UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POLLYANNA ROSA RIBEIRO

O CINEMA NAS FRESTAS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

GOIÂNIA
2024

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [**X**] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Pollyanna Rosa Ribeiro

3. Título do trabalho

O CINEMA NAS FRESTAS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [**X**] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 06/02/2024, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

Documento assinado eletronicamente por **Pollyanna Rosa Ribeiro, Discente**, em 05/03/2024, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4367048** e o código CRC **D67694FF**.

POLLYANNA ROSA RIBEIRO

O CINEMA NAS FRESTAS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ribeiro, Pollyanna Rosa
O CINEMA NAS FRESTAS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
[manuscrito] / Pollyanna Rosa Ribeiro. - 2024.
163 f.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. educação. 2. educação estética. 3. pedagogia . 4. cinema. 5. formação. I. Furtado, Rita Márcia Magalhães, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 05 da sessão de Defesa de Tese de **POLLYANNA ROSA RIBEIRO** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em* ***Educação.***

Aos **trinta dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro (30/01/2024)**, a partir das **14:30h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada ***"O CINEMA NAS FRESTAS DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA"*.** Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **Unicamp**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª **Diane Valdez (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **Unicamp -** integrante titular interna, Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFSC -** integrante titular interno, Prof.ª Dr.ª **Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)**, doutora em **Educação** pela **Unicamp -** integrante titular externa e Prof.ª Dr.ª **Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG -** integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado

Prof.ª Dr.ª Diane Valdez

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof.ª Dr.ª Luciana Esmeralda Ostetto

Prof.ª Dr.ª Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Marcio Penna Corte Real**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez**, **Usuário Externo**, em 31/01/2024, às 06:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Rita Marcia Magalhaes Furtado**, **Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2024, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Coordenadora de Pós-Graduação**, em 31/01/2024, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho Rocha**, **Professor do Magistério Superior**, em 06/02/2024, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4302744** e o código CRC **8E649AA9**.

Referência: Processo nº 23070.064168/2023-10 SEI nº 4302744

RESUMO

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. O Cinema nas Frestas da Formação no Curso de Pedagogia. 2024.156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

A tese "O Cinema nas Frestas da Formação no Curso de Pedagogia" visa analisar a influência do cinema na formação de pedagogas em duas universidades de Goiás: a Universidade Federal de Goiás e a Pontifícia Católica de Goiás. A metodologia adotada combina elementos bibliográficos e empíricos, utilizando questionários digitais para a escuta das participantes da pesquisa, a saber, as estudantes do curso de pedagogas no final da graduação. O foco da pesquisa está na investigação das implicações socioculturais da presença do cinema ao longo da formação, incluindo a análise das obras cinematográficas envolvidas nesse processo. O cinema é considerado um elemento central para debater a educação estética, especialmente na formação do formador. Tendo como fundamentação teórica a abordagem fenomenológica, destaca-se a importância da estética como parte essencial da formação docente, tendo a sensibilidade e o diálogo como componentes basilares no percurso de construção do conhecimento pedagógico. Os dados coletados, de caráter quantitativo e qualitativo, permitiram compreender as nuances presentes na geração de pedagogas graduadas no ano de 2022. Como resultado da pesquisa, foi possível identificar que a maioria das participantes costumam assistir filmes no cotidiano, em especial, com o uso de plataformas *streaming*, porém a frequência às salas de cinema alcançou índices muito baixos. No que tange à exibição de filmes no contexto da universidade, foi apontado um número significativo de visionamentos em diversas disciplinas e atividades de extensão, com relevo ao reconhecimento da importância da apreciação fílmica e da elaboração a partir desse material artístico, considerados como imprescindíveis para a formação. Na análise documental dos Projetos dos Cursos de Pedagogia foi observado que a ideia de uma educação estética se faz presente de forma *en passant* e textualmente pontual em algumas disciplinas, especialmente de caráter optativo. Portanto, os dados empíricos revelam que o cinema está mais presente no cotidiano do que no campo documental, especialmente por meio do que Barreto e Pelbart (2023) denominam de "microestratégias flutuantes", como formas de enfrentar e resistir ao ritmo mercadológico que avança sobre a educação. Nesse sentido, os propósitos e a natureza da educação estética são vistos como elementos basilares em todo o processo formativo, visando valorizar a humanização e o interesse coletivo. Destaca-se, portanto, a possibilidade do letramento cinematográfico como aspecto relevante na formação pedagógica e uma via para propiciar a educação estética no contexto educacional.

Palavras-chave: educação, educação estética, pedagogia, cinema e formação

ABSTRACT

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. Cinema in the Intervals of Formation in the Pedagogy Course 2024. 156 f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Goiás, Goiânia.

The thesis "Cinema in the Intervals of Formation in the Pedagogy Course" aims to analyze the influence of cinema in the formation of pedagogues in two universities in Goiás: the Federal University of Goiás and the Pontifical Catholic University of Goiás. The methodology adopted combines bibliographic and empirical elements, using digital questionnaires to listen to the research participants, namely, the students of the pedagogical course at the end of their undergraduate studies. The focus of the research is on the investigation of the sociocultural implications of the presence of cinema throughout the formation, including the analysis of the cinematographic works involved in this process. Cinema is considered a central element to discuss aesthetic education, especially in the formation of the teacher. Based on the phenomenological approach, the importance of aesthetics as an essential part of teacher formation is highlighted, with sensitivity and dialogue as basic components in the course of construction of pedagogical knowledge. The data collected, both quantitative and qualitative, allowed us to understand the nuances present in the generation of graduated pedagogues in the year 2022. As a result of the research, it was possible to identify that most of the participants usually watch movies in their daily lives, especially with the use of streaming platforms, but the frequency to movie theaters reached very low rates. With regard to the exhibition of films in the context of the university, a significant number of screenings in various disciplines and extension activities was pointed out, with emphasis on the recognition of the importance of film appreciation and elaboration from this artistic material, considered essential for formation. In the documental analysis of the Course Projects, it was observed that the idea of an aesthetic education is present in shallow and textually punctual way in some disciplines, especially of an optional nature. Therefore, empirical data reveal that cinema is more present in everyday life than in the documentary field, especially through what Barreto and Pelbart (2023) call "floating micro-strategies", as ways of facing and resisting the market pace that advances on education. In this sense, the purposes and nature of aesthetic education are seen as basic elements in the entire formation process, aiming to value humanization and collective interest. Therefore, the possibility of cinematographic literacy is highlighted as a relevant aspect in pedagogical formation and a way to provide aesthetic education in the educational context.

Key words: education, aesthetic education, pedagogy e cinema and formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO p.12
CAPÍTULO 1 – A CONFLUÊNCIA ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO .....p. 21
1.1Primeiras pistas para se pensar uma educação estética.....p. 22
1.2 O encontro do cinema com a educação.....p. 28
1.3 A educação dos sentidos a partir da presença dos filmes no contexto educacional.....p. 43
1.4 Coleta de dados como possibilidade de escuta das participantes p.48
1.5 Diálogo com as manifestações das participantes p.51
CAPÍTULO 2 – O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PEDAGOGAS p.62
2.1 Os filmes e a constituição da memória das participantes da pesquisa p.62
2.2 O filme como mediador do diálogo: o letramento cinematográfico p.75
CAPÍTULO 3 – OS FILMES MAIS PRESENTES NA FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA p.98
3.1 O exercício fenomenológico na apreciação cinematográfica.....p.98
3.2 Um olhar direcionado para os filmes mais reportados na pesquisa p.103
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM CENÁRIO DE DISPUTAS: QUAL O LUGAR DA ARTE? p.124
4.1 O cenário de ameaças governamentais e de lutas sociais que circundaram a pesquisa p.124
4.2 A educação estética e o cinema nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia .....p. 133
4.3 A iniciativa de exibição fílmica na formação docente e discente p.138
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....p. 148
REFERÊNCIAS .....p. 152
APÊNDICES .....p. 159

LISTA DE SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

NEVIDA – Núcleo de Estudos em Violência, Infância, Diversidade e Arte

NL – Núcleo Livre

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Ao olharmos as tendências da história, observamos os movimentos humanos pela busca de diferentes formas de registro, interação e comunicação que ganharam contornos diversos aparados pelo desenvolvimento tecnológico. A cultura da oralidade, mesmo que em menor escala, coexiste e foi ampliada pela escrita. No entanto, é notório o quanto o audiovisual está enraizado atualmente nas relações sociais como importante via de comunicação e de mediação, impactando a dinâmica cultural, bem como a maneira de os sujeitos pensarem e agirem sobre o mundo.

A presença corporal e a transmissão oral condicionam a formação humana, sendo, nos primórdios, a única forma de difusão e construção de um legado sociocultural, mas, posteriormente, produtos, tais como relíquias e símbolos, valoravam o grupo social, a partir das marcas e dos registros deixados pelos sujeitos. Assim, os sistemas de escrita se tornaram uma fértil possibilidade de mediação simbólica de tamanha importância que marca o início da documentação sistematizada da história humana.

Foi a partir do século XX que o registro linguístico-discursivo, via palavra, foi dividindo espaço e se entrelaçando ao registro audiovisual numa dinâmica intertextual. Da supremacia da troca simbólica, por meio da palavra, a humanidade hoje passa por outro crivo social: o da visibilidade. Na contemporaneidade, olhar, ver e ser visto constante e virtualmente são ações que se colocam também como fundamento da experiência social destituída de fronteiras entre o público e o privado.

> A sociedade hipermoderna, que sonha ter ultrapassado a modernidade, parece se engolfar na contemplação embriagada de um imaginário visual. Ela se olha avidamente no espetáculo que apresenta a si mesma, é uma sociedade que coloca o mundo nas telas, toma a tela pelo mundo e toma a si mesma pelo que ela colocou na tela (Barus-Michel, 2013, p. 33).

Ainda que haja desigualdades sociais de acesso e de uso dos dispositivos eletrônicos como televisão, câmeras, celulares, computadores, *tablets* e games, as pessoas, em destaque as que moram na zona urbana, estão imersas e rodeadas por uma cultura visual de cunho eletrônico e de veículos de imagens até mesmo nas ruas com os *outdoors* digitais, o que dá a sensação de estarmos em meio a uma acelerada revolução tecnológica que tem avançado no campo cibernético e nas mídias digitais, constando cada vez mais enraizada no cotidiano. Essa faceta da contemporaneidade nos convocou a

pensar as relações, a formação humana e a educação atravessada pelo uso de telas e, em especial, as do cinema. Ao se interpor entre a realidade e o sujeito, em determinados momentos, a tela pode alcançar determinados contextos, em outros é viabilizada a troca virtual. Mas, em certa circunstância, ela prejudica a integralidade da interação humana corporal e simbólica. Isto é, a tecnologia, com proeminência das telas, ora predispõe, ora obstacula o intercâmbio humano.

Atualmente, o fluxo contínuo de imagens se coloca como a ordem do dia que orienta os laços sociais e as rotas do cotidiano, fruto de transformações históricas que influenciam todas as instituições sociais, inclusive a escola. Imersa na sociedade do imperativo da imagem, que nos clama a ver e sermos vistos, a instituição educativa se depara com muitos desafios: como essas tendências sociais interpelam a escola? Como formar espectadores críticos para essa nova construção? A formação inicial das pedagogas abordam essas questões?

As indagações acima começaram a tomar corpo em minhas reflexões no início de 2014, quando eu já era professora da Educação Básica da rede pública municipal de Goiânia e fui aprovada em um concurso da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) na área de Linguagem, passando a ser professora efetiva da Escola de Formação de Professores e Humanidades. Até então, meu objeto de pesquisa, da graduação ao mestrado, versou sobre a infância e os processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, mas a linguagem audiovisual tornou-se um novo objeto de estudo, que se alinha com as demais temáticas que constituem todo o meu curso de trabalho.

No mesmo ano, ao me ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa Interinstitucional Infância, Arte, Psicanálise e Educação, com o projeto "Procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância", pude alargar meu olhar sobre as múltiplas linguagens e a educação, com destaque para o cinema. Ficou explícito, para mim, que estamos situados num momento histórico de modificações nos modos de relação e de comunicação humana que tocam a formação das novas gerações em suas dimensões social, cultural, ética, política, estética, linguística e epistemológica. Nesse bojo, precisei refletir sobre a formação dos formadores, no caso, o curso de graduação em Pedagogia. A faceta aqui escolhida é audiovisual, mas não a que se encontra na televisão, nas peças publicitárias,

nos vídeos caseiros, entre outros; e sim aquela materializada na chamada "sétima arte", que é o cinema, justamente por sua sobressaltada composição artística[1].

Como professora do Ensino Superior, exibir e debater filmes não eram mais atividades secundárias, pois eram ações que demandavam maior aprofundamento, planejamento e estudo. Isso porque a proposta não era trazer um novo recurso didático-pedagógico, mas enriquecer o processo a partir de um outro mediador além do texto escrito.

Nesse contexto de docência no curso de Pedagogia, algumas experiências se destacaram durante estas disciplinas: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem; Alfabetização e Letramento; Fundamentos Teóricos, Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa; Didática e Formação de Professores; Fundamentos da Educação Escolar; Estágio Supervisionado; Educação e Tecnologia.

A primeira atividade aqui ressaltada consistia em solicitar que as acadêmicas[2] frequentassem espaços artístico-culturais, dentre eles o cinema. Nesse caso, foi pedido que realizassem o registro de suas impressões, buscando, além de descrever a vivência, escrever sobre a sua experiência com a obra e seus elementos artísticos. Em quase todas as turmas, emergia, no mínimo, um depoimento sobre a primeira vez numa sala de cinema, ineditismo propiciado pela disciplina. Esse fato sempre me chamou atenção, pois

[1] Ao longo deste trabalho, serão encontrados vários termos que não se confundem. Por isso, cabe esclarecer que audiovisual refere-se a uma linguagem que sincroniza imagem e som e, na atualidade, temos muitas produções audiovisuais, como televisão, peças publicitárias, internet, games e cinema. Em todos esses casos, exige-se uma técnica em que há alguns elementos semelhantes, como: roteiro, direção, direção de arte, produção, fotografia, desenho de som e edição ou montagem, inclusive o uso da técnica digital e a possibilidade de exibição em telas portáteis na atualidade. Porém, essas atividades audiovisuais se distinguem na história, nos modos de produção, distribuição e recepção do público. A televisão, por exemplo, é "fragmentada, fluxo em programas, os programas em rubricas e em intervalos, os intervalos em anúncios, etc. Mas os vídeos da Internet são já outra coisa, independentes, sem controle de instâncias de poder" (Torres, 2016, p. 8). Em que pesem as grandes mudanças que têm ocorrido no cinema por sua incursão no universo digital, nesta pesquisa, a opção foi pelo destaque de uma dessas manifestações audiovisuais: o cinema, que aqui é equivalente ao fílmico e ao cinematográfico. O cinema ainda preserva um modo de manejar o espaço e o tempo de modo específico, assim como tem um estilo e um formato próprio, reconhecível, mesmo quando for exibido fora de uma sala de cinema ou numa pequena tela de celular.

[2] Optamos por referir às estudantes do curso de Pedagogia no gênero feminino, pois a maioria do corpo discente desse curso é composta por mulheres. O Comitê de Ética e Pesquisa da UFG (CEP) propõe que o termo utilizado seja participante e, para que o texto não se torne tão repetitivo, optamos por trazer variações (alunas, formandas, professoras em formação inicial e pesquisadas), que designam a predominância da presença das mulheres no curso de Pedagogia. Inclusive, no relatório do Inep "Relatório Síntese da Área Pedagogia" referente ao ENADE 2021 (Brasil, 2022, p. 44), constatamos que o corpo discente era, "em sua maior parte, do sexo Feminino, tanto na Modalidade de Educação a Distância quanto na de Educação Presencial (respectivamente, 93,1% e 92,5%)". O documento, em sua totalidade, está disponível em: https: //download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese _Area_Pedagogia.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2023.

a universidade torna-se este *locus* transformador, que permite a ampliação não somente do conhecimento profissional, mas ainda de experiências e vivências artístico-culturais que, muitas vezes, não ocorreriam se não fosse a incursão na vida universitária, tal qual os depoimentos frequentes reiteravam.

A atividade externa da disciplina promoveu o convívio em espaços artístico-culturais como um exercício de troca, expansão do conhecimento e emergência de experiências. Entretanto, a concepção que orientou esta proposta foi pautada por uma vivência no curso de Especialização em Educação Infantil (2002-2004), na UFG, como aluna da professora Monique Andries Nogueira, que afirma:

> No caso específico da formação cultural do professor, o desejável é que ele consiga travar, ao longo de sua vida profissional, contato com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada: que vá ao cinema, que vá ao teatro, que assista a concertos e recitais, que vá a shows e espetáculos de dança, que leia livros literários e que, com as visões de mundo e interpretações do real que essas obras de arte expõem, amplie seus próprios referenciais, alargue seus conceitos, coloque em dúvida suas convicções. Um professor assim formado teria condições de exercer uma prática docente melhor, que possibilite também o enriquecimento cultural de seus alunos (Nogueira, 2008, p. 38).

Outra atividade que realizei em diversas disciplinas, voltada especificamente ao cinema, foi a proposta de assistir a uma indicação de filme, para que, depois, em sala de aula, houvesse a apreciação do mesmo, curta ou longa-metragem, a partir de uma exibição dialogada. Em seguida, ocorria a leitura em movimento do material fílmico, com interrupções, revisitação de cenas, num debate concomitante. Em alguns semestres, esse trabalho ocorreu mediante iniciativas interdisciplinares, a depender do engajamento dos colegas. Porém, o trabalho nem sempre se dava de forma circunscrita à disciplina.

Outra ação foi indicar para a turma uma gama de filmes sobre uma temática, acolhendo também as sugestões das alunas e dos alunos, compatíveis com o planejamento, até a formação de um "cardápio fílmico" para degustação e análise. Com a turma dividida em pequenos grupos, cada qual se responsabilizava por assistir ao filme selecionado e, conforme um roteiro de perguntas, apresentava a análise fílmica seguindo imagens ou trechos recortados do filme como uma partilha da experiência de visionamento, síntese e diálogo sobre o mesmo.

O *feedback* positivo dessas atividades por parte das alunas, as relações que se estabeleciam das obras fílmicas com atuação no estágio supervisionado, por exemplo, fizeram-me perceber que essa iniciativa deveria ser melhor estruturada, bem como não

ser uma ação individual. Por isso, tenho a impressão de que, ao analisar minha trajetória profissional e pessoal, a valorização do filme como um produto artístico, constituído por uma outra manifestação e lógica distinta da escrita, é um fator que pode qualificar a práxis pedagógica, o que demanda um trabalho que visa à formação de um espectador tal qual um leitor de um texto, já que "vivemos num mundo cujo paradigma é visuocêntrico" (Kastrup, 2010, p. 41). A opção pelo cinema e não por outras produções audiovisuais se deve por sua natureza artística, logo, potencialmente educativa.

Aliás, esse potencial ficou bastante sobressaltado no contexto desta tese, pois, ao me ingressar no Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação (PPGE/FE/UFG), assim como no Núcleo de Estudos em Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA/FE/UFG), o mundo se viu em meio a uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que provoca a doença COVID-19, transmitida via aerossol. Logo, esta tese, situada num cenário de pandemia em que predominou a recomendação de distanciamento social, considerou que o cenário forçou ainda mais os professores aos produtos fílmicos em suas aulas síncronas e assíncronas. Esse fenômeno também impactou a pesquisa, que incluiu esta temática na coleta de dados, o que será apresentado com mais detalhe no segundo capítulo desta tese.

Após essa breve digressão, vale ressaltar que o cinema é uma manifestação artística que reúne arte e tecnologia, assim como possibilita apresentar uma narrativa por meio audiovisual. Como sua força se mostra cada vez mais potente na atualidade, é necessário conhecer como ele tem se presentificado na formação dos professores que contribuem diretamente para a educação das crianças. Embora a presença de filmes seja uma realidade não muito incomum, será que ela é efetiva? O cinema tem sido considerado em seu potencial educativo na formação do olhar das pedagogas? Portanto, este problema buscou descortinar a concepção sobre o cinema na formação inicial das pedagogas.

Assim, a hipótese desta tese é que a presença do cinema no meio educativo, seja na sala de aula com as crianças, assim como na formação docente em âmbito universitário, pode contribuir para a apuração do olhar e o redimensionamento das concepções abordadas pela estética e pelo conteúdo do filme. Inclusive, a Lei nº 13.006/2014, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), trouxe modificação no artigo 26 com a inclusão do parágrafo 8º determinando a presença obrigatória das produções cinematográficas brasileiras em sala de aula em toda a educação básica. De tal modo, foi determinado que:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]
> § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Brasil, 2014).

O texto da lei demonstra a valorização da produção nacional e a ampliação do repertório cultural via filme. Essa lei é efeito de uma trajetória que estabelece a relação entre cinema e educação desde o início do século XX no Brasil, tal qual é apontada no Capítulo 1 desta tese.

Sendo assim, as implicações do trabalho apreciativo audiovisual lançam uma possibilidade que extrapola a circunscrição do tema ou do conteúdo do filme. Essa determinação legal demanda um olhar mais atento e sensível do professor na seleção e na exposição dos filmes, nos debates que eles provocam, o que pode trazer efeitos significativos aos docentes e discentes, incidindo na sua formação cultural e subjetiva. Aliás, podemos falar de acesso e conhecimento das culturas, no plural mesmo, como uma forma de marcar um posicionamento que considera as manifestações culturais que muitas vezes carregam em si toda a sua legitimidade, mas, em outras vezes, pouco creditadas ou não prestigiadas numa lógica erudita.

Por isso, o objetivo desta tese é investigar a presença do cinema na trajetória de formação das pedagogas de duas universidades do Estado de Goiás – Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás – e suas implicações socioculturais e ainda analisar as obras que se fazem presentes ao longo de sua formação inicial. A opção por essas duas instituições se deve não só ao fato pessoal de que ambas se configuram como minhas "casas formativas" na construção de minha práxis docente, mas também porque são de grande relevância no cenário goiano na formação de pedagogas, já que o curso de Pedagogia da PUC Goiás possui mais de 70 anos (instituída em 1949) e o curso de Pedagogia da UFG, 55 anos (instituída em 1968).

Para a construção da tese, a fenomenologia foi a perspectiva teórico-metodológica que adotamos nesta análise, pois o exercício de leitura do material fílmico seguindo seus preceitos já estava infundido nos trabalhos anteriores no contexto do grupo de pesquisa.

Então, para compreendermos os meandros e as nuances produzidos pelo cinema, as principais bases teóricas que sustentam esta tese são de autores que elaboram e discutem as teorias do cinema, a partir da ótica fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), no diálogo com o escopo da composição estética cinematográfica abordada por Xavier (2001, 2003), Gardies (2008), Vanoye e Goliot-Lété (1994), Badiou (2015), Briselance e Morin (2010), Bazin (1991), Benjamin (2012), Lopes (2007), Carrière (2015), Aubert e Haroche (2013), Queiroz *et al*. (2021), Stam (2013), dentre outros que contribuem para a compreensão da mediação do cinema na educação.

O objeto de estudo desta tese, a relação entre cinema e educação, é esse fenômeno pautado no entrelaçamento sensibilidade e racionalidade. Por isso, a metodologia deste trabalho conecta variadas formas de apreender e de compreender a realidade e seus significados. Sendo assim, esta tese articula as metodologias tanto de caráter bibliográfico quanto empírico na coleta de dados, por meio de questionário, sob a forma de formulário digital como forma de acessar as participantes, que têm as pedagogas ao final de sua formação inicial, isto é, formandas do curso de Pedagogia das universidades goianas (UFG e PUC Goiás), como público da pesquisa.

Após a recepção dos formulários digitais, nos quais consta um questionário com indagações abertas a respeito dos filmes que marcaram a formação pedagógica no contexto acadêmico, os modos de exibição, os aspectos da recepção fílmica, a percepção dos dispositivos estéticos, a incidência do cinema no repertório docente e o acesso ao cinema como bem artístico e cultural fora da academia são analisados à luz do referencial teórico construído a partir de uma pesquisa bibliográfica. Essa é aqui entendida como uma retomada de parte da produção científica elaborada em fontes de leitura de referência e periódicos que contribuem para o desenvolvimento do tema.

Então, convidamos o(a) leitor(a) a ler esta tese como se fosse passear no cinema. Assim, a introdução pode ser comparada ao caminho de sua casa até a sala de projeção, propondo-se a evidenciar um breve percurso da história de envolvimento com o tema, como ele se entremeia na trajetória profissional, e as lacunas sentidas, já que a relação entre cinema e pedagogia é pouco discutida no meio acadêmico.[3]

[3] Em uma pesquisa na plataforma de publicações científicas SciELO, foi possível encontrar várias pesquisas com o tema "cinema e pedagogia", porém, não no sentido do curso de graduação em Pedagogia, mas com o uso do termo "pedagogia" com outros significados ou acompanhado de atributos, como, por exemplo: pedagogia da escolha, pedagogia do amor, pedagogia cultural etc.; pedagogia do dispositivo, que indica a produção fílmica com estudantes da educação básica ou representações de determinadas áreas ou grupos no cinema.

À vista disso, temos o primeiro capítulo como o percurso da entrada no cinema, é a entrada na discussão da educação estética, hora de se encontrar com a companhia, nesse caso temos o encontro do cinema com a educação. Juntos, fazem a entrega do bilhete, andam pelo corredor até a sala de exibição, o apagar das luzes e a degustação de *trailers*, pois aborda a acomodação do tema como um caminho para pensarmos o cinema, suas interfaces e seu potencial na educação dos sentidos. Em seguida, discutimos a presença do cinema na sala de aula, logo, assumimos a defesa de uma educação do olhar no sentido da formação do espectador.

Partindo desse contexto, o segundo capítulo configura-se como o desenrolar do filme, da vida dada às imagens, já que busca não só externar os dados coletados por meio de descrição, bem como dar vida aos mesmos a partir da reflexão sobre as manifestações e as experiências dos participantes. O enredo do filme aborda a presença do cinema na formação de professoras pedagogas, apresenta a tabulação das obras fílmicas que elas conheceram no contexto universitário e destaca o potencial educativo do filme como um mediador no processo de formação docente, assim como demonstra a importância do letramento cinematográfico nesse percurso. Dessa forma, compreendemos os meandros e as nuances produzidos pelo cinema, assim como a leitura dos sujeitos pesquisados sobre as obras fílmicas que atravessaram sua formação pedagógica.

Quando as luzes da sala escura se acenderem, vem o terceiro capítulo, no qual se recobram os movimentos num corpo do espectador/leitor tomado por sensações, com *flashes* de cenas recapituladas e elementos que vão repercutindo, ao sair pelo mesmo corredor, caminhando em outro sentido e invadido por outros sentimentos, reingressando ao mundo real, acrescido pela experiência de abraçar a arte cinematográfica. Por isso, esse capítulo, se coloca no rastro do movimento de reconhecer o que constitui o fenômeno de convergência entre o espectador e o filme, na possível experiência sensível de visionamento que pode ser narrada a partir de recortes que serão apresentados pelas participantes da pesquisa. Os filmes mais recorrentes mencionados na tese foram analisados numa abordagem fenomenológica. A busca da essência do filme, na percepção do que não estiver óbvio, mas que se manifesta e se faz presente na indissociabilidade da estética e da temática que constituem o produto fílmico, torna-se uma prioridade deste percurso de trabalho.

Depois de um tempo após o visionamento do filme, nos deparamos com a realidade em que há semelhanças e diferenças da natureza do cinema. As condições cotidianas a todo o tempo nos coloca em tensão quando apuramos a leitura crítica da

realidade, por finalizamos a tese estendemos o debate sobre o contexto político hostil da formação de professores no recorte temporal da pesquisa, a legislação que orienta a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas a partir de um debate curricular e didático sobre o tema, pois a formação de professores traz efeitos diretos na atuação na Educação Básica.

Sendo assim, a presença dos filmes em sala de aula favorece a "exploração da linguagem cinematográfica tanto como instrumento para discussão de conceitos relativos a teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas, históricas e didáticas da educação, quanto forma específica de expressão artística" (Rodrigues, 2016, p. 89). Portanto, a apreciação das obras cinematográficas é valiosa no campo da formação sob a ótica da atuação docente, visto que a oportunidade de exercitar o olhar e de mergulhar nas narrativas extrapola a possibilidade do acompanhamento do enredo e do exercício reflexivo a partir da imersão que os filmes convocam o espectador a pensar.

CAPÍTULO 1
A CONFLUÊNCIA ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Ver é uma ação que, cotidianamente, impulsiona-nos ao mundo e ao mesmo tempo nos enlaça a ele, de tal modo que capturar e ser capturado pelos elementos que nos rodeiam trazem sensação de reconhecimento e segurança para quem não for desprovido do sentido da visão. Contudo, os nossos sentidos não são dados em sua potencialidade ao longo do desenvolvimento físico, pois perceber o mundo, senti-lo, interpretar, compreender e refletir são ações que nos exigem ir além do mero contato.

Já que "ver não é uma filmagem, é uma aprendizagem (Le Breton, 2006, p. 84)", o que essa aprendizagem requer? Como a educação que valoriza a estética pode contribuir com esse processo formativo? Qual o propósito e os possíveis efeitos da educação estética? Nessa contextura, quais as possibilidades de o cinema potencializar o aprendizado do ver?

Para levantarmos esta discussão, recorremos, principalmente, a Schiller (2015), Cabanas (1993), Ingold (2020), Wojnar (1963), dentre outros, que subsidiaram a discussão tecida aqui cuja finalidade foi refletir sobre a educação estética, suas implicações e perspectivas, tendo como destaque os produtos fílmicos como potente fenômeno estético na formação educacional.

Mas para aquelas que se dedicam ao trabalho educativo de bebês, crianças da Educação Infantil, bem como de crianças, jovens e adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de graduação em Pedagogia demonstra uma preocupação com a educação estética?

Esta tese margeia essa indagação, tomando a presença do cinema como condutor do debate sobre a educação estética, atentando-se à formação do formador. Nesse sentido, para compreendermos os movimentos da presença dos filmes no contexto formativo das estudantes no final do curso de Pedagogia, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, em que as informações foram fornecidas pelas participantes a partir da apresentação de questões de diferentes naturezas, ora de forma mais objetiva e fechada, ora de forma abrangente e aberta, que deram margem à elaboração. Por conseguinte, os dados que emergiram neste contexto investigativo são de ordem quantitativa e também qualitativa. Assim, a escuta desses sujeitos buscou captar as nuances ocorridas em uma geração de professoras pedagogas que estavam concluindo a graduação no ano de 2022.

Em um primeiro momento, foram apresentadas as condições de realização da tese, a forma de coleta de dados, a origem institucional das participantes voluntárias e a coleta. Em seguida, abordamos a relação das acadêmicas com a arte cinematográfica, o acesso às salas de cinema e o contexto de exibição dos filmes na universidade.

1.1 Primeiras pistas para pensarmos numa educação estética

Em pleno século XIX, em *A educação estética do homem*, Friedrich Schiller (2015) criticava a equívoca dicotomia histórico-cultural entre o racional/técnico e o trabalho com o sensível. Resguardadas as especificidades contextuais da época de sua produção e da consideração da arte como o maior pilar da vida em comunidade, sua discussão se faz muito pertinente como um chamado para refletirmos sobre nossa dinâmica social, na qual as artes não são entidades autônomas da vida coletiva.

Precursor da educação estética, Schiller (2015), no século XVIII, lançou os holofotes sobre uma proposta de formação humana pautada por um movimento articulado entre estética e racionalidade. Para tal, ele analisa a sociedade da época, tece críticas sobre a normatização moderna e indica a educação estética como um caminho para a formação do homem sensível, o que evoca um outro processo de humanização, logo, uma outra humanidade.

Mesmo que tenha como fio condutor de elaborações a literatura, suas reflexões se difundem como uma orientação filosófica que pensa sobre a educação estética, a sensibilidade, não como algo de ordem inata, e sim como passível de ensino e de aprendizagem para a população em geral. Para ele, "a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento" (Schiller, 2015, p. 46).

Aqui temos um claro indicativo de que ele entende que tanto o sensível quanto o inteligível se vinculam a partir de um jogo alternado, influenciando tanto a percepção quanto as escolhas do sujeito, em seu exercício de liberdade e ampliação dos conhecimentos. Esse jogo lúdico, mediado pela imaginação, impacta tanto do ponto de vista individual como de grupo social.

Sendo assim, a tão valorizada intelectualidade, as operações cognitivas e a demonstração de inteligência perpassam a dimensão do sensível. Esta ultrapassa o que é capturado de pronto pelos receptores corporais, envolve o sentir, a liberdade, a capacidade

de escolher, considerando o sentimento em busca do equilíbrio entre racionalidade e sensibilidade. O alcance dessa harmonia só é possível com o exercício da liberdade e da imaginação, pois sobre as "asas da imaginação o homem abandona os limites estreitos do presente, em que o encerra a mera animalidade, para empenhar-se por um futuro ilimitado" (Schiller, 2015, p. 115).

Então, Santos (1996) chama atenção para as cartas de Schiller como uma proposta que traz contribuições diretas ao campo pedagógico e elenca como elas colocam a dimensão estética num lugar de destaque num projeto de formação humana que se afasta da mera produtividade e da razão instrumental.

A primeira ressalva que ele faz é que a dimensão estética traz o que é próprio à vitalidade humana, extrapola o já dado, pois é a potência da liberdade e da criação, isso posto é um componente da educação. A segunda é que a estética pode perpassar as demais dimensões da vida humana, deve ser intrínseca à política, à cultura, desde que afeita a sua essência transformadora, lúdica e criativa. Outra observação é que é um "mediador pedagógico [...] Esta dimensão traduz-se na capacidade de exibir no sensível a forma e a liberdade exigidas por uma educação intelectual e racional" (Santos, 1996, p. 216). Na sequência, ele tece uma crítica à lógica da fragmentação, da especialização e do isolacionismo das dimensões humanas porque é o equilíbrio que leva à harmonia e ao jogo entre elas. Outro aspecto que remete à educação estética é que ela se faz também por meio das artes, mas vai muito além delas, como indica as recomendações anteriores feitas por ele. Por fim, concordando com Schiller, Santos (1996) afirma que o que conduz esta proposta educacional é a liberdade.

Portanto, estética está presente não somente em todas as produções artísticas, uma vez que ela constitui cada sujeito, as relações, as instituições, as minúcias dos gestos, das palavras, enfim, tudo o que toca o humano. Para Schiller (2015), a estética é ponto de confluência entre cada sujeito e o mundo, é um encontro passível de aprendizado, logo, pode ser ensinado, incorporado ao coletivo.

Desse modo, o autor traz o balizamento entre o sensível e o inteligível em um momento da modernidade em que a racionalidade se mostra não só mais prestigiada que a sensibilidade, mas apartada. Para ele, como o homem transita pelos impulsos sensível e racional, o campo estético seria um ponto de equilíbrio entre os dois polos e poderia ser a base da formação humana. Além disso, o autor anuncia: "mostrarei que para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois pela beleza que se vai à liberdade" (Schiller, 2015, p. 24). A estética mostra como os sentidos

ajudam na compreensão do mundo a partir da percepção sensorial e das produções humanas. Ele apresenta que a possibilidade para "A educação estética do homem", título do seu livro, seja assentada na natureza amalgamada, em que razão e sensibilidade são como forças distintas que nos lançam ao movimento pendular que deve orientar a formação humana.

Schiller (2015) atribui ao impulso sensível a natureza existencial, física, material, que transforma e ocupa o tempo, isto é, a sensação. Seu objeto é a vida, pois "sabemos que a sensibilidade da mente depende, segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação" (Ibid., p. 39).

Já o impulso formal, natureza racional, dimensiona a expansão do tempo, a capacidade de abstração. Sendo assim, o mundo inteligível ou racional está estruturado em leis e seu objeto é a forma. Destarte, essas forças antagônicas, repletas de possibilidades e limites, ora se intercalam, ora se sobrepõem.

Contudo, o aceno que o autor faz é de atuação conjunta num jogo de alternância entre esses impulsos. Assim, esse jogo, intitulado de impulso lúdico, traz como objeto o vínculo em trânsito dos objetos dos outros impulsos, isto é, a "forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza" (Ibid., p. 73).

Desse modo, o homem joga com a beleza, que não deve ser apenas sentida, mas também pensada, em um contexto educacional conduzido pela estética, que unifica a sensibilidade, o conhecimento e a racionalidade. A beleza "não consiste na exclusão de certas realidades, mas na inclusão absoluta de todas, não é limitação, mas infinitude" (Ibid., p. 88).

Para o autor, os processos mentais realizam as produções a partir da intuição sensível, do entendimento, da razão e da imaginação. A intuição sensível refere-se aos mecanismos perceptivos e sensitivos; o entendimento trabalha dados da experiência, as ideias e os conceitos; a razão rompe com a experiência sensível e a imaginação sintetiza as percepções, aliadas a um saber sensível. Posto isso, o juízo estético está condicionado ao livre jogo entre essas faculdades. Portanto,

> [...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento (Schiller, 2015, p. 46).

O autor ressalta a necessidade de valorizar também o humanismo, a dimensão do sensível e das emoções, tal qual a dimensão inteligível ocupa espaço de reconhecimento social, pois a hierarquização do conhecimento dá o protagonismo à racionalidade. Contudo, para ele, essa hierarquização não tem sentido, logo é preciso romper com a dicotomia razão-emoção ou a separação de duas facetas que compõem um só funcionamento humano: sensível-inteligível. Esse propósito exige redimensionar o que é conhecimento, numa perspectiva que retira essa divisão do saber. Uma estruturação classificatória do processo de conhecer não corresponde ao que nos constitui como seres de linguagem, que é a interação. Sendo assim, somos tramados como uma rede de relações com fios que se conectam, fortalecem e se rompem em busca de novos vínculos.

Embora o posicionamento de Schiller não seja situado na perspectiva fenomenológica, consideramos esse autor muito relevante por contestar o projeto formativo de sua época de valorização da racionalidade, do pensamento formal e da inteligência em detrimento da percepção e da sensibilidade, dando-lhes um lugar subestimado e de oposição à consciência. O processo de conhecer tem como portal a percepção, sendo então o primeiro vínculo com o mundo, pois somos sensíveis às coisas do mundo por meio dos nossos sentidos que, embora cada um tenha sua especificidade, são interligados. Um filme, por exemplo, provoca todo o corpo, não só a visão e a audição, que, mesmo sobrelevados na experiência de visionamento, os sentidos são conectados. Apesar de ser audiovisual, o corpo lida com um conjunto de fatores ambientais e diversos elementos que ativam sensações, aspecto que será aprofundado mais adiante ainda neste capítulo.

José María Quintana Cabanas (1993) aponta que esse posicionamento schilleriano foi o primeiro a realçar a educação estética. Porém, analisa que, no século XIX, já houve uma alteração de perspectiva, que historicamente se reduziu a educação estética à educação artística. No entanto, não é essa via que é defendida. Ampliando a reflexão em busca de alçar a estética à práxis educativa, Cabanas (1993) apresenta um movimento de investigação da estética, buscando delimitar seu propósito, objeto e definição, de maneira que esclarecesse aos educadores a pertinência da educação estética para o desenvolvimento integral humano.

Esse autor apresenta uma trajetória de objetos cogitados a serem referentes ao campo estético. A sensibilidade foi a primeira hipótese a ser levantada, no entanto, ela está presente na vida humana e, em alguns casos, desligada da estética. Já a imaginação

é um fator que compõe a estética, mas sempre é interligada a outros componentes. A expressividade e a criatividade, tal qual a sensibilidade, também se colocam eventualmente em experiências não estéticas. Por fim, a educação artística foi apontada como possível objeto. Não obstante, a despeito do consenso em reconhecer a arte, em suas diferentes modalidades, como a esfera mais privilegiada da estética, ela não foi considerada suficiