

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paulo César Fagundes do Amaral

**O IMAGINÁRIO E A ESTÉTICA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA  
ESCOLA DR. ROMÁRIO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

Santa Maria, RS  
2019

Paulo César Fagundes do Amaral

**O IMAGINÁRIO E A ESTÉTICA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA DR.  
ROMÁRIO ARAÚJO DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS  
2019

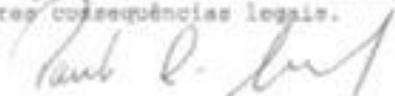
Amaral, Paulo César Fagundes do  
O Imaginário e a estética do cinema na formação de  
professores da educação de jovens e adultos da escola Dr.  
Rosaário Araújo de Oliveira / Paulo César Fagundes do  
Amaral.- 2019.  
72 p.: 30 cm.

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2019

1. Imaginário Social 2. Formação Continuada 3.  
Estética 4. Cinema Nacional 5. Narrativas I. Fortes de  
Oliveira, Valeska Maria II. Título.

Sistema de proteção automática de ficha catalográfica de UFPA. Todas informações para  
autor (a). Sob supervisão de Direção de Serviço de Processos Técnicos de Biblioteca  
Central. Bibliotecária responsável: Paula Schubert/UFPA, sexta 09/11/20.

Declaro, PAULO CÁSAR FAGUNDES DO AMARAL, para os devidos fins e sob as  
penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de  
curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações  
necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão  
devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte  
dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro  
grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente  
declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade,  
entre outras consequências legais.

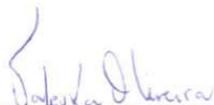


Paulo César Fagundes do Amaral

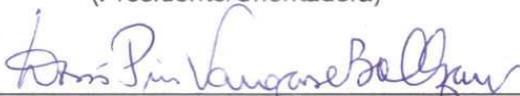
**O IMAGINÁRIO E A ESTÉTICA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA DR. ROMÁRIO ARAÚJO  
DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 30 de setembro de 2019:**



**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**



**Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFAR)**

Santa Maria, RS

## DEDICATÓRIA

*À Tati e ao Bento. À minha mãe, Fátima, ao meu pai, Ildo. Ao meu irmão Pedro. À  
minha orientadora, Valeska!*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha orientadora, Valeska Fortes de Oliveira, pela confiança, atenção, carinho e compreensão.*

*À minha família, pais, tias, primos, irmão e amigos. Especialmente a minha mãe e meu pai, que lá no idos da minha graduação em História, me auxiliaram com o pouco que tinham. E ao meu irmão, pelo constante apoio durante toda a minha caminhada.*

*À Tatiane, minha companheira e ao meu filho Bento. Apoio imprescindível!*

*Ao Luiz Inácio Lula da Silva, o qual possibilitou ao filho do pedreiro e da cozinheira, o acesso gratuito à Universidade. Justiça será feita!*

*Às colegas do Sesc, Cláudia da Costa Rizzatti e Patricia Lopes, pelo apoio e compreensão. Foi fundamental.*

*Ao meu amigo Fernando e a sua esposa Fernanda, pela acolhida durante as viagens a Santa Maria!*

*À equipe diretiva, colegas e alunos da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira.*

*Às professoras que muito gentilmente participaram do meu trabalho.*

*Ao pessoal do GEPEIS, em especial a Maristela, pelo imprescindível apoio em momentos importantes.*

*Aos resistentes companheiros e companheiras do Coletivo Multicultural.*

*À Amanda e à Ana Lúcia, pelas revisões.*

**Obrigado!**

*“Mostre-lhes a vida e eles  
encontrarão dentro de si os meios  
para avaliar e apreciar”*

*Andrei Tarkovski*

## RESUMO

### O IMAGINÁRIO E A ESTÉTICA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA DR. ROMÁRIO ARAÚJO DE OLIVEIRA

AUTOR: Paulo César Fagundes do Amaral  
ORIENTADORA: Valeska Maria Fortes de Oliveira

A investigação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, integrando a Linha de Pesquisa 1: Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Teve por objetivo conhecer o repertório e o imaginário dos professores na linguagem do cinema brasileiro e sua utilização nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, no município de Alegrete. Foram compartilhados, primeiramente, os embasamentos teóricos a fim de situar os educadores no contexto da proposta que foi realizada. Fizeram parte da metodologia da pesquisa encontros semanais para conhecer e compreender, em um primeiro momento, qual a relação imaginária dos educadores em relação ao cinema, buscando seus conceitos referentes à prática do cinema em sala de aula. Nos encontros, foram realizados exercícios de imersão nos aspectos da experiência sonora, visual / fotográfica e nos silêncios como dispositivo de narrativa subjetiva. Foram utilizados, na sequência, fotografias de Sebastião Salgado e trechos dos longas metragens *Lavoura Arcaica* e *O Som ao Redor* como dispositivo de sensibilização estética. Por fim, foi realizada análise de que forma esse processo impactou na formação desses professores. Como aporte teórico adotaram-se as contribuições de Castoriadis (2004, 2006), Fischer (2009), Meira (2001), Estévez (2009), Herman (2005), Oliveira (2014), Fresquet (2015), além de estudos desenvolvidos por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Pôde-se constatar, através das etapas desenvolvidas, primeiramente com a escolha de filmes utilizados em sala de aula, que os professores ainda carregam uma leitura limitada em relação à produção audiovisual brasileira e após, durante os encontros semanais, que a imersão detida nos aspectos estéticos dos filmes, proporcionou uma maior fruição, impelindo-os, na etapa final, a experimentarem a criação audiovisual, o que mostrou que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública estadual, eles se mostram confiantes nas possibilidades educativas do cinema.

**Palavras-chave:** Imaginário Social. Formação Continuada; Estética; Cinema Nacional; Narrativas.

## ABSTRACT

### THE IMAGINARY AND AESTHETICS OF CINEMA IN TEACHER TRAINING OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AT DR. ROMÁRIO ARAÚJO DE OLIVEIRA SCHOOL

AUTHOR: Paulo César Fagundes do Amaral  
ADVISOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

The research was developed in the Master's Course in Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of *Santa Maria*, integrating Line of Research of Teaching, Knowledge and Professional Development. The objective focused on understanding the repertoire and the imaginary of teachers in the language of Brazilian cinema and its use in the Youth and Adult Education classes, at *Dr. Romário Araújo de Oliveira School*, in *Alegrete* city. Firstly, the theoretical foundations were shared to situate educators according to the context of the proposal in which the study was held. Weekly meetings were part of the research methodology to know and understand, at first, what is the imaginary relationship of educators concerning cinema, seeking their concepts regarding its practice in the classroom. At the meetings, immersion exercises were performed in the aspects of sound, visual/photographic experience and the silences as a subjective narrative device. In the next step, photographs of *Sebastião Salgado* and excerpts from the feature films *Lavoura Arcaica* and *O Som ao Redor* were used as an aesthetic awareness device. Lastly, an analysis was performed to understand how this process impacted the teachers' training. As a theoretical contribution, the studies of Castoriadis (2004, 2006), Fischer (2009), Meira (2001), Estévez (2009), Herman (2005), Oliveira (2014), Fresquet (2015) were considered, in addition to studies developed by members of the Study and Research Group on Education and the Social Imaginary (GEPEIS). It was possible to verify that according to the choice of films used in the classroom, teachers still carry a limited reading knowledge about Brazilian audiovisual production. Also, during the weekly meetings, based on the immersion held in the aesthetics aspects of the films, it provided a greater enjoyment to teachers, impelling them, in the final stage, to experiment with audiovisual creation, which showed that, despite all the difficulties faced in public education, they are confident in the educational possibilities of cinema.

**Palavras-chave:** Social Imaginary; Continued Education; Aesthetics; National Cinema; Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto de Sebastião Salgado.....	58
Figura 2 – Aluna Daniela escrevendo a carta.....	62
Figura 3 – Roupas no varal.....	63
Figura 4 – Aluna Diuly com a Professora Nair Machado.....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACM	Associação Cultural Mensageiros
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEEOA	Instituto de Educação Osvaldo Aranha
LP1	Linha de Pesquisa 1
SESC	Serviço Social do Comércio
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1 EIS O CAMINHO.....	12
<b>2 EXPERIÊNCIAS DE FRUIÇÃO, PRODUÇÃO TEATRAL E CINEMATOGRÁFICA.....</b>	<b>14</b>
2.1 A PRODUÇÃO DE CINEMA EM SALA DE AULA.....	16
<b>3 O CINEMA E SUAS MULTI - POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>19</b>
<b>4 A ESPECIFICIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA – SABERES E FAZERES NA PRÁTICA DOCENTE PARA UMA AÇÃO ARTÍSTICO-EDUCATIVA.....</b>	<b>28</b>
<b>5 CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO – ONDE SITUA-SE A ESTÉTICA PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>33</b>
<b>6 ANÁLISE DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES SOBRE CINEMA NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>38</b>
<b>7 CINEMA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>43</b>
7.1 O EDUCADOR E O <i>HAPPY END</i> .....	49
7.2 CINEMA E ESTRANHAMENTO – OLHARES PERCEPTÍVEIS.....	54
7.3 A HISTÓRIA DO CINEMA.....	54
7.4 IMERSÃO E LEITURAS DE CENAS.....	55
<b>7.4.1 Os nossos sons ao redor: O que não é ouvido no cotidiano.....</b>	<b>55</b>
<b>7.4.2 Aprendendo a olhar: Fotografia e sensibilidade.....</b>	<b>57</b>
7.5 PROFESSORES – VAMOS POR A MÃO NA MASSA?.....	60
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## 1 EIS O CAMINHO

Silêncio. Silêncios. Depois imagem. Imagens. Pontos de fuga que alfinetam de forma dolorida o peito desse espectador, ou espec-ator. Como nas experiências cognitivas e ativas de Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido, busco uma saída para a aflição que Theo Angelopoulos me fez ter em sua tomada do estupro na obra *Paisagem na Neblina*. O chocar dos ovos da serpente, lembrando Bergman, se fez ali, para este iniciante professor de História e sua experiência estética no cinema. Assim como Nietzsche balançou minhas estruturas religiosas com duas obras, *O Anticristo* e *Genealogia da Moral*, Theo me tirou da Matrix em que me encontrava em relação ao cinema. Obviamente que esse processo não se deu como uma *iluminação*. Não creio em vínculos imediatos. Desde o meu início como docente da escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, em Alegrete, a relação cinema-educação e experiências formativas caminharam para o desenvolvimento desta pesquisa.

Descobria Tarkovsky, diretor síntese do que considero a essência do cinema arte e me questionava: onde se situa essa estética no campo educativo, nos processos de ensino da rede pública? O maravilhar-se com o silêncio no cinema pode ser sentido e utilizado em um projeto de aula? E o imaginário sobre o cinema e as leituras dos professores em relação às produções brasileiras, como refletem em sua prática em sala de aula? Há campo de abordagens para obras como *Lavoura Arcaica*, *Eu, tu e eles* ou *O som ao redor*?

Instigante foi descobrir esses olhares, essas práticas e a relação que professores da rede pública mantêm com alunos adultos, ou seja, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Desafiador foi conhecer os significados que esses professores dão ao cinema brasileiro e como essa produção habita em seus territórios de experiências.

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, realizado no Mestrado em Educação, na Linha de Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional. Tem como questão investigativa: *O sentido do imaginário sobre o cinema brasileiro, a partir de uma perspectiva estética, para professores de EJA da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira?*

Na introdução desta dissertação, apresento pontos que considero importantes para situar o leitor quanto à natureza deste trabalho de educação estética. Primeiramente, abordo a minha trajetória profissional como ator, dramaturgo e diretor teatral junto à Associação Cultural Mensageiros; agente de cultura e lazer na Unidade Operacional do Sesc Alegrete; e professor da Educação Básica, com graduação em História e Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e em Filosofia e Sociologia, tendo atuado como docente das disciplinas de Filosofia, Arte, Sociologia, Ensino Religioso e História. Depois disso, faço uma incursão sobre a educação estética dentro da atual conjuntura social, em que uma abordagem tecnicista visa à formação de determinado tipo de sujeito, adequado aos ditames da sociedade, conseqüentemente desvalorizando o desenvolvimento da sensibilidade estética, vista como de menor importância.

Na sequência, abordo os dados estatísticos sobre as produções cinematográficas brasileiras, procurando identificar o alcance dessas produções em relação aos professores da rede pública. Logo, apresento o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em seguida, destaco a formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos.

A dissertação se desenvolve a partir da observação de práticas realizadas em sala de aula por quatro professoras da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, através da utilização de filmes brasileiros. Observamos, ainda, as leituras dessas professoras, a partir de estímulos sonoros e visuais retirados de cenas de dois filmes brasileiros. O fechamento, se é que podemos falar em finalização, se dá na análise das práticas e das leituras dessas professoras durante todo o processo da pesquisa.

## 2 EXPERIÊNCIAS DE FRUIÇÃO, PRODUÇÃO TEATRAL E CINEMATOGRAFICA

O cinema sempre despertou em mim um encantamento. Embora tenha iniciado minha atuação artística no teatro, em novembro de 1998, em Alegrete. Nessa trajetória de vinte anos, sendo os primeiros deles, atuando e dirigindo espetáculos teatrais (ao todo foram 15 peças), descobri nesta linguagem específica os principais fundamentos da educação estética. Nas várias montagens teatrais em que participei, junto à Associação Cultural Mensageiros (ACM), sempre buscamos a relação da produção propriamente dita, com os fatores estéticos oriundos de outras linguagens. Foi assim, na primeira montagem do espetáculo *Amanheceu lá Fora*, de 1998, que buscava no impressionismo as características necessárias para a montagem da iluminação da peça. Nesse caso, dando as cenas e as personagens contornos não tão nítidos, buscando uma abstração do ser humano na representação de imagens. As tonalidades das luzes buscavam uma pureza que se dissociava de uma construção pautada em cores fortes, e sim amparava-se num entrelaçamento de cores que deixava para o espectador fruir as sensações provocadas pela peça. Em outras montagens, como no espetáculo *Lembra-te de mim*, de 2004, a associação com a terra, em tons marrons, utilizados no cenário e no figurino da personagem Marta, remetiam o espectador as possibilidades simbólicas de interpretação que podiam encaminhar essa leitura para a noção de *plano terreno*, onde transitava a personagem, em contraste com o *plano transcendental*, representado por um espelho que emanava uma iluminação interna. A ideia do espelho remetia a ideia de portal a estes dois planos, o que evidenciava o conflito da personagem que vivia uma luta constante entre o real, o imaginário e uma terceira via, inserida pelo diretor, como uma possibilidade espiritual.

Essa experiência com o teatro se mantém até os dias atuais e, o exemplo mais próximo, se refere a montagem de teatro-vivência do espetáculo *Celebração Noturna para Edgar Allan Poe*, 2009, onde fiz a adaptação do roteiro, dirigi e atuei em algumas cenas. A peça apresenta sete contos adaptados para o teatro do escritor norte americano Edgar Allan Poe, e a proposta estética das cenas baseava-se no Expressionismo do cinema alemão, focando as interpretações numa representação do aspecto do interior humano, suas angústias, dores, sonhos e

desejos, que extrapolavam o interno e se projetavam no externo através da relação do corpo e da face, as quais eram ressaltados através de uma iluminação neutra projetada de baixo para cima.

Essas experiências de relação do teatro com as mais variadas formas de linguagens artísticas foram me fornecendo leituras possíveis para desencadeamentos e experimentações no campo da estética teatral para além do texto falado. Estas produções me serviram de forma bastante potente quando, no ano de 2006, ingressei como Agente de Cultura e Lazer do Serviço Social do Comércio (SESC) Alegrete. Nestes quase doze anos de atuação como programador cultural da instituição, criando propostas de circulações nas linguagens do teatro, artes plásticas, literatura e audiovisual, me colocaram a possibilidade de interagir de forma mais precisa com o cinema fora do eixo comercial. Desde o ano de 2009, estruturei uma programação sistemática de exibições de cinema, semanalmente, com debates posteriores, focado, principalmente, nas produções latino americanas, francesas, alemãs e japonesas.

As exibições aconteciam em espaço adaptado em sala especial na unidade operacional do SESC Alegrete. Neste tempo, pude compor práticas artísticas como: Mostra do Cinema Francês Contemporâneo, composto por oito filmes feitos nos últimos dez anos na França, com destaque aos filmes *A França* de Serge Bozan, produzido em 2013, o qual oferece, além de uma dramaturgia muito potente, uma trilha sonora que dialoga com o universo bucólico das cenas e uma fotografia que remete a melancolia dos soldados em meio ao cotidiano da guerra. Outra mostra realizada foi o *Encontro com o Cinema Alemão*, o qual trazia filmes contemporâneos produzidos na Alemanha sobre aspectos da vida cotidiana no país, mas que refletiam temas maiores da sociedade ocidental: a Segunda Guerra Mundial e a vida na Alemanha Oriental com a unificação do país. Nesta obra, podemos citar o filme *Yella*, dirigido por Christian Petzold em 2007, que nos apresenta uma personagem enigmática que nos fornece pistas e símbolos para uma compreensão além do realismo apresentado nas sequências.

Ainda foram organizadas outras mostras com debate, como *Mostra Tati por inteiro*, *Mostra Lúcia Murat*, *Mostra Akira Kurosawa*, *Mostra Ópera na Tela*; *Mostra Ditadura Militar na América*, dentre outras.

Em muitas dessas programações, foram convidados estudantes da Educação de Jovens e Adultos, juntamente com seus professores, para

participarem dos debates, o que se mostrou bastante instigante, pois em sua maioria, as obras causavam mais estranhamento do que entendimento total. Essa situação nos mostrou o quanto há um distanciamento do professor em relação ao cinema considerado mais artístico. E é esse um dos fatores que nos motivou a desenvolver essa dissertação.

Além das programações organizadas junto ao SESC, por meio do Projeto Cine SESC de sala, organizamos junto ao Ponto de Cultura Coletivo Multicultural de Alegrete, instituição fundada no ano de 2015, que congrega as linguagens de cinema, teatro, artes plásticas e literatura, outras mostras de cinema, voltada em sua totalidade ao cinema brasileiro. Utilizando do acervo do antigo Projeto Federal Programadora Brasil, montamos algumas mostras que privilegiavam aspectos importantes da produção cinematográfica brasileira. Dentre elas, podemos destacar as mostras *Mostra Diretoras Mulheres*, *Encontro com o cinema Nordeste*, *Mostra de cinema 50 Anos do Golpe Civil-Militar*, dentre outras, sendo debatidos os filmes após as exibições.

## 2.1 A PRODUÇÃO DE CINEMA EM SALA DE AULA

Ao ingressar no magistério estadual no ano de 2013, ministrando as disciplinas de Filosofia e História, coloquei em prática algumas experiências em produção de filmes de curtas metragens. Trabalhando junto com estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, através de uma temática sobre invisibilidade social, montamos um curta documentário denominado *Ciro Anhaia Dias*<sup>1</sup>, que retratava o cotidiano do catador de resíduos recicláveis de mesmo nome. O filme possibilitou aos estudantes uma imersão no universo de um trabalhador de rua e provocou uma sensibilização do olhar em relação a estas pessoas que, muitas vezes, são invisíveis à boa parte da sociedade. O filme participou de festivais de cinema estudantis, recebendo alguns prêmios e menções honrosas.

Na Educação de Jovens e Adultos, obtive uma experiência muito particular, pois desde a primeira proposição de produção do primeiro curta metragem, busquei junto aos outros professores, a parceria para a realização do projeto e neste momento pude perceber de que maneira estes meus colegas percebiam o cinema brasileiro, caracterizando-os como sendo de baixa produção, com forte apelo

---

<sup>1</sup> Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=TcF5Svd1RfA&t=165s>

sexual, um roteiro precário ou produções semelhantes aos filmes norte americanos com objetivos comerciais. Essa primeira experiência me induziu também contribuiu para a escrita dessa dissertação.

Porém, voltando as produções com os alunos, foram realizados sete curtas metragens temáticos e, muitos deles, foram além dos muros da escola, a exemplo do curta documentário *Generosa*<sup>2</sup>, o qual retratava o cotidiano da catadora de resíduos recicláveis, Marta Siqueira, suas dificuldades, preconceitos e situação social. Após a produção, os alunos e alunas organizaram visitas as escolas e universidades, a fim de exibirem o filme e após propor um debate sobre a temática e sobre a produção técnica.

Este filme teve a orientação de três professores, das disciplinas de Matemática, Filosofia e História, o que proporcionou mais uma vez perceber que maneira os colegas entendiam as possibilidades do cinema com cunho social e, até onde, a sétima arte poderia chegar, tanto em seu aspecto pedagógico, como de inserção na sociedade com possibilidades reais de transformação. Nesse caso, da Marta, figura central do filme, seus filhos, dos alunos e alunas e nosso, como professores e coordenadores do projeto.

Outra produção audiovisual realizada em parceria com outros professores foram os curtas metragens *Os Outros*, com roteiro criado pelos alunos, e que discutia as questões do desperdício e da preservação do meio ambiente e que buscava uma elaboração técnica mais qualitativa, o que mostrou muitas peculiaridades do processo de produção cinematográfica. E, o documentário *Mãos Dadas*<sup>3</sup> realizado em parceria com uma turma de EJA de outra escola pública. O filme trazia a discussão sobre a problemática da homofobia na escola e foi roteirizado pelos próprios alunos, a partir de suas experiências nas escolas. A partir dessa produção, criou-se o projeto *Caravana da Diversidade*, o qual visitava escolas e universidades, exibindo o filme e após realizando um debate sobre a temática. O projeto era composto pelos professores coordenadores, alunos e convidados.

Enfim, a partir dessa experiência com o cinema e com a docência, elaborei esta dissertação, a fim de expandir o olhar em relação aos professores e suas leituras de cinema, buscando entender as condicionantes de cada um e propondo

---

<sup>2</sup> Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=FW64RI-xn94>

<sup>3</sup> Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=1SddC5-0MLU&t=13s>

provoações que possam ir além do que se costuma fazer utilizando o cinema como dispositivo pedagógico, ou seja, ampliar o olhar para a estética e, conseqüentemente, para o sensível.

### 3 O CINEMA E SUAS MULTI - POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Dimensionar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva da cultura significa investir em sujeitos autônomos, que carregam em suas histórias de vida todo um processo de conhecimento e reconhecimento, construção e desconstrução, indivíduos curiosos, sensíveis, criativos e intuitivos, que, a partir do desenvolvimento de práticas que coloquem em evidência toda a sua experiência e os incentivem a criar, irão colaborar para o seu desenvolvimento como indivíduos atuantes na sociedade. Porém, para que ações como estas possam colaborar de forma a abrir horizontes para novos olhares em relação à arte, e, nesse caso, o cinema, é imprescindível que o professor rompa a barreira da obviedade e do senso comum e enriqueça seu repertório em relação a estas multilinguagens. É de importância cabal, que o professor conheça principalmente a produção nacional e deixe de lado um conceito simplório e carregado de clichês em relação à filmografia brasileira.

Estereotipar a produção audiovisual no Brasil como algo ainda carregado de violências, apelos sexuais ou qualidade técnica baixa, é dar sequência a um discurso repetitivo e que está no imaginário de muitas pessoas que julgam as produções criadas entre as décadas de 1970 e 1980, e que teve um declínio no início dos anos 1990. A partir da criação da Lei Federal 8.685/93, de 20 de julho de 1993, o cinema brasileiro teve um avanço considerável em vários aspectos, desde *O Quatrilho* (1995), filme dirigido por Fábio Barreto, indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro, as produções cinematográficas ganharam em qualidade técnica, infraestrutura de produção e exibição.

Entendemos que a partir da criação da referida lei, o campo para a inserção do cinema brasileiro em sala de aula se configura numa alternativa de ampliação do entendimento em relação às possibilidades educativas que o cinema pode oferecer. Vejamos o que nos diz Oliveira e Brezolin (2013):

[...] a educação está intimamente ligada ao cinema de várias formas, pois este fornece novas percepções da realidade e crescimento intelectual, na medida em que o contato com os filmes amplia as visões de mundo das pessoas que assistem e estudam sobre o tema, pois tocam o subjetivo, atravessam os sentimentos e as emoções do ser humano, incitando opiniões, comportamentos e a riqueza da imaginação (OLIVEIRA; BREZOLIN, 2013, p. 4)

A partir da ampliação do olhar em relação ao cinema, o professor terá condições de inserir produções que reflitam possibilidades efetivas de maravilhamento do aluno em relação à arte, pois acima de qualquer ferramenta didática que o cinema pode oferecer, ele deve proporcionar, antes de qualquer coisa, a fruição da experiência artística. Desgranges (2011), reflete do seguinte modo em relação ao teatro, mas que pode ser utilizado também no caso do cinema:

Tornou-se bastante comum o teatro ser apontado como valioso aliado da educação, a frequência a espetáculos ser indicada, recomendada como relevante experiência pedagógica. Esse valor educacional intrínseco ao ato de assistir a uma encenação teatral, contudo, tem sido definido, por vezes, de maneira um tanto vaga, apoiada em chavões do tipo: teatro é cultura. Outras vezes, percebido de maneira reducionista, enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações e conteúdos disciplinares, ou de afirmação de uma determinada conduta moral (DESGRANGES, 2011, p. 21-22).

Nessa perspectiva o cinema surge como uma fonte de encantamento, saber e conhecimento. Por isso, segundo o autor, para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa. Essa relação proporciona aos indivíduos desenvolver uma sensibilidade estética e expandir suas visões em relação ao mundo, utilizando-se da arte cinematográfica. Nesse sentido, a educação está atrelada ao cinema, pois busca colaborar no repertório tanto do aluno como do professor, e dialoga com os dispositivos formadores do senso crítico e da sensibilidade estética. Nessa perspectiva, Hermann (2005), nos afirma que:

A arte, assim como a festa e o jogo, pelo que possuem de afinidade com o artístico, constituem um momento de liberdade do mundo moderno das funções que são desempenhadas socialmente. A experiência estética cria um estado singular, em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido, que quebra a lógica habitual (HERMANN, 2005, p. 39).

A significação do cinema como objeto provocador de reflexões, de análises da conjuntura social e da própria realidade do indivíduo, nesse caso, tanto do professor quanto do aluno, surge, a partir de então, como uma alternativa de aprendizagem que possui um significado, que colaborará com o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, através da conexão do indivíduo com o seu

meio social e cultural, produzindo um sentido, porém alicerçado em sua própria experiência.

Para tanto, faz-se necessário buscar a compreensão da atitude proposta ao aluno/espectador de cinema como experiência educacional, a fim de inseri-lo na produção da interpretação, a partir de suas vivências, como acentua com traços alegóricos, Benjamin (2012), que sugere que o ouvinte de uma história, ao conhecê-la, compreendê-la em suas minúcias e empreender uma atitude de interpretação – *choca os ovos* da própria experiência, fazendo nascer daí o pensamento crítico. Essa imagem identifica que ao efetivar a compreensão da história que está sendo proposta, o professor recorrerá ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a a partir de sua visão de mundo.

Por isso, podemos dizer que cada sociedade é uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo, como reflete Castoriadis (1995). Nesse aspecto, percebe-se que a Cultura é que surge como instituição do mundo, e esse patrimônio vivencial a que nos referimos é condicionado as essas transformações e re-construções sociais, não por meio da natureza, mas através dos valores, costumes e práticas, vivenciadas pelo indivíduo.

É importante destacar que durante muito tempo, a Psicologia centrou-se nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, entendendo que, na idade adulta, as pessoas estavam estáticas e na velhice se deterioravam (PALÁCIOS, 1995). Porém, em recentes pesquisas, observou-se que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e a idade adulta é cheia de transformações.

Dessa forma, busca-se colocar em prática todas as etapas que possam contribuir para a inserção do cinema na formação do professor, e, conseqüentemente do aluno. Sendo o cinema referenciado como ferramenta educativa, sensorial e atuante em prol do dimensionamento dos olhares.

De acordo com Desgranges (2011):

O sujeito da contemplação (o leitor, o espectador), [...] ocupa um lugar único na existência, o seu ponto de vista é singular e intransferível. A insubstituibilidade do meu olhar, do lugar que ocupo no mundo, me permite uma produção única. [...] Ou seja, cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência

peçoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável (DESGRANGES, 2011, p. 28).

Dessa forma, o sujeito experiencia a obra de arte de forma individual, pois tem a sua própria história e suas memórias que vão se conectar de maneira muito particular. Essa relação possibilitará uma imersão de maneira sensível em relação ao objeto observado, bem como um aprimoramento de sua educação estética. Isso corrobora com o que nos afirma Oliveira (2014), uma formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento.

Temos que atentar também para além do espontâneo, nesse caso, a apropriação de subsídios e conhecimentos que promovam uma compreensão da estética do cinema de forma mais ampliada. É importante que o sujeito realize a sua interpretação da obra de maneira empírica, utilizando apenas sua história de vida. Contudo podemos pensar em toda uma estruturação fílmica que irá se perder nessa análise puramente subjetiva.

Vou me permitir uma metáfora: quando estamos com fome, comemos um alimento. Nosso organismo absorve a parte boa desse alimento, as proteínas, a gordura de que necessita etc, que depois transformará em energia. Podemos dizer, portanto, que possuímos um corpo biológico inteligente. Nascemos assim, é um dado da natureza. Mas, enquanto, há algo que não é estritamente biológico, como a sensibilidade? Como construímos a inteligência dessa sensibilidade, para assistir um filme, assistir uma peça de teatro, visualizar uma pintura de Van Gogh, e absorver desse *alimento*, aquilo que nos dará prazer estético?

Observamos o que diz Pimentel (2011):

Para atingir seu objetivo de empregar imagens com o intuito de ir além da informação, qualquer que seja sua disciplina, é necessário que o educador aprenda a reconhecer qual é a linguagem do cinema, adquira um saber básico indispensável para gerar uma educação para a imagem e não se empenhe, exclusivamente, na ação de educar através da imagem (PIMENTEL, 2011, p. 89).

O que temos feito no campo da educação para buscar uma maior sensibilidade dos envolvidos no processo de formação? Será que nossas ações não têm sido meramente reprodutivas de conteúdos e grades curriculares, que

esquecemos de ver o mundo na sua dimensão estética? Talvez estejamos fazendo pouco ainda, nos limitando a aridez de um programa já construído, finalizado e com um objetivo demarcado, no qual a beleza, o cinema e o sentimento não foram contemplados.

Em minha experiência docente, observando a utilização de filmes em sala de aula por colegas educadores, e, em alguns casos participando de exposições conjuntas, percebi que na maioria das vezes, as obras escolhidas pendiam ora para filmes com forte apelo midiático, ou com temáticas voltadas a intencionalidades morais, como filmes religiosos, a exemplo das obras *Deus não está morto*, *A Culpa é das Estrelas*, *Prova de Fogo*, etc. Não é intenção minha rechaçar pontos qualitativos dos filmes, os quais possuem em seus aspectos técnicos, porém, eram utilizados para que o professor abstraísse apenas conceitos temáticos que coubessem em seu imaginário, desejos e fantasias, os quais eles conferiam a esses objetos (FERREIRA; EIZIRIK, 1994).

Não obstante, faz-se necessário um olhar agudo do professor em relação a este aluno adulto da EJA, pois ele carrega em si um repertório muito particular de vivências, significados, símbolos, crenças e conceitos. A particularidade, nesse caso, é a possibilidade de interagir com esse aluno, sem pré-conceitos em relação às suas leituras da arte, pois as mesmas são diferentes e, muitas vezes, não dialogam com os pontos de vista e leitura do professor. Sobre essas questões, Carbonel (2012), pontua da seguinte maneira:

A obra de arte pode nascer da experiência de uma única pessoa, mas o caminho que percorre é o da alteridade, pois o mundo sensível do artista relaciona-se com o mundo sensível do espectador e, concomitantemente, com o mundo sensível da comunidade dos espectadores. A transitividade de um corpo ao outro se faz de maneira intersubjetiva. Dessa maneira, a arte manifesta-se em campo intersubjetivo e seu efeito é sempre social, pois atua no plano do imaginário e do sensível e espelha sentimentos e concepções de um povo em seu ambiente e em sua época (CARBONEL, 2012, p. 31).

Nesse caso, ao se relacionar com a obra de arte, o sujeito produz uma nova relação com a sua vivência e com o seu meio social, pois desloca seu olhar para outros campos e se auto provoca num anseio de descoberta e atitude.

Essa abertura para o sensível e para o vivido do outro, por parte do professor, o tornará em mediador de experiências educativas advindas da apreciação artística, porém, se faz necessário uma postura laica e desprovida de

preconceitos variados. Vejamos dois casos vivenciados em minha escola em que se podem abstrair algumas reflexões:

Todo o semestre é realizado projetos temáticos em que as totalidades precisam realizar uma pesquisa e posteriormente apresentar os resultados para toda a escola. Preconceitos foi o tema gerador, na ocasião, e uma turma produziu um documentário sobre homofobia na escola. Dentre os alunos, alguns relataram suas próprias experiências, narrando toda uma problemática de violência, opressão e distanciamento. No dia da apresentação do trabalho, uma turma permaneceu em sala de aula e não assistiu à apresentação. O motivo foi descoberto depois: é que a professora, sendo evangélica, não concordava com o tipo de discussão apresentada nesse trabalho.

Que tipo de formação uma profissional educadora acionou quando não levou seus alunos para assistir o trabalho? Qual linha separa as crenças individuais deste professor e a dos alunos? Qual leitura esse professor fará da arte e especificamente do cinema quando possibilitar a utilização do mesmo em sala de aula? Serão utilizados apenas filmes com temáticas moralizadoras?

À medida que professores das escolas públicas promovem a exibição de filmes com teor religioso, na perspectiva de *moralizar* o aluno, sem qualquer interesse em desmontar o esquema engendrado, que pode apresentar a defesa de uma ideologia conservadora e subjetivamente incorporar a violência, nesse caso, como destaca Zizek (2014), referindo-se à violência em seus aspectos subjetivos e objetivos, em sua expressão visível e invisível, o qual nos permite identificar a essência dos conflitos, caracterizada pelos inúmeros e, às vezes, sutis processos de exclusão. Nesse ínterim, a ideologia tem um papel fundamental: dominar os discursos sobre a realidade social, dando a entender que, de fato, não há reais possibilidades de transformação na sociedade, ou então tentar ocultar ou desmerecer tentativas de mudança. Nesse sentido, o Estado Capitalista tem a sua ideologia e seus Aparelhos Ideológicos (ALTHUSSER, 1980), que tem por função reproduzir a suas relações econômicas no âmbito social, nas ideias e na representação do mundo.

Assim, as obras cinematográficas, por exemplo, desempenham uma função exemplar nesse sentido, ou seja, servem como meio de difusão da ideologia. Para tanto, como nos mostra o filme *Deus não está morto*, trabalham com crenças, valores e situações que estão arraigadas no imaginário da população, a fim de

estabelecer com essa um eficiente elo comunicativo, para, enfim, atingir seus reais objetivos, os quais passam justamente pela manutenção de determinado poder em sociedade.

No entanto, para que o cinema seja abordado de forma a expandir os olhares, é necessário, segundo Bergala (2007), propiciar um clima de autonomia, por parte de quem aprende, modificando a *explicação* pela *exposição* e *imposição* de valores que dizem respeito às crenças do professor. Para que esse processo ocorra, será imprescindível a mediação educativa que auxiliará a articulação, comparando trechos de filmes, e aguçando a observação das sutilezas, permitindo assim que a experiência estética com o cinema aconteça. E nesse aspecto que reside o grande desafio na formação desse professor para a atitude pedagógica através do cinema.

É necessário tratar de que o pensamento das pessoas não é totalmente moldado pela ideologia, e a leitura tem uma função importante nisso. Através desta, o leitor, como enfatizou Freire no livro *A Importância do Ato de Ler*, tem a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a sociedade, uma vez que a leitura implica a utilização de conhecimentos prévios da parte do leitor, mas, também, amplia seu repertório.

Conforme Eagleton (1997), se abordar a questão da ideologia tem algum valor, esse está ligado a uma prática de libertação de determinadas crenças letais. Dessa forma, podemos conceber que, a partir de uma posição laica por parte do educador, e com o objetivo de desconstruir e incitar o aluno à análise crítica sobre determinado filme, se estabelece o que Freire (2002), no livro *Pedagogia da Autonomia*, reflete do seguinte modo:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria "miopia" que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o "pragmatismo" (FREIRE, 2002, p. 64, grifos do autor).

Portanto, é necessário que seja feita essa reflexão filosófica, envolvendo a questão da ideologia e da violência subjetiva, pois é uma forma de promover a reflexão crítica sobre os filmes, que, de alguma forma, se relacionam com o poder constituído, de forma a legitimá-lo. Assim, pode-se fazer uma crítica à violência subjetiva que marginaliza as diferentes concepções de mundo em sala de aula, em proveito de uma abordagem unilateral em favor da posição religiosa cristã. Sem, contudo, deixar a estética em segundo plano.

Pensar que o cinema pode ser educativo é entender o cinema como um vetor de ideologia antes de tudo, isto é, o cinema pode ser perigoso, o perigo ideológico. O medo de valores nefastos que o cinema pode ser portador (violência, racismo etc.), mas não se tem medo da mediocridade e da nulidade artística (BERGALA, 2007). É importante refletir sobre essa questão, pois o entendimento de que a arte é uma representação da realidade e não a realidade pura é um desafio para o professor que não está acostumado com as sensibilidades da linguagem que a arte cinematográfica oferece.

Podemos destacar uma experiência de fruição artística vivida por uma aluna da EJA, ao assistir a um espetáculo de música de concerto, retoma o que se potencializa como uma pedagogia voltada às dimensões do *eu no mundo*:

Em uma atividade cultural promovida pelo SESC, aconteceu em um clube da cidade, a apresentação de um espetáculo que mesclava dança clássica, harpa e canto lírico. Na terça, os alunos foram convidados pelos professores para assistirem o espetáculo. No dia marcado, alguns se fizeram presentes e uma aluna em especial levou o filho de oito anos. Na entrada, ela comentou sobre o porquê de não serem convidados para *shows* de sertanejo universitário e *o que é isso, canto lírico?*

Evidencia-se nesse caso o poder midiático da cultura de massa e o aprisionamento em relação a um tipo imposto de arte. O professor, nesse caso, cumpre um papel de mobilização e ruptura com determinados condicionantes artísticos de mercado, quando propõe o diferente. Quando provoca. Oliveira (2014) nos diz:

Na perspectiva de provocação/proposição com as propostas apresentadas pela mídia, em parte produtora de um imaginário social que cria necessidades impostas pelo consumismo, a escola pode ter outras

proposições, outros roteiros e finalidades com o sentido de liberar as energias criadoras que lá se reúnem (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

No entanto, no final da apresentação, a aluna emocionada comentava com os demais professores, que ela nunca tinha visto algo tão bonito quanto a harpa e a voz da cantora. Havia sentido no vivido pela aluna em relação a arte e fez questão de manifestar. Assim, o professor criou disposições para a cultura. De acordo com Oliveira (2014):

O campo do imaginário e da imaginação simbólica recoloca o cotidiano a partir da necessidade de uma atenção às minúcias, acionando uma escuta e um olhar sensível (OLIVEIRA, 2014, p.12)

Dessa forma, desenvolvi uma pesquisa que buscou conhecer o sentido do imaginário sobre o cinema brasileiro, a partir de uma perspectiva estética, para professores de EJA da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira de Alegrete, identificando de que maneira as provocações suscitadas impactaram na formação destes.

#### **4 A ESPECIFICIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA – SABERES E FAZERES NA PRÁTICA DOCENTE PARA UMA AÇÃO ARTÍSTICO-EDUCATIVA**

A fim de situar minha pesquisa na formação ética, estética e política dos professores, coube a tarefa de observar as premissas que orientaram todo o processo de formação destes que colaborariam com esta pesquisa, assim, buscou-se, primeiramente, considerar alguns teóricos da formação que na sequência abordarão aspectos importantes dessa relação para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, falar de Educação de Jovens e Adultos é expandir nosso olhar para todo um contexto social que esse aluno adulto experiência até chegar no espaço escolar. É tornar sensível o processo de entendimento da ruptura que em determinado momento de sua trajetória educativa o mesmo necessitou parar. Cabe ressaltar ainda todo um imaginário que conceitua que o aluno da EJA busca de imediato um curso rápido e que não exija muito de sua capacidade, pois o que interessa é receber a certificação da conclusão para tentar resolver todo o tempo perdido em que não esteve na sala de aula. De certa forma, isso não pode ser tomado como uma inverdade, visto que, há por boa parte desses alunos o julgamento de que, através da conclusão do ensino médio, as possibilidades de melhoria de escala no mercado de trabalho se dará à medida que mais estudos possam ser realizados.

Compreender esse processo, foi importante para adentrar no universo dos professores que contribuíram com essa dissertação, pois esse fator pode influenciar na prática docente desse professor da Educação de Jovens e Adultos, pois, segundo Capucho (2012)

A problematização da formação de professores (as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os (as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento (CAPUCHO, 2012, p. 65).

É fato essa afirmação, porém, é interessante considerar ainda que o percurso de formação é contínuo e permanente, pois nesse conjunto de narrativas, a compreensão de inacabamento e a busca de uma continuidade

formativa revelada pela tomada de consciência de que, nesse processo, os professores são ao mesmo tempo, ensinantes e aprendentes (BOLZAN, 2002), nos mostram que, no caso, da EJA, a experiência vivida pelo adulto oferece uma complexidade a mais no percurso de ensino para o professor.

Este já estando carregado de informações e experiências buscará dialogar a partir de suas vivências e nesse momento o professor deverá estar aberto a aprendizagem.

Os educadores da EJA precisam perceber a importância de respeitar e avaliar os conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida desses alunos. Essas experiências de vida têm muito a contribuir para o conhecimento sistematizado, produzido pelas diversas áreas da ciência.

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca a necessidade da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Dos relatórios dos ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, vale destacar, para demonstrar as preocupações e proposições já presentes em 1999 e que permanecem, até hoje:

Quanto à formação de educadores:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
- Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares. (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica brasileira, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria.

Mesmo com a expansão do acesso dos estudantes a essa modalidade de ensino, os estudos e debates atuais salientam que é preciso reestruturar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e a organização e consolidação de uma prática pedagógica que viabilize o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos que enfrentam dificuldades de permanência no curso e de êxito na apropriação dos conhecimentos.

No princípio, a Educação de Jovens e Adultos era vista apenas como uma forma de habilitação e preparo para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o papel do professor é de ser o mediador desta formação, fazendo uso de metodologias adequadas, proporcionando aos alunos a oportunidade de alcançarem, cada vez mais, novos conhecimentos.

A formação de professores de EJA visa aperfeiçoar as técnicas pedagógicas e as metodologias de ensino que possibilitem não só o acesso, mas

a permanência desses alunos na escola, proporcionando-lhes uma educação verdadeiramente significativa. Assim, a teoria e a prática devem estar conectadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para isso, é necessário que haja um bom desempenho no ensino e essencial que os professores estejam qualificados. Segundo Freire (2005), a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz (GADOTTI, 2006). A partir desse princípio, salienta-se que a formação pode ser contínua. Trabalhar na EJA requer preparação e o educador necessita estudar sobre sua prática docente, buscando novas perspectivas de ensinamentos e aprendizagens.

O trabalho educativo com alunos jovens e adultos exige do profissional, além da formação inicial, a formação continuada, a capacitação em serviço, com a realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos curriculares de ensino. Nesta perspectiva, o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que tem capacidade para ser (GOMES, 2011).

Porém, não se pode desconsiderar o aspecto da formação cultural, pois é nesse ponto que uma atuação voltada a projetos que se utilizem das linguagens artísticas, e aqui, me refiro especificamente ao cinema, é de extrema relevância para esse professor da EJA. Gatti (2008) assim se refere:

Claro que precisamos considerar na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas (GATTI, 2008, p. 170).

De fato, esses saberes precisam andar juntos, ou seja, a formação teórica como indispensável para a concretização da relação teoria e prática, que proporciona as condições para o professor ensinar determinada disciplina e a ampliação do repertório cultural que colaborará para as possibilidades de inserção da arte no contexto do ensino. Considerando essa utilização como proposta de construção de projetos que intensifiquem a compreensão o aspecto sociocultural da escola. Assim, pontua Nóvoa (1992):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (NÓVOA, 1992, p. 12, grifos do autor).

Esse coletivo docente é importante destacar, vai permear a última etapa da pesquisa, pois é desta relação entre os professores que observamos de que forma a experiência estética e os desdobramentos da formação colaborarão com uma prática oriunda de todo o processo de imersão e observação.

É necessário, no entanto, que o professor resgate em seu passado todas as experiências vividas nesse campo educativo, a fim de condensar a estrutura de sua formação que é contínua. Isso contribuirá na sua reorganização da práxis e para o dimensionamento de seu diálogo com o aluno adulto. Vejamos o que nos afirma Oliveira e Brezolin (2013):

Nesse sentido, reconhecemos que a formação já iniciou no tempo em que o professor vivia sua experiência como aluno de uma instituição educativa. Por isso, temos enfatizado a necessidade de a formação inicial e continuada recuperar estas trajetórias através das narrativas, para que os professores possam (re)organizar seus repertórios e processos formativos, neste tempo, com a ajuda da memória. Tempo que coloca outros desafios, outras demandas ao professor e a docência, seja ela em qualquer um dos níveis de ensino, onde os repertórios de saberes construídos no passado, nem sempre são apropriados e, por isso, precisam ser problematizados num espaço formativo (OLIVEIRA; BREZOLIN, 2013, p. 687).

Sendo assim, a problematização dessas construções que foram se solidificando em toda experiência desse professor, são fundamentais para o contínuo aprofundamento deste, pois há que se pensar sempre que a formação é orgânica e contínua.

## 5 CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO – ONDE SITUA-SE A ESTÉTICA PARA OS PROFESSORES

O primeiro desafio desse trabalho foi conhecer com maior precisão qual a relação que os professores da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira possuíam com o cinema de uma forma geral e, após, descobrir essa relação com o cinema brasileiro. A proposta caminharia para o desafio de os professores participantes da pesquisa produzirem um produto audiovisual como resultado de todo o processo de imersão. Assim, utilizando-me de pesquisas realizadas no GEPEIS, pude conhecer alguns trabalhos que foram desenvolvidos que dialogavam de certa forma com o meu objetivo. Deparei-me logo no início com um artigo sobre formação docente da colega Ana Lara Silva de Deus (2014):

É importante salientar que, ao propor o cinema na ação docente, o professor deve levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que estão por detrás de quem assiste a um filme. Assim, quando as crianças e jovens projetam-se na tela do cinema, televisão ou câmara fotográfica, diferentes reações podem surgir, tais como emoção, tédio, alegria, envolvimento ou afastamento e, até mesmo, repulsa. Entretanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação (DEUS, 2014, p. 165).

De fato, a questão do tempo para a fruição é de extrema relevância para que a absorção do que está sendo proposto possua uma reação mais ampla. Porém, a estrutura que a escola possuía para que o professor desenvolvesse uma prática utilizando-se do cinema não era satisfatória. Projetor fraco, com manchas, caixa de som com apenas uma saída, enfim, o desafio duplica, pois a percepção das nuances do cinema seriam impactadas. Optou-se por levar um projetor mais potente que nos foi emprestado pelo SESC e uma caixa de som com boa qualidade acústica, que nos foi emprestada pelo Coletivo Multicultural. Assim, observando o que nos disse a colega do GEPEIS, para que possa fluir uma relação simbólica, psicologia e empática, a parte técnica também precisa ser pensada, ou então, justamente os aspectos estéticos serão prejudicados.

A partir dessa adequação, pensamos nas palavras de Duarte (2012) ao argumentar que o cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiosincrasias humanas. É nesse contexto

que não pude deixar de pensar em como se configura o campo da estética para esses quatro professores que ora se permitiram participar da pesquisa. Como se estabelece essa autoeducação?

É importante, por isso, o trabalho de Estévez (2009) sobre educação estética. Para esse autor, a desigualdade social no contexto das políticas neoliberais do planeta se convertem em um entrave para o desenvolvimento mais substancial de uma consciência estética mais elevada. E é nesse ponto que chegamos à reflexão sobre o profissional da educação. Em relação aos professores, o autor comenta que:

a prática pedagógica, orientada esteticamente, deve desencadear uma espiral de automovimento da personalidade e concluir em um movimento superior: a autoeducação estética. Esse “movimento” superior não se faz de forma espontânea, mas sim, requer que se conjuguem numerosos meios (sobretudo da arte, seu meio fundamental, a natureza e o trabalho), que se apliquem métodos apropriados e, como condição *sine qua non*, que o professor seja primeiramente educado (ESTÉVEZ, 2009, p. 40, grifos do autor).

Inegável, portanto, o papel do professor no desenvolvimento da sensibilidade estética, uma vez que se trata dele o principal agente dentro do processo de ensino. Mas para tal, ele precisa ser educado esteticamente. E aqui reside o ponto importante deste trabalho: o professor tem desenvolvido a sua sensibilidade para com a arte? E nesse sentido, para com a arte cinematográfica? Ao conversar com professores e entrevistá-los muito se pode descobrir sobre o imaginário que os mesmos têm sobre uma aula com cinema e também sobre onde situam a questão artística.

Alguns possuem uma compreensão a respeito do que seja estética muito ligada ao imediatismo da cultura de massas. Como se a estética se reduzisse a enfeites ou embelezamento para atingir um determinado público *consumidor*. Imaginário que coloca a arte unicamente sob a condição mercadológica: arte é aquilo que eu compro, de acordo com a minha *preferência* ou de minha família, a fim de consumir no sofá de minha sala, distante de outras pessoas. Ou seja, ainda a concepção de arte está ligada ao ideal de propriedade e de egoísmo, aspecto de nossa sociedade. Ela não parece estar chegando na direção de uma consciência do outro, de solidariedade ou de emoção que rompa os limites da vida privada, e conduza os sujeitos ao encontro da humanidade. No entanto, na escola em que

aplicou-se pesquisa, houve uma aula que fugiu a esse padrão egoístico, realizando um trabalho dotado de beleza e de desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. O caso a que faço referência aqui se deu em uma exibição do filme *Central do Brasil*, a qual ocasionou, aliado à prática pedagógica da educadora que o proporcionou, uma saída para além dos muros da escola, onde os alunos mantiveram contato com pessoas que vivem em um asilo, visitando-as, ouvindo suas histórias e escrevendo cartas que essas pessoas desejavam enviar para seus familiares. E tudo isso ligado à sensibilização artística e humana, proporcionada em uma escola de periferia, às vezes, muito estigmatizada pela condição socioeconômica do bairro em que está localizada.

E assim me reporto mais uma vez a Estévez (2009), em uma bela passagem de seu livro:

A beleza da rosa é imorredoura, como bem disse Martí. Mas somente é revelada ao espírito superior que aprenda a cultivá-la. Portanto, eis aí uma tarefa ainda inconclusa da escola nos albores do século XXI: ensinar a cultivar a flor para desenvolver, em cada indivíduo, as potencialidades estéticas e criativas do gênero humano (ESTÉVEZ, 2009, p. 43).

Cultivar a rosa na educação é um desafio. Para nós mesmos, como possibilidade de humanidade. Não se deixa morrê-la, como um museu de história natural ardendo em chamas ou como sujeitos que vendem seu tempo de vida para adquirir bens de consumo fúteis e de duração efêmera. A rosa da educação, da arte e da sensibilidade precisa ser regada não como aquela florzinha plantada em um pequeno vaso dentro de casa, mas sim como o jardim dentro do qual está posta a nossa casa, a casa da humanidade.

E é com alegria que vi, para a minha surpresa, que existem trabalhos que cultivam a arte e a sensibilidade, feitos por professores, como no caso citado, que compreendem a arte para além de um mero conteúdo a ser contemplado ou então uma *habilidade* ou *competência*, como se tratasse de um conteúdo de uma disciplina fechada, sem vínculo com as demais disciplinas ou com a vida dos alunos. A questão da arte na escola ainda está muito centrada em perspectivas tradicionais, vinculadas ao interesse passageiro, como de ilustrar um conteúdo de certa disciplina, de transmitir uma mensagem, de introduzir um tema específico, enfim, no papel de apêndice de certos conteúdos, isto é, sem ter a educação estética dos alunos como foco. Dessa forma, está desprovida de complexidade e a

condição humana é relegada a segundo plano (MORIN, 1969). E quando compreendemos o homem em uma dimensão complexa, dotada de caráter multifacetado, sem ser abordado unicamente de forma parcial, ele nos surge como um ser não só visto pelo aspecto da técnica e da racionalidade, mas também pela emoção, como aponta Morin (1969):

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa (MORIN, 1969, p. 58).

Morin (1969) se refere a sua ideia de que o nosso século precisa abandonar a visão unilateral do homem, que o define unicamente pela racionalidade, pelas atividades utilitárias, pela técnica e suas atividades obrigatórias. O homem, para ele, é complexo, dotado de caracteres antagonistas. Em razão disso, para o autor a educação “deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 1969, p. 61). E o fator da emoção e da afetividade é um fundamento importante para o sujeito, principalmente no seu processo educativo e sua vida em comunidade. Ele precisa entrar em contato com ideais de solidariedade, de amor, de contato com outros indivíduos, e não apenas limitar-se a uma existência atomizada, em que o seu mundo privado é preponderante e mais valorizado que a sua relação com a humanidade.

A possibilidade de trabalhar com a formação de professores no campo da estética e da sensibilização dos alunos é muito importante, uma vez que envolve a superação de preconceitos sobre a arte, sobre a educação e sobre o cinema. É oferecer uma semente, sem grandes pretensões de mudanças radicais, mas uma semente indispensável de ser plantada, que mostra uma possibilidade de os educadores terem um envolvimento maior com a apreciação artística em todo o seu aspecto humano. É encontrar um pequeno espaço de primavera em meio à aridez do conhecimento científico e positivo. Mas apesar de pequeno, constitui-se

em um terreno adubado, para a contemplação do belo, o cultivo da estética, da emoção, etc.

Hermann (2010) nos diz que a experiência estética dá sentido a formação, pois, se relaciona com a nossa capacidade de entender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação.

Assim, uma educação que se queira estética não deverá sujeitar o professor à função de reproduzir conteúdos prontos e engessados, mas sim movimentar uma outra consciência, da necessidade da arte, do belo, da criatividade, não só no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, mas na sua própria vida.

Por isso, recorremos mais uma vez a Hermann (2002):

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz (HERMANN, 2002, p.16).

O que caminha para as inúmeras pesquisas que são desenvolvidas pelo GEPEIS, no qual tive a oportunidade de conferir durante esse período em que estive envolvido no projeto. Vejamos o que nos diz Oliveira e Brezolin (2013):

É por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura, como também nos permite refletirmos, falarmos, escrevermos sobre nossa vida, nossa história, associada ao contexto em que estamos. Consideramos que a experiência estética na formação do docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser (re)visitados. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades, que conferem à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que percebe sua subjetividade (OLIVEIRA; BREZOLIN, 2013, p. 08, grifo do autor).

E lá fomos nós buscarmos compreender todo esse desdobramento que perpassa pela vida, pelas experiências e perspectivas desses professores. Porém, um passeio sobre as construções simbólicas que fazem do cinema norte americano o mais visto no mundo, se fez necessário para entender o pouco interesse pelo cinema brasileiro.

## 6 ANÁLISE DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES SOBRE CINEMA NA EDUCAÇÃO

O conceito de cinema brasileiro carrega ainda, no ambiente escolar, um forte distanciamento do que realmente é produzido nas mais diversas regiões do país. O acesso a produções fora do eixo comercial muitas vezes é relegada a filmes dito mais *populares*, pois estes, sendo reproduções de obras norte americanas, construídas a partir do que Campbell (1949) chama de *A jornada do herói*: uma teoria arquetípica encontradas em inúmeras mitologias e culturas ao redor do mundo que foi e é utilizada por diversos roteiristas para a criação de seus filmes. Trata-se de uma série de etapas que o herói, ou personagens centrais, experiênciam ao longo de uma jornada.

Um herói se arrisca a sair do seu dia a dia comum para uma região de maravilha sobrenatural: forças fabulosas estão lá para ser encontradas e uma vitória decisiva está a ser ganha: o herói volta a partir desta misteriosa aventura com o poder de conceder bênçãos sobre seus companheiros (CAMPBELL, 1949, p. 4).

Esse modelo sugere que há empiricamente um processo de construção de um roteiro cinematográfico, partindo do que esse autor chama de monomito, ou seja, um ciclo de peregrinação do herói/personagem, que segue a sequência de, a (chamada à aventura), que consiste na apresentação de um mundo que se revela, no qual, aceitando esse chamado ele precisará enfrentar tarefas e estágios (um caminho de provas), momento em que poderá enfrentar esse estágio sozinho ou com ajuda. O herói sobreviverá com muita dificuldade e alcançará um grande presente (a meta ou *benção*), que resultará no auto conhecimento. Nesse momento ele terá que decidir se quer voltar com essa *benção* (o retorno ao mundo comum), enfrentando nessas situações inúmeros desafios no regresso. Sendo bem sucedido, essa *benção* poderá ser usada para melhorar o mundo (a aplicação da benção).

Campbell (1949) cita mitologias como de Osíris, Prometeu, Buda, Moisés, Maomé e Jesus, como exemplos.

Nomes como George Lucas, Steven Spielberg, John Ford, Akira Kurosawa, dentre outros cineastas, são frequentes na utilização dessa jornada.

Esse contexto gera no imaginário dos professores um conceito hermético sobre como funciona um filme. O que dificulta, nesses casos, a apreciação de obras que saiam dessa padronização. E ao causar o estranhamento, em muitos casos, obras brasileiras consideradas fora do eixo de mercado, acabam não sendo apreciadas e utilizadas em sala de aula.

Não podemos dissociar essa constatação dos números sobre a produção audiovisual no Brasil sem conhecer, primeiramente, os motivos, de acordo com uma breve análise, das dez maiores bilheterias de filmes brasileiros na História, segundo *O globo* (2019):

1. Nada a perder (2018), filme com temática religiosa;
2. Os dez mandamentos (2016), filme com temática religiosa;
3. Tropa de elite 2 (2010), filme de ação;
4. Dona Flor e seus dois maridos (1976), filme com certo apelo sexual;
5. Minha mãe é uma peça 2 (2016), filme de comédia;
6. A dama do loteação (1978), filme com certo apelo sexual;
7. Se eu fosse você 2 (2009), filme de comédia;
8. trapalhão nas minas do rei salomão (1977), filme de comédia;
9. Lúcio Flávio, o passageiros da agonia (1977), filme de ação;
10. Dois filhos de Francisco (2005), filme de drama autobiográfico.

Um ponto a considerar nessa lista são os gêneros das obras, dois filmes carregam a temática religiosa, dois filmes de ação, dois com forte apelo sexual, quatro de comédia e um drama autobiográfico. Esses números mostram num intervalo de mais de quarenta anos, que os gostos do grande público passeiam invariavelmente pelos gêneros que normalmente seguem um mesmo padrão.

Cabe ainda destacar, que filmes norte americanos são os que mais obtêm bilheterias nas salas de cinema do Brasil. Em uma das etapas da aplicação do projeto junto a estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos da Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, em que o professor escolhia um filme brasileiro para utilizar como prática pedagógica, nesse caso, tratava-se do filme *Central do Brasil*, um aluno do primeiro ano do Ensino Médio, repele a ação e não assiste. No

questionário aplicado em outra etapa, ele faz a seguinte referência: “*Essa é uma escola de cineastas. Se é pra ficar assistindo filmes toda a hora, prefiro ir para casa assistir aos Vingadores*” (Comentário do aluno).

Não difere muito os conceitos que os demais alunos possuem em relação a utilização do cinema em sala de aula. Podemos, talvez, imaginar que a indústria cultural que domina a massificação midiática forma um aparato de domínio sobre a arte, inclusive adentrando o ambiente de ensino?

Vejamos o que afirma Castoriadis (2004):

Penso que estamos em um cruzamento de caminhos da história, da grande história. Um caminho, parece, desde já, claramente traçado, pelo menos no que se refere a sua orientação geral. É o caminho da perda do sentido, da repetição de formas vazias, do conformismo, da apatia, da irresponsabilidade e do cinismo e que é, ao mesmo tempo, aquele domínio crescente do imaginário capitalista da expansão ilimitada de um “domínio racional”, pseudo domínio pseudo-racional, de uma expansão ilimitada do consumo pelo consumo, vai dizer por nada, e da tecnocracia autonomizada em sua corrida e que é, evidentemente, parte ativa da dominação desse imaginário capitalista (CASTORIADIS, 2004, p. 148, grifos do autor).

Há um imenso aparato que se forma no imaginário discente sobre o que realmente é cinema, ou seja, *Central do Brasil* é, no entendimento deste aluno, um filme menor, enquanto *Vingadores*, que surfa no espectro midiático cinematográfico é o que se pode chamar de cinema. O desafio para o professor se multiplica, pois a intermediação nesses casos, para se ter efeitos de educação do olhar, deve partir primeiramente dele, mas será que ele, o professor, possui uma visão menos utilitarista e comercial em relação ao cinema?

Segundo Rech *et al.* (2014), citando o professor Marcos Villela, a formação ético-estética é aquela que transcende o belo, o perfeito, em outras palavras:

essa perspectiva busca constantemente desvincular-se do que estamos acostumados a fazer, a ouvir ou a pensar, pois a experimentação estética acontece quando nos deparamos com o que não se conhece, com o que surpreende, com o inédito, com o que suscita outro tipo de resposta, o que inquieta (RECH *et al.* 2014, p.195 ).

Nessa perspectiva é desafiador para o professor, antes de utilizar o cinema brasileiro em sala de aula, que o mesmo amplie o seu repertório, buscando, através da pesquisa em *sites*, catálogos ou, até mesmo, na frequência às salas de cinema, o contato direto com obras da cinematografia brasileira. Porém, as salas

de maior acesso, localizadas nas grandes cidades, oferecem produções brasileiras ainda focadas no mercado e no apelo das temáticas.

Como esse professor da rede pública estadual, docente de uma escola localizada na zona periférica do município de Alegrete, manterá o contato com o cinema brasileiro que não é padrão, ou seja, obras que não são reproduzidas nos principais canais televisivos e a partir disso possa expandir o seu olhar para aspectos que, muitas vezes, são relegados em relação as linguagens do cinema?

Hoje, são várias as fontes, principalmente através da internet, oferecendo produções brasileiras. Na cidade, por exemplo, o SESC tem oferecido há anos mostras de cinema latino americano fora do eixo comercial, assim como o Ponto de Cultura Coletivo Multicultural, que se detém em exibições de filmes da extinta Programadora Brasil<sup>4</sup>. Existem mecanismos para obtenção de obras brasileiras e, por isso, nos deteremos mais na relação educativa e sua relação com o cinema.

Essa vinculação entre cinema e educação necessita, sem dúvida, dessa preocupação, pois como acentua Fresquet (2013), as possibilidade de diálogo com o meio expandirá nosso olhar:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto (FRESQUET, 2013, p. 19)

Dessa forma, entendemos que o cinema oportuniza rever a própria relação com a sociedade de forma instituinte, pois recria e proporciona o agir a partir de fundamentos criativos, estéticos, sensíveis. Ainda, Fresquet (2013):

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder (FRESQUET, 2013, p. 25).

---

<sup>4</sup>A Programadora Brasil nasceu em 2006, como um programa estratégico da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, sendo realizada até fevereiro de 2013, juntamente com a Cinemateca Brasileira e o Centro Técnico Audiovisual (CTAv).

Assim, o campo do sensível reside justamente na alavanca que moverá os professores a saírem de suas caixinhas de certezas e se permitirem inventar novas possibilidades, movimentar o instituído e refazer toda vez que a arte nos tocar para a ação educativa.

## 7 CINEMA E PRÁTICA PEDAGÓGICA – RUMO AOS ACHADOS

A Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira, localiza-se a rua Alonso de Medeiros, 781, bairro Joaquim Fonseca Milano - Alegrete / RS. A Educação de Jovens e adultos iniciou suas atividades em fevereiro de 2000. Conta atualmente com um quadro de nove professores, uma coordenação pedagógica, uma supervisora educacional, diretor e vice-diretor. Possui uma estimativa de cem alunos matriculados.

Convidamos cinco professores para participarem da pesquisa, porém apenas quatro foram até o final. Todas são mulheres. O perfil dos mesmos são os seguintes:

Professor A: 58 anos. Licenciada em Estudos Sociais com Plena em Moral e Cívica. Trinta anos de magistério. Trabalha 20 horas semanais.

Professor B: 50 anos. Licenciada em Biologia. Vinte e cinco anos de magistério. Trabalha 40 horas semanais.

Professor C: 50 anos. Licenciada em Matemática. Dezesete anos de magistério. Trabalha 40 horas semanais.

Professor D: 62 anos. Licenciada em Estudos Sociais com Plena em Moral e Cívica. Trinta e sete anos de magistério. Trabalha 40 horas semanais.

No questionário, previamente aplicado aos professores, foi possível constatar um imaginário sobre o cinema em sala de aula como apenas uma *ferramenta* (lembramos que a ferramenta só pode funcionar enquanto apêndice da mão humana), pois sua existência no contexto de ensino e de aprendizagem de referência dos professores pesquisados é condicionada a aplicabilidade dos conteúdos correntemente trabalhados pelos mesmos profissionais.

Assim, o saber sobre estética fica restrito, limitado, e sua possibilidade fica circunscrita à condição de apêndice dos conteúdos e disciplinas. Isso nada quer dizer, de nossa parte, que desconsideremos os conteúdos ou disciplinas em prol de um suposto uso *puro* do cinema em sala de aula. A pureza não existe nesse caso, sabemos. A questão fundamental que nos move é a sua limitação como arte, enquanto forma de educação estética do ser humano, isto é, como forma mais substancial de vivência e fruição.

A condição de *braço* dos conteúdos diminui o potencial do cinema influir beneficemente nos alunos, de modo que o mesmo se torna parcial no ambiente de

ensino e de aprendizagem. E ao invés de ser um saber a mais, torna-se um saber a menos: uma mera redundância do livro didático, do texto ou da explanação teórica do professor acerca do conteúdo.

Abaixo algumas respostas dos professores quanto ao cinema em sala de aula:

Professor A: *“é muito útil como instrumento de aprendizagem para determinados conteúdos”*; *“São bastante úteis dependendo do tema a ser abordado”*; *“A relação com os conteúdos a serem abordados”*.

Professor B: *“No pedagógico uso [o cinema] para História, Geografia, Arte e Ensino Religioso”*; *“Escolho filmes que enriqueçam o conteúdo que estou trabalhando, que passe algum ensinamento e mensagem para discussão em aula”*.

Professor C: *“[o cinema serve para] complementar os temas desenvolvidos na sala de aula e também como meio de relaxamento”*; *“Que tenha relação com o tema que estamos desenvolvendo em sala de aula”*.

Professor D: *“[o cinema dá] a possibilidade de acrescentar conteúdo e conhecimento aos alunos sobre o que está sendo trabalhado”*.

As respostas mencionadas pelos professores A,B,C e D mostram esse imaginário sobre o cinema em sala de aula, circunscrevendo-o ao âmbito dos conteúdos desenvolvidos, excluindo totalmente a apreciação de seu aspecto sensível, sua estética e sua dimensão formadora de um aprendizado estético.

Nesse sentido, o cinema sofre, no contexto de sala de aula, uma cristalização e um engessamento, os quais os limitam deveras. Isso retira a sua natureza de movimento, de contradição, de identificação, de emoção, que é algo próprio da arte, sem esses aspectos integrantes ela perde a sua dinâmica viva, de obra dos sujeitos inseridos em sociedade, que trata de seus anseios, desejos, conflitos.

Analisemos, pois, a definição do professor A: *“é muito útil como instrumento de aprendizagem para determinados conteúdos”*. Ele relega ao cinema um caráter instrumental, e evidencia muito sobre o imaginário mobilizado por esse sujeito, que compreende a arte como algo de menor importância frente à *ciência*, de modo que pode servir como um instrumento aos conteúdos e às disciplinas. No contexto do capitalismo monopolista, marcado pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão social do trabalho, podemos aludir que as *ferramentas* de

trabalho não estão de posse dos trabalhadores, e os produtos delas são exteriores a eles, como se tivessem existência independente e distante da vida concreta (MARX, 1946). O professor A, nesse caso, utiliza-se desse *instrumental* (como considera o cinema), que, não sendo dos sujeitos, serve apenas como algo externo a eles, que tem a função didática de facilitar a compreensão do conteúdo ou de ilustrá-lo. Esse imaginário, portanto, que o professor mobiliza, está de acordo com uma sociedade que transforma os sujeitos em autômatos, extensão das máquinas e a arte como um instrumento, nisso se mobiliza um imaginário de que a arte é tão somente lúdica, voltada a determinado tipo de satisfação do consumidor. O que se verifica no apontamento do professor C: “[o cinema serve para] complementar os temas desenvolvidos na sala de aula e também como meio de relaxamento”. Além de percebermos novamente o imaginário do cinema como ferramenta, aparece a questão do *meio de relaxamento*, o que coloca o seu caráter de mercadoria produzida para gerar certa sensação de alívio, em troca do equivalente monetário. Assim, pode-se afirmar que ela, nesse contexto sócio econômico, tem uma funcionalidade compensadora para aquele que a compra, tendo em vista um valor de uso, e que busca, com isso, uma compensação para seus anseios não contemplados dentro de uma sociedade desigual. A palavra, então, utilizada pelo professor C, “*relaxamento*”, cabe a esse imaginário de que o cinema na condição de mercadoria sujeita à uniformização em padrões fordistas, serve para alguma coisa (de imediato), que está para além da sensibilização e aprimoramento crítico do sujeito.

Em nossa escola, onde foi aplicada a pesquisa, ainda há a concepção de uma divisão social do trabalho bastante arraigada nos métodos e teorias dos professores e equipe gestora, uma separação entre trabalho intelectual e manual, entre *homo faber* e *homo sapiens*, o que faz separado do que pensa. De modo que o cinema, reduzido ao instrumental, distancia-se do campo intelectual e do sentimento, sendo visto dentro de sua contingência de *meio* para a execução de um *fim* que seria o mais importante. E enquanto *meio*, ele possui um status de algo não intelectual. Dessa forma, a relação dos sujeitos, dos alunos e professores, com esse *meio* torna-se alienada.

Vejamos o que diz o professor B: “Escolho filmes que enriqueçam o conteúdo que estou trabalhando, que passe algum ensinamento e mensagem para discussão em aula”. Aqui temos o cinema relacionado à dimensão moral, de

transmitir ensinamentos e mensagens, o que por si só não figura como algo, digamos, negativo. No entanto, persiste o imaginário de que ele é uma ferramenta a serviço de algo que se coloca pra além. No caso apontado pelo professor B, uma espécie de função redentora, ou rousseauniana, de construir um homem bom.

Não muito distante dos demais docentes está o que coloca o professor D, afirmando que: “[o cinema dá] a possibilidade de acrescentar conteúdo e conhecimento aos alunos sobre o que está sendo trabalhado”. Não é nosso objetivo criticar aqui o que algumas teorias chamam de *conteudismo*, não é absolutamente esse o foco de nossa análise, contudo há uma concepção de conteúdo como prevalecente sobre as questões concernentes à subjetividade, colocando aquele em um patamar alto e fossilizado, que, dessa forma, coloca o professor, curricularmente, em uma *camisa de força*, separando assim tudo aquilo que é meramente apêndice desses conteúdos, lugar onde entra o cinema, a arte, os trabalhos manuais, etc.

Dessa forma, os conteúdos figuram não só como um território em disputa, mas como uma instância supervalorizada no contexto de ensino e de aprendizagem, e que carece ainda de melhorar seu diálogo com a arte, como sendo também um importante campo de desenvolvimento dos sujeitos. No imaginário dos professores entrevistados, no entanto, os conteúdos são algo como que fossilizado, duro, inflexível.

Retornemos um instante para Castoriadis (2004), quando o autor destaca que o imaginário social instituído assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens, e que duram o tempo necessário até que uma mudança histórica as transforme e substitua por outras. Importante verificar que o autor, bastante denso em seu pensamento, não advoga de maneira alguma nenhum tipo de reprodutivismo, em que os sujeitos são meros *fantoches* da sua realidade social, de seu contexto histórico; naquilo que fala deixa bem claro o papel da mudança no imaginário, seu caráter fluido, devido à capacidade criativa dos sujeitos. Assim, ao recortarmos o instante específico em que entrevistamos os sujeitos, os professores, eles mantinham esse imaginário social, de que os conteúdos são a finalidade absoluta de sua prática pedagógica, à qual todas as outras manifestações da práxis humana são sacrificadas, reduzidas e avassaladas.

Trata-se de um fazer pedagógico reduzido em suas possibilidades, o que, de acordo com Frigotto (2006), não deixa de ter uma funcionalidade ao contexto sociopolítico vigente, de manutenção do status quo. E nesse aligeirado da prática educativa não se admite a arte em todas as suas possibilidades, principalmente de desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Essa realidade elege como ideal o homo faber, provido apenas do necessário em relação à racionalidade e praticamente nada em relação à criatividade.

Castoriadis (2004) fala sobre um esgotamento operado no domínio da arte e cita o cinema:

A outra grande criação do século XX, o cinema, está em via de se perder na industrialização, na facilidade e na vulgaridade. Podemos citar facilmente dezenas de grandes diretores do período precedente, mas quase ninguém no período recente (CASTORIADIS, 2004, p. 146).

Algo parecido é colocado pelo autor também com relação à pintura, ao romance e à música. O mesmo relaciona-os a uma volta geral da heteronomia, definida por ele como o fato “de pensar e agir como a instituição e o meio social impõem” (CASTORIADIS, 2004, p. 147), uma espécie de pensamento único, onde ninguém questiona os produtos artísticos e sua qualidade ou profundidade. Ele faz uma crítica inclusive ao elogio da futilidade, do breve, do superficial estabelecido no âmbito das propostas pós-modernistas:

Antes mesmo do pós-modernismo, mas sobretudo com ele, entra-se na era do conformismo, ou seja, da prática sem vergonha do ecletismo e da colagem. Imitam-se as criações de outrora misturando-as, colocam-se juntos os plágios mais heteróclitos. Assim também, no domínio da filosofia, vimos glorificar-se o “pensamento fraco”, isto é, a demissão diante da tarefa da filosofia. A esterilidade triunfa (CASTORIADIS, 2004, p 145, grifos do autor).

Assim, na concepção do autor, o pós-modernismo na arte está ligado a uma *era do conformismo*. Não há, nessa visão pós-moderna, espaço para o novo, a não ser na forma de paródia, imitação, formas desprovidas do complexo, estandarte de uma concepção que prega o fim das grandes utopias, que a história acabou e que o sistema político dominante no planeta não pode ser superado. Há um foco no elogio do local em detrimento da totalidade, onde os grandes ideais de emancipação do *passado* operaram (ideais iluministas, liberalismo, marxismo etc).

Ocorre uma elevação do individualismo, condizente com a sociedade de mercado e a mercantilização de todos os aspectos da vida, em que cada indivíduo tem seu mundo fixo e fechado em si mesmo, como múnadas. E nesse local não cabe a ruptura, a transgressão, a originalidade. Trata-se, digamos, de um *individualismo fordista*, de linha de produção, em que se é permitido possuir determinada individualidade, desde que se pareça ordinariamente a todas as outras. Dessa forma, Castoriadis (2004), nos diz:

O pós-modernismo é a ideologia que tenta teorizar e glorificar tais práticas; de uma maneira mais geral, apresentar a estagnação e a regressão da época contemporânea como expressão de uma maturidade, de um fim de nossas ilusões. Ele reivindica expressamente a recusa da inovação e da originalidade, e mesmo da coerência da forma (CASTORIADIS, 2004, p. 146).

A questão posta por Castoriadis (2004) detecta algo para além da crítica imediata da ausência de originalidade do pós-modernismo, de sua falta de inovação e coerência. Vai de encontro a uma crise, e essa diz respeito às significações imaginárias sociais e da instituição, malgrado os progressos da técnica, da produção, da ciência, etc. Como vimos anteriormente, a arte sofre uma transformação nesse processo e como também se mostra no imaginário que os professores entrevistados mobilizaram com relação ao cinema em sala de aula. Os mesmos sequer cogitaram que pudessem existir obras cinematográficas que fugissem àquilo que o mercado lhes impõe. Essa é uma expressão do conformismo que chega ao trato da arte em sala de aula. Retomamos nosso autor:

Penso que estamos em um cruzamento de caminhos da história, da grande história. Um caminho parece, desde já, claramente traçado, pelo menos no que se refere a sua orientação geral. É o caminho da perda do sentido, da repetição de formas vazias, do conformismo, da apatia, da irresponsabilidade e do cinismo e que é, ao mesmo tempo, aquele do domínio crescente do imaginário capitalista da expansão ilimitada de um “domínio racional”, pseudo-domínio pseudo racional, de uma expansão ilimitada do consumo, vale dizer por nada, e da tecnocracia autonomizada em sua corrida e que é, evidentemente, parte ativa da dominação desse imaginário capitalista (CASTORIADIS, 2004, p. 148, grifo do autor).

Assim, podemos refletir que o imaginário social instituinte no âmbito dos sentidos mobilizados pelos professores, em suas respostas ao questionário, estão relacionados a um metabolismo próprio do sistema que age na expansão do

consumo, que parece ser o mesmo caminho, de acordo com Castoriadis (2004), da perda de sentido, das formas vazias, da apatia, etc. A concepção pós-moderna pode simbolizar o estabelecimento desses vínculos vazios das formas artísticas com um sistema em que tudo é fluido e não feito para durar. A ordem do consumismo é a da rapidez, da repetição, do consumo em série das mesmas comidas, das mesmas marcas de tênis, da audição das mesmas músicas, da visualização dos mesmos filmes, do mesmo tipo de lazer e descanso, entre outras.

É a comunhão entre os atos cotidianos e a ritualização capitalista: o professor, então, depois de 40 horas de trabalho, chega em sua casa, e seu descanso é gerenciado pelo sistema, que lhe oferta, na maior facilidade – na medida em que pode pagar – o programa de televisão ideal para relaxar os pensamentos, bem como a música ou o filme. Nesse âmbito, não cabem os antagonismos, as controvérsias, as decepções, a falibilidade da existência; tudo deve ser palatável, todos os finais de filmes ou novelas devem obedecer à norma de que a vida vale a pena no final, o *final feliz*, dizendo-lhe que o desgosto é compensável. O problema disso tudo parece ser, insistentemente, o sentido da existência, que é uma incógnita (com muitas respostas), mas o incógnito não cabe na racionalização típica do modo de produção vigente.

Essa importante questão acerca da arte oferecida pela indústria cultural, e de como ela aparece nas respostas dadas pelos professores, serão analisados na continuidade do texto.

## 7.1 O EDUCADOR E O *HAPPY END*

Vamos nos remeter aqui a uma obra de Morin (1969), no Brasil, traduzida como *Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo*, em que o autor analisa aspectos importantes da cultura produzida pela indústria cultural, em sua relação com o público consumidor, em seu caráter de abrangência mundial. Nosso objetivo com isso é elucidar as *preferências* cinematográficas dos professores entrevistados à luz de uma compreensão que leve em conta a mundialização da cultura de massas, bem como da homogeneização das escolhas artísticas do público consumidor.

O autor coloca que, no começo do século XX, o poder da indústria se estende por todo o globo terrestre, e é nesse momento que se tem uma *segunda industrialização*, que é a do *espírito*. Vejamos:

A segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, a segunda colonização que passa a dizer respeito à alma progridem no decorrer do século XX. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente voltado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais. Não há dúvida que, já o livro, o jornal, eram mercadorias, mas a cultura e a vida privada nunca haviam entrado a tal ponto no circuito comercial e industrial, nunca os murmúrios do mundo – antigamente suspiros de fantasmas, cochichos de fadas, anões e duendes, palavras e gênios e deuses, hoje em dia músicas, palavras, filmes levados através de ondas – não haviam sido ao mesmo tempo fabricados industrialmente e vendidos comercialmente. Essas novas mercadorias são as mais humanas de todas, pois vendem a varejo, os ectoplasmas de humanidade, os amores e os medos romanceados, os fatos variados do coração e da alma (MORIN, 1969, p. 15-16).

Assim, Morin (1969) reflete sobre uma questão bastante significativa que nesse movimento das mercadorias culturais a dimensão emotiva dos sujeitos começa a ser buscada, a fim de estabelecer um elo de identificação entre o consumidor e as músicas, filmes, palavras, etc, ofertados pela indústria cultural. Mas isso passa longe de uma suposta valorização da dimensão humana e emotiva dos sujeitos, mas sim uma forma de homogeneizar o gosto e a mentalidade. Morin (1969) fala sobre simpatia, para definir essa relação que, já na década de 1930, começa a estimular o espectador enquanto herói, trazendo todo o universo onírico para a realidade do cotidiano, a fim de que o consumidor se identifique com o universo apresentado pela cultura de massas. O autor cita o exemplo do personagem Tintin, em que se forja a mistura de sonho e técnica, em que a fantasia é transportada para a mundo realista. É uma maneira que promover a identificação com as crianças de dez anos.

Portanto, para o autor é cada vez mais frequente e importante para a indústria a figura do herói simpático transportado para uma dimensão mais natural, mas similar em aparência ao cotidiano dos espectadores. Nesse contexto, vai-se rompendo com uma milenar tradição, que é aquela em que o herói expira e se sacrifica, como já apontei em capítulo anterior citando Campbell (1949). Não há espaço para o absurdo, mas para determinada maneira de conceber as sobras, dentro de uma lógica em que não existe a possibilidade de não racionalização

imediate das histórias, de deglutição facilmente preparadas e infalíveis. É o que se traduz no que Morin definirá como *happy end*, o final feliz que se impõe nesse novo contexto: “o filme de *happy end* é providencial; ele poupa seus heróis: a morte, como sofrimento, perda irreparável, é escamoteada em benefício da morte agressão, do homicídio que abate os comparsas ou os maus” (MORIN, 1969, p. 122).

É, pois, uma forma que o sistema encontra para dizer que sob seu império as coisas dão certo. Portanto, temas como aventura, amor, vida privada começam a ser privilegiados. Dessa forma, a cultura de massas retoma algo que estava sendo escamoteado, dentro de um sistema econômico que esmaga o indivíduo, a questão do bem-estar, do prazer, entre outros, porém de forma imediata, de modo que o sujeito tende a valorizar o seu mundo privado dentro do presente, não importando o passado tampouco o futuro. Tal forma é que assumem os heróis do cinema, que não possuem passado e nem futuro, apenas uma condição irrenunciável – o gozo do *happy end*. Isso não deixa de ser, na concepção de Morin (1969), um mito, mas um mito de realização privada, que lida com compensações imaginárias. Assim:

O *happy end* é uma eternização de um momento de ventura em que se encontram enaltecidos um amplexo, um casamento, uma vitória, uma libertação. Ela não se abre na continuidade temporal do “eles foram felizes e tiveram muitos filhos”, mas sim, dissolve passado e futuro no presente de intensidade feliz. Esse tema projetivo corresponde idealmente ao hedonismo do presente desenvolvido pela civilização contemporânea. Esse hedonismo é de bem-estar, de conforto, de consumo desenvolve-se em detrimento de uma concepção da existência humana na qual o homem consagra seu presente a conservar os valores do passado e investir no futuro (MORIN, 1969, 132, grifo do autor).

Assim, o que importa aos consumidores, dirigidos em seu gosto, é a satisfação do instante, da maneira mais rápida e fácil possível, como o sistema exige em seu constante fluxo de mercadorias a serem consumidas. E os produtos da indústria cultural oferecem essas *pílulas* de relaxamento que os trabalhadores, cansados, insatisfeitos, pouco ou nada realizados, necessitam: a fácil sensação de felicidade projetada nas telas de um filme, de preferência, não muito longo, mas curto, de consumo instantâneo. É o que poderemos verificar no momento da análise do imaginário social instituído, mobilizado pelos professores entrevistados. A sua *preferência* por obras cinematográficas massificadas, normalmente

provenientes da indústria norte-americana, que atingem grande parte do planeta, é notória e não deve ser analisada como preferência sem aspas, mas como gerenciada dentro da lógica do modo de produção vigente.

Vejam, as repostas que os professores deram para a pergunta: “Que tipos de filmes você gosta de assistir?”

Professor A: “*Filmes de ação, comédia e históricos*”

Professor B: “*Gosto de filmes históricos, histórias de vida, ficção, de guerra etc*”.

Professor C: “*Documentários, comédias, dramas históricos, faroeste, romance*”.

Professor D: “*Ação, animação, ficção científica*”.

O objetivo aqui não é necessariamente uma crítica do *gosto*, mas sim compreender a relação cinema-educador dentro de um contexto mais amplo, de uma sociedade marcada por antagonismos, contradições, desigualdades, etc. E, para muitos, pode parecer que os professores devessem gostar de outro tipo de filme, mas também não é essa a questão, pois ela definitivamente não está encerrada no âmbito individual, mas dos fatores que impulsionam o consumo de certos tipos de filmes e não outros. E esses fatores não estão encerrados na iniciativa pura e simples do professor querer conhecer outras obras ou não, mas justamente, como apontamos mais acima, na difusão em nível planetário dos filmes produzidos pela indústria cultural de massas. O próprio faroeste, em seus áureos anos, segundo Morin (1969) esteve ligado à projeção de justiça dos chamados *conquistadores do oeste*, aos que faziam a lei quando ainda não havia lei, expressa na imagem do *revólver*, símbolo da formação do território. Essas questões envolvem, como foi dito antes, o imaginário social instituído, justamente naquilo que ele tem de mantenedor do sistema político atual (CASTORIADIS, 2004), e também de *colonização do espírito* (MORIN, 1969) e organização do tempo livre do trabalhador (ADORNO, 2009). Ou seja, os filmes produzidos pela indústria cultural norte-americana, em grande parte, são funcionais dentro da ideia do sistema e não estamos falando necessariamente em termos de teorias da conspiração, mas de projeção de determinado modo de vida, de satisfação ilusória de necessidades reais dos indivíduos, de naturalização de um mundo desigual, entre outros.

O imaginário social instituído movimentado pelos professores entrevistados a respeito do cinema envolve essa imagem de que o que eles chamam de *ação*, *comédia*, *animação*, entre outros, é esgotadamente a arte cinematográfica. E isso diz respeito também a uma deficiência no tocante à formação continuada dos professores que, praticamente inexistente no âmbito da educação básica, e é substituída pelo *acaso*, senão pela sua própria persistência. E não foi por acaso que utilizamos a palavra *acaso* para significar a ausência de formação continuada e sua conseqüente aquisição acrítica de conhecimentos esparsos: o educador que não recebe uma formação continuada quanto ao universo da arte, tem maior possibilidade de imaginar que arte se resume àquilo que a indústria cultural oferece, tendo ou não qualidade. E que fique claro, falamos em tendência, ou seja, existem certamente casos em que professores, mesmo sem ter formação continuada, conseguem um excelente crescimento por conta própria, mas não é disso que vamos nos ocupar, ou seja, nossa preocupação não é com as exceções. O *acaso*, como vimos, é preenchido pela indústria cultural de massas e seu domínio planetário. Se analisarmos a realidade de professores da Educação Básica de seus trinta anos para cima, vamos perceber que recursos como Netflix e Youtube são relativamente recentes, de modo que boa parte de suas vidas foi sob um único tipo de cinema, o norte-americano e, mesmo com essas novas possibilidades de conhecer filmes não tão comerciais ou mesmo não americanos, a força desse mercado é ainda massificante e a maneira como são programados os algoritmos facilita a visualização dos filmes norte-americanos, tornando-os ainda preponderantes.

É de se notar que não analisamos isolada e pormenorizadamente professor A, B, C e D, uma vez que as respostas, apesar de formulações diferentes na forma, têm o mesmo sentido, são bastante parecidas e homogêneas. A comédia, por exemplo, que aparece em mais de um caso, e é também uma *preferência* entre os alunos, está muito ligada ao consumo rápido, tendo curta duração, sendo de fácil entendimento e produzida em larga escala. O sistema diz que é preciso ser feliz e quem é feliz, ri.

## 7.2 CINEMA E ESTRANHAMENTO – OLHARES PERCEPTÍVEIS

Após a observação da ação do professor utilizando o cinema brasileiro em sala de aula e a análise de suas respostas ao questionário aplicado, propomos o desenvolvimento de alguns encontros a fim de entender como o professor da Educação de Jovens e Adultos se relaciona com a sétima arte. Quais seus conceitos, pré-conceitos, afirmações e leitura sobre o cinema. Para isso, foi proposto quatro encontros de trinta minutos, antes do início das aulas, na Escola Dr. Romário Araújo de Oliveira.

No primeiro encontro foi realizada a exposição e o objetivo do grupo, e, na sequência foi desenvolvida uma dinâmica baseada em exercícios teatrais de concentração, que consiste em sentar todas as pessoas em círculo, apagar as luzes e fechar os olhos. O sentido é que todos comessem a contar até vinte, coletivamente e aleatoriamente. Se na contagem alguém falava junto com o outro, volta-se para o início e recomeça. O desafio é que ninguém falasse junto. Essa dinâmica promoveu a reflexão sobre se colocar no lugar do outro, trabalhou a ansiedade e a concentração. Princípios importantes para a apreciação de um filme mais lento, como os que serão sugeridos na sequência.

## 7.3 A HISTÓRIA DO CINEMA

No encontro seguinte foram criadas pequenas exposições sobre temas centrais do cinema, tendo como abordagem o seguinte:

- De onde veio cinema?
- Pré-cinema (do início do século 18 até 1895)
- Cinema mudo (entre 1895 e 1927)
- Cinema clássico (entre 1927 e 1941)
- Cinema moderno (entre 1941 e 1982)
- Cinema contemporâneo ou pós-moderno (entre 1982 até hoje)

Para esse momento foi solicitada à direção da escola a utilização dos dois primeiros períodos de aula a fim de realizar um abordagem mais pormenorizada dos temas. Nesse encontro, foram utilizados vídeos sobre o tema e um *slide*.

## 7.4 IMERSÃO E LEITURAS DE CENAS

### 7.4.1 Os nossos sons ao redor: Que não é ouvido no cotidiano?

Nesta etapa da pesquisa foram utilizados trechos do longa metragem *O Som ao Redor*, como dispositivo para outras percepções do cinema, além da narrativa. Nesse caso, buscou-se interagir com a experiência sonora da obra.

De início, foi realizada uma dinâmica que consistia em colocar os professores espalhados pela sala de aula, sentados e de olhos fechados. Ao sinal, eles deveriam se concentrar no que acontece ao seu redor, buscando identificar os sons tanto do ambiente interno, como externo. A dinâmica teve a duração de três minutos. Ao fim, eles deveriam anotar todos os ruídos que escutaram nesse intervalo.

O Professor A: “*Ouvi o barulho dos carros lá fora. Gritos de crianças. Um celular que tocou*”.

O Professor B: “*Latidos. Folhas balançando. Carros*”.

O Professor C: “*Ouvi meu coração. A respiração da colega. Uma cadeira arrastando. Carros*”.

O Professor D não participou da dinâmica, pois necessitou sair para atender o celular.

Em seguida, foi utilizado os trechos referente aos doze minutos e trinta e um aos quinze minutos e trinta. Após, foi apresentado um trecho referente a uma hora e sete minutos e uma hora e oito minutos, do filme *O Som ao redor*.

Observemos o que diz Wisnik (1989) *apud* Rocha (2013):

O som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível. O seu valor de uso mágico reside exatamente nisto: os sons organizadores nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado (WISNIK, 1989 *apud* ROCHA, 2013, p. 1)

O som, nesse caso, é um objeto subjetivo, ele não pode ser tocado, mas nos toca com grande precisão (ROCHA, 2013). O som na linguagem fílmica também é portador de uma narrativa, pois comunica e se insere no conjunto da obra cinematográfica.

A propriedade da experiência sonora vai além da composição de uma trilha sonora musical, ela possui algo mais, pois se projeta nas mais variadas

possibilidades de ação de um filme, nos mais ínfimos detalhes e provoca sensações que ora complementam uma determinada cena, ou interferem e nos dão outras possibilidades de interpretação. Andrei Tarkovski, diretor de cinema russo, nos apresenta em sua produção fílmica, diversas variações desse atributo do som, a exemplo da obra *O Sacrifício* (1986), que é toda permeada por ruídos que nos remetem a percepções muito particulares do ambiente em que se insere a história. O detalhe e o comedimento do uso do som nesta obra, é um caso muito interessante, pois oferece sensações poéticas e essenciais para a fruição da história. *O Som ao redor* caminha para essa particularidade, pois oferece também sensações sonoras sensíveis que merecem uma atenção especial.

Vejamos o que diz Rodriguez (2006 apud ROCHA, 2013):

O áudio não atua em função da imagem e dependendo dela; atua como ela e ao mesmo tempo que ela, fornecendo informações que o receptor processará de modo complementar em função de sua tendência natural a coerência perceptiva. Nossos ouvidos não dependem de forma alguma de nossos olhos para processar informação; atuam em sincronia e em coerência com eles. Foram os produtores e estudiosos do som que subordinaram o som à imagem, e não ao sistema perceptivo. (RODRIGUEZ, 2006 apud ROCHA, 2013, p. 2):

Após a imersão nesses momentos do filme, questionamos as sensações despertadas nos professores:

O Professor A: *“Fantástico o detalhe do som. Às vezes a gente não se dá conta desse detalhes que são preciosos”*.

O Professor B: *“Resolvi fechar os olhos. E só de ouvir pude perceber muita coisa. Me passou sentimentos de medos e depois um momento muito bonito de apoteose, alegria, não sei bem dizer o que seria”*.

O Professor C: *“Muitos ruídos que às vezes se perdem quando não prestamos atenção. Gostei da experiência”*.

O Professor D: *“Gostei muito. Começamos a perceber detalhes importantes do som”*.

Assim sendo, consideramos que o som não é um agregado subalterno da imagem, dependente, mas sim se trata de uma outra forma de atuar como a imagem. Dessa forma, o som não enriquece as imagens, mas modifica a percepção. É dotada de informação. Tem, pois, uma função de coerência com a imagem, de sintonia.

Percebe-se então que trabalhar metodologicamente um filme, engloba valorizar o aspecto sonoro, compreendendo-o como dotado de significado, e não meramente como um componente a mais e irrisório.

As percepções dos professores, nesse aspecto, nos mostram isso.

#### **7.4.2 Aprendendo a olhar: Fotografia e sensibilidade**

A imagem é passível de leitura, no entanto não estou falando aqui, necessariamente de uma leitura positiva, no sentido de extrair um dado que possa ser medido ou calculado, mas de uma linguagem que fala aos sentidos.

Neste encontro foi utilizado o trailer do filme *Lavoura Arcaica* de Luiz Fernando Carvalho para apreciação da fotografia e uma fotografia de Sebastião Salgado. Observamos o que destaca Oliveira e Caleiro (2011):

Para ser diretor de fotografia é necessário que se eduque os olhos para perceber o efeito da luz sobre seus objetos. Pode se aprender em escolas, praticar em estúdios, experimentar, não obstante, o mais sábio dos caminhos é observar pintores como Vermeer, Hooper, Degas, e estudar fotógrafos como Cartier – Bresson, Rodchenko e Salgado. (OLIVEIRA; CALEIRO, 2011, p. 06).

O professor, em relação a esta ferramenta, necessita de uma sensibilização do olhar. E como podemos atingir essa sensibilização trabalhando a formação de professores? Voltemos, pois, para a escrita da luz, analisando uma fotografia de Sebastião Salgado (Figura 1).

Figura 1 – Foto de Sebastião Salgado



Fonte: [expositions.bnf.fr/salgado/grand/003.htm](http://expositions.bnf.fr/salgado/grand/003.htm)

A obra *Pendant le grande famine du Sahel* (1985), de Sebastião Salgado, proporciona inúmeras leituras. Em uma análise que se apresenta de forma mais abrangente, que é a luz que desenha a paisagem. Empiricamente e de forma mais premente, pode-se imaginar uma ideia de esperança, pois a luz é conduzida de cima, o que automaticamente nos remete a uma memória das cúpulas das igrejas pintadas e que fortalecem a concepção imaginária de que o bem vem do alto. Ela também produz o efeito de profundidade, na direção de um ponto de fuga. A imagem possui uma árvore que se enquadra praticamente no centro, que possui uma textura específica, que é um elemento muito importante no campo da fotografia, possui formas curvilíneas, que poderíamos relacionar, por exemplo, a uma figura humana que abriga devido a sua relação com os demais elementos da cena.

A imagem foi projetada em uma tela e a pergunta direcionada aos professores foi, “O que a luz dessa obra está nos dizendo?”

O Professor A: “A primeira impressão que me dá é a de esperança”.

O Professor B: “Iluminação. Benção, algo assim”.

O Professor C: *“Me parecem pessoas pobres. O obstáculo das árvores parece trazer algo relacionado as sombras. A luz, que vem de cima, parece buscar entre as frestas meios de tocar essas pessoas. Salvar, algo do tipo”*.

Podemos observar que a análise específica, direcionada, de um aspecto do objeto artístico, convida o espectador a buscar em seu repertório de vivências, algo que explique aquilo que está vendo. A luz, no caso da obra de Salgado, possui uma narrativa a ser observada e disso, cada professor destacou pontos em comuns, nesse caso, algo que remetesse a salvação, esperança. Trata-se de um imaginário perpetuado nas obras religiosas, principalmente no período da renascença, que destacavam na luz algo vindo do superior, do transcendental.

Devido ao tempo de duração do filme, optamos por não escolher uma cena específica da obra e sim exibir o trailer do filme *Lavoura Arcaica*, que nesse tempo de três minutos, nos apresenta uma sucessão de momentos que ressaltam a qualidade da fotografia do filme. Os professores fizeram os seguintes comentários:

Professor A: *“O que me chamou a atenção foi a maneira que a câmera mostrava as cenas. Parecia que dava poesia ao que estava sendo mostrado”*.

Professor B: *“A câmera me chamou bastante atenção. E assim, como na foto do Sebastião Salgado, a luz parecia desvendar muitas coisas”*.

Professor C: *“Eu acho que posso destacar a presença da luz. As cenas que vimos pareciam pinturas de um quadro”*.

Professor D: *“Quero ver o filme na íntegra. O que mais gostei foram os movimentos da câmera e as imagens. Parecia uma poesia”*.

O filme *Lavoura Arcaica* apresenta sequências fotográficas que reproduzem sensações diversas. Segundo Oliveira e Caleiro (2011), possui duas fotografias, conforme podemos ver:

*Lavoura Arcaica* tem duas fotografias: uma do pai e outra do filho, que como as suas personagens, são opostas. Uma é a luz boa, de memória, da infância, de André, o filho. A outra é tenebrosa, do pai, do presente, do escuro da fazenda onde aparecem os fantasmas, dos sermões repressores iluminados pelo lampião. Mesmo concorrentes, o conjunto fotográfico duela para servir a narrativa de forma fiel e impecável. [...] De maneira geral, Walter carvalho usou diversos elementos na composição visual como: quadro dentro de quadro, variações de profundidade por difusão, por nível de detalhe, distorção de formas, separação tonal de cores e contraste, sobreposições, diferenciação por foco, afinidade tonal e espaço ambíguo (OLIVEIRA; CALEIRO, 2011, p. 07).

Os autores trazem a questão de que a luz comunica, como podemos ver na definição de luz *boa* e luz *tenebrosa*, aplicadas a pai e filho.

Várias cenas, no caso deste filme, podem ser analisadas separadamente, o que demonstrou algumas leituras particulares dos professores, desencadeando novos olhares sobre a obra.

Sobre esse aspecto, nos diz Pimentel (2011):

Entendemos que a diferença entre uma e outra educação está no fato de que o educar para a imagem refere-se a romper com o hábito de apenas vê-la para buscar o que ela diz e o que oculta, mas que é suscetível ao receptor [...] A educação através da imagem visa inseri-la dentro de um contexto pré definido, pontual, servindo como meio ilustrativo de dados teóricos, sem dar ênfase à presença de outros componentes importantes, muitas vezes, numa hipótese rasteira de que sua exibição garante uma aprendizagem mais atrativa – não necessariamente mais significativa. Na prática, o educar para e o educar através da imagem não deveriam se excluir, mas se fundirem em sintonia de propósitos (PIMENTEL, 2011, p. 91).

Assim, um dos principais propósitos deste trabalho foi possibilitar a sensibilização dos sentidos para atributos específicos de um filme, extrair detalhes que forneçam possibilidades de comunicação, além do roteiro. Tanto o som, como a fotografia tem um poder muito amplo. E é a partir destas possíveis leituras, que o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica que busque ampliar os repertórios dos estudantes e os provoque para o entendimento de arte em sua potência e reflita sobre as inúmeras possibilidades que surgem, no campo pedagógico, para a utilização do cinema em sala de aula.

## 7.5 PROFESSORES – VAMOS POR A MÃO NA MASSA?

Após a imersão e a fruição surgidas a partir desse contato, a próxima etapa buscou incentivar os professores a reproduzir seus conhecimentos, vivências, sentimentos e posicionamentos em relação aos trechos dos filmes assistidos e dos filmes escolhidos por eles na prática em sala de aula, e a partir disso, identificar correlações com as variáveis que o filmes apresentaram.

A proposta foi então, criar um curta metragem.

Os professores dividiram-se em duplas e cada dupla ficou de responsável por uma turma, os professores A e B, escolheram a Totalidade 4, que corresponde

a 5ª série do Ensino Fundamental. E os professores C e D, escolheram a Totalidade 9, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio.

Iniciaremos nossa análise pela produção dos professores C e D, que partindo do filme exibido em sala de aula, *Central do Brasil* e, conectados com os encontros realizados previamente, decidiram, juntamente com os alunos, produzir um vídeo partindo de uma pergunta do questionário que o professor A aplicou após a exibição do filme:

*Qual a cena que mais chamou atenção no filme?* A maioria das respostas dos alunos se referiam ao fato da personagem Dora, interpretado pela atriz Fernanda Montenegro, escrever cartas para as pessoas que não sabiam ler. Partindo disso, os professores interpelaram os alunos com o seguinte questionamento:

*E se escrevêssemos cartas para pessoas que nos são especiais?*

Esse encaminhamento do trabalho nos mostra um caminho da instrumentação da educação, como aponta Freire (1981):

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1981, p. 61, grifos do autor)

Essa possibilidade de intervenção no mundo como agentes positivos de mudança, mostra que é possível que o professor incentive os alunos a criarem e que essa criação pode impactar em algum fator social. É o que Ausubel, Novak e Hanesian (1980), descreve como aprendizagem significativa, ou seja, prevê a necessidade de o aprendiz se colocar como sujeito ativo e não passivo em seu processo de aprendizagem. Isso diz muito sobre todo o processo que estes professores obtiveram durante o período de realização do projeto.

Observando o planejamento da ação, verificamos que os alunos escreveriam cartas para professores e ex-professores, como também para colegas e ex-colegas, expressando seus sentimentos em relação a eles. Todo o processo foi filmado e, em determinado dia de aula, o Professor B sugere que da mesma forma que a personagem Dora do filme *Central do Brasil* escrevia para analfabetos, os quais por questões particulares não tiveram a oportunidade de se

alfabetizar, seria interessante pensar nas pessoas solitárias e isoladas que estejam restritas de comunicação com seus parentes e amigos. A Figura 2 ilustra a aluna Daniela escrevendo sua carta.

Figura 2 – Aluna Daniela escrevendo a carta



Fonte: Banco de dados do autor.

Nesse ponto, recorreremos a Duarte (2012):

É nessa direção que caminha grande parte dos estudos destinados a investigar o papel social do cinema. É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade” (DUARTE, 2012, p. 17, grifo do autor).

Assim, surgiu a proposta de visitar um lar de idosos e, assim se colocar como mensageiro dessas pessoas, escrevendo as cartas que estas pessoas gostariam de enviar para seus parentes distantes.

Essa proposta do professor B demonstra uma particularidade interessante sobre a sensibilização estética, pois, como aponta Carbonel (2012):

A escola de jovens e adultos deveria trabalhar justamente na região da passagem do logos do mundo estético para o logos do mundo cultural, isto é, possibilitar que os indivíduos resgatem e transcendam os

conteúdos sensíveis de suas experiências e se apropriem das significações socialmente compartilhadas para que, assim, se tornem letrados (CARBONEL, 2012, p. 146).

A percepção do Professor surge após uma contextualização do filme *Central do Brasil*, a partir daquilo que a sensibilizou na obra. Mas esse professor vai um pouco além, quando apresenta uma proposta de filmagem que surge de uma análise metafórica do ambiente em que vivem esses idosos. O professor propõe iniciar o filme mostrando roupas dos residentes que estejam no varal, fazendo uma relação com aquilo que é usado e depois de velho é colocado em lugar de desuso ou descartado.

Há uma dicotomia nesse aspecto, pois no caso das roupas no varal, as mesmas seguem tendo uma utilidade, enquanto os residentes foram deixados naquele ambiente, pois incomodam. Nota-se nessa proposta, uma relação com a etapa em que os professores assistiram ao trailer do filme *Lavoura Arcaica*, pois o mesmo sendo carregado de metáforas, talvez tenha possibilitado um caminho para essa educação estética.

Figura 3 – Roupas no varal



Fonte: Banco de dados do autor.

Vejamos o que nos diz, Carbonel (2012):

A Educação Estética, ou Educação do Olhar, pressupõe uma ideia essencial, apreendida por Merleau-Ponty: a de que o visível exprime uma visão que não é trazida pelo pensamento, mas que é condição para o pensamento. A Educação Estética promove a construção de conhecimentos que desmascaram a superficialidade e a padronização do olhar, que podem levar os educandos a desenvolver um contato mais profundo com a leitura e a interpretação de seu cotidiano, ajudando-os a extrair sentidos da paisagem excessivamente massificada que os circunda (CARBONEL, 2012, p. 146).

Como um campo das ciências humanas, a educação lida diretamente com seres humanos, e, sendo a EJA um campo da educação que se dedica a seres humanos marcados por rompimentos de um ciclo na trajetória de escolarização, nesse caso, surgiu como uma alavanca para o prosseguimento do desenvolvimento escolar desses alunos, e a proposta do professor nesse aspecto foi de importância significativa.

Os professores A e B, partindo dos encontros, especialmente na relação com o filme *O Som ao redor*, propuseram o desenvolvimento um curta documentário sobre a inclusão de alunos com deficiência em duas escolas da cidade, Lions Clube e Dr. Romário Araújo de Oliveira. Podemos observar que a relação com o aspecto sonoro do filme expandiu e direcionou o olhar desses professores para algo que remetesse a acessibilidade, ou seja, somente escutar um filme é o que pessoas com deficiência visual podem fazer, e essa relação criada pelos professores é um aspecto importante da sensibilidade estética através do cinema. De acordo com Duarte (2006) a linguagem cinematográfica tem como princípio favorecer a identificação, e isso é visível nessa possibilidade sugerida pelos professores.

Os professores, em primeiro momento, realizaram com os alunos a mesma dinâmica que experimentaram durante uma das etapas do projeto, que foi a de ouvir o ambiente externo. Exibiram, ainda, na íntegra o filme *O Som ao Redor* e o filme *O Filho Eterno* – Direção: Paulo Machline. Importante observar a utilização desses dois filmes brasileiros, o primeiro por seu aspecto sonoro, ou seja, mais voltado para o campo estético e o outro, por sua história, que daria subsídios para a elaboração do curta documentário que seria produzido na sequência.

Após os professores elaboraram, juntamente com os alunos, perguntas a serem feitas para educadores que estão diretamente ligados com a esses alunos

e, na sequência, marcaram os dias da gravação. A filmagem contou com a colaboração técnica do Ponto de Cultura Coletivo Multicultural de Alegrete.

Figura 4 – Aluna Diuly com a Professora Nair Machado



Fonte: Banco de dados do autor.

Podemos recorrer mais uma vez a Castoriadis (1982), em sua definição de imaginário instituinte, no que se refere a capacidade humana de criar e revisitar novas formas de pensar as instituições sociais, e correlacionando com o cinema, provoca o novo, rompe com uma realidade já instituída e desponta com novas formas de questionar e lidar com o estabelecido. Ao propor a criação de um curta documentário sobre a inclusão, tema que se originou de uma percepção estética a partir de um filme brasileiro, numa especificidade de um aspecto da obra, os professores repensam a própria sociedade instituída, apontando caminhos diferenciados para questões pertinentes e necessárias dentro do espaço escolar, nesse caso, a inclusão.

Foram entrevistados professores das duas escolas e por fim o filme foi finalizado com o título *Inclusão escolar*.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que descrevo o fechamento desta dissertação, reporto-me ao início da minha trajetória acadêmica, nos idos de 2005, quando de minha licenciatura em História. Lembro-me das primeiras aulas em que a inquietação acerca das possibilidades integrativas da arte pudessem servir na prática educativa dos professores. Foi assim, utilizando o teatro em suas esferas de produção e capacitação, como posteriormente, quando iniciei minha carreira docente, utilizando o cinema.

Essa minha relação com cinema e sua prática em sala de aula, no começo, esteve condicionada a sua reprodução estrita no aspecto discursivo, ou seja, uma alternativa de contar ou mostrar uma temática através de uma lente diferenciada. Não havia, ainda, me debruçado nas possibilidades de ampliação para uma educação estética através do cinema. O meu processo de formação foi sendo construído na experiência de ampliação do meu repertório em relação às produções e na produção em sala de aula juntamente com alunos da Educação de Jovens e Adultos. E foi, a partir de minha experiência de formação, que despertou o desejo de conhecer, também, as experiências e o imaginário dos demais professores da EJA.

A descoberta do GEPEIS fortaleceu meu intento nessa busca, pois descobri nesse grupo olhares convergentes e pude, nas vezes em que dialoguei, entender com maior profundidade a noção de imaginário social, a qual me proporcionou novos olhares nessa perspectiva.

De uma outra experiência de observação que tive, na ocasião de minha especialização em Filosofia e Sociologia, onde me detive no conceito de violência subjetiva, de Zizek (2014), pesquisando a prática docente de professores que utilizavam filmes com temática religiosa em aulas do Ensino Médio, entendi que poderia me debruçar de uma forma mais ampla nas leituras que os professores faziam do cinema brasileiro e de que forma este poderia influenciar em suas formações.

Foi enriquecedor e atraente caminhar nessa jornada de descobertas e percepções junto com esses quatro professores, que colaboraram em minha pesquisa. Seus olhares, suas leituras, seu posicionamentos em todo o período em

que estivemos juntos, permitiram valorizar ainda mais nossa profissão. Em um momento em que se vive, no Brasil, um *atropelamento* total com relação à educação, e um aumento significativo da ignorância como bandeira de combate a uma possível ideologia *do mal*, expressa principalmente pela educação, escolhida como o alvo principal de tantos ataques ferinos, volto-me a esses professores, em seus medos, suas angústias, suas perspectivas em relação ao futuro que se desdobra à frente. Renato Russo cantou que a *ignorância é vizinha da maldade*, e isso se nota com clareza na atual conjuntura política em que vivemos. A presunção de um presidente que, referindo-se à Ancine, afirma sua extinção caso não possa colocar um filtro em seu conteúdo, nos mostra a extensa caminhada que temos pela frente na sensibilização artística das pessoas e a quebra real dos preconceitos. Capucho (2012) nos apresenta uma observação relevante:

A tipologia dos preconceitos possibilita identificar uma ampla variedade: preconceitos tópicos, morais, científicos, políticos, étnicos, nacionais, religiosos, raciais, de gênero, diversidade sexual, geracional, estético, fóbicos, entre outros, sendo todos caracterizados como falso juízo, ou mesmo juízo provisório individual e socialmente construído.

Como construção social, o preconceito é em si limitador, tanto do sujeito ou grupo que o sofre quanto daqueles que o motivam, pois o(a) motivador (a) do preconceito não são os(as) discriminados(as), mas sim os(as) que discriminam (CAPUCHO, 2012, p. 125).

A duas produções cinematográficas criadas pelos professores A,B,C e D, ampliam o olhar para situações existentes e relevantes na sociedade atual. E o cinema brasileiro foi o fio condutor que possibilitou uma leve brisa de encantamento sensível a essas quatro pessoas. Obviamente que essa educação do olhar não se dá de um dia para o outro, pois é contínua. No caso dessa pesquisa, o que nos mostrou é que é possível uma relação direta com nuances estéticas do cinema e que o professor, a partir disso, pode partir para uma ação diferenciada em sua práxis.

Ainda com Capucho (2012):

Os(as) professores(as) atuantes na EJA são convidados(as) pela urgência social e pelos mesmos arcos legais a favorecer a análise crítica dos preconceitos e promover a libertação dos mesmos. Isso significa possibilitar uma prática pedagógica compromissada com a ruptura do senso comum, e efetivada por meio da análise de contextos socioeconômicos concretos, que se conformam e se reproduzem socialmente (CAPUCHO, 2012, p. 127).

Constatou-se, através das etapas desenvolvidas, primeiramente com a escolha de filmes a serem utilizados em sala de aula, que os professores ainda carregam uma leitura limitada em relação à produção audiovisual brasileira e após, durante os encontros semanais, a imersão detida nos aspectos estéticos dos filmes proporcionou uma maior fruição, impelindo-os, na etapa final, a experimentarem a criação audiovisual, o que mostrou que, embora todas as dificuldades enfrentadas pelo professor da rede pública estadual, eles se mostram confiantes nas possibilidades educativas do cinema.

A possibilidade de interligação do cinema em todo o processo de formação destes professores demonstra que a fruição através das experiências cinematográficas possui um caminho fecundo pela frente e é pertinente retomar estas práticas na inserção do cinema em seu aspecto estético e imagético. Um olhar delicado e sensível em relação às questões relativas ao som, como vimos nas experiências da pesquisa e que oportunizaram percepções mais detidas em relação as obras e o desenvolvimento das produções com os alunos.

A sensibilização do olhar, como já havia mencionado, também teve um caráter muito importante, pois possibilitou uma pausa e uma dedicação mais extensa na apreciação tanto na experiência com a fotografia, quanto na relação com os trechos das cenas do filme que foi trabalhado. Outra questão importante a ser anotada foi à experiência simbólica proporcionada no desenvolvimento da pesquisa e que ampliou os olhares dos professores em seus aspectos formativos no tocante a cena produzida com as roupas no varal na casa de idosos. Vislumbra-se aí um caminho formativo para a educação estética.

A maior contribuição desta dissertação foi mostrar as possibilidades de interação que o professor da rede pública estadual – que vem sofrendo um total descaso real do governo – encontra para aprender e reaprender. Ainda, verificar de que forma o cinema brasileiro é pensado e como essa relação é colocada em sala de aula. Caminhar junto, observando, a cada etapa da aplicação, as novas experiências desses professores impeliu-me a seguir nessa linha de pesquisa. Há muito o que desvendar nesse campo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Juba Levy. São Paulo: Paz & Terra, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1980.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio, Interamericana, 1980.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- BERGALA, A. **La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre La transmisión del cine en La escuela y fuera de Ella**. Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007.
- BOLZAN, D. P. V. **O aluno professor do curso de pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: UFSM, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- CAMPBELL, J. **O Herói de mil face**. São Paulo: Editora Pensamento, 1949.
- CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARBONEL, S. **Educação Estética na EJA**. São Paulo: Telos Editora, 2012.
- CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.

DEUS, A. L. A Linguagem cinematográfica na formação docente: Cinema e Educação na ação pedagógica. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. (Org.). **Cinema e Educação: dentro e fora da lei**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em:

<[http://coral.ufsm.br/gepeis/images/Livros/A\\_LINGUAGEM\\_CINEMATOGRAFICA.pdf](http://coral.ufsm.br/gepeis/images/Livros/A_LINGUAGEM_CINEMATOGRAFICA.pdf)>. Acesso em: 08 Jul. 2019.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aula inaugural do Projeto Cineclube nas escolas**. Rio de Janeiro: SME, 2012.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora Boitempo, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 9., 1999, Faxinal do Céu/PR. **Relatório-síntese**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ESTÉVEZ, P. R. **A alternativa estética na educação**. Tradução de João Reguffe. Rio Grande: Ed. da Furg, 2009.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e Imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./ mar. 1994.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 93-101, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação - ANPEd**, v. 13, n. 37, Jan./Abr. 2008.

GOMES, S. J. S. **Formação docente**: o professor de EJA no contexto da educação especial. 2011. Disponível em: <http://www.clickartigos.com.br/educacao/formacao-docenteoprofessor-de-eja-no-contexto-da-educacao-especial.html>. Acesso em: 07/07/2019.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre a educação ético- estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010

HERMANN, N. Estetização do Mundo da vida e sensibilização moral. **Educação e realidade**, v. 30, n. 2, p. 35-47, 2005.

\_\_\_\_\_. **Razão e sensibilidade**: notas sobre a contribuição do estético para a ética. v. 27, n. 1, p. 11-26, 2002.

MARX, K. **El Capital**. Traducción de Juan Justo e Juan Hausner. Buenos Aires: Biblioteca nueva, 1946.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MORIN, E. **Cultura de Massas no século XX**: O espírito do tempo. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. São Paulo: Cia Editora Forense, 1969.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

O GLOBO. **Os filmes brasileiros com maiores bilheterias na História**. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/os-filmes-brasileiros-com-maiores-bilheterias-na-historia-22516914>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

OLIVEIRA, V. F. Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. **Cadernos de Educação**. n. 48, p. 18-32, 2014. Disponível em: <[periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751](http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

OLIVEIRA, V.; BREZOLIN, C. F. Um Relato de Experiências Autobiográficas, Estéticas e Pedagógicas: o cinema como dispositivo de formação de professores. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013.

OLIVEIRA, K.; CALEIRO, M. **Direção fotográfica no cinema**: Análise de lavoura arcaica. 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/resumos/R24-0428-1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTEL, L. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

RECH, I.; VASCONCELLOS, V. A. S.; BREZOLIN, C. F.; OLIVEIRA, V. F. Cinema e Formação: Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CINEMA E EDUCAÇÃO, 2., 2014. **Anais...** Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ROCHA, A. A busca de sons ao redor: uma análise fílmica auditiva. **Revista de audiovisual**, n. 3, dez. 2013.

RODRÍGUEZ, Á. **A dimensão sonora da linguagem audiovisual**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZIZEK, S. **Violência**. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.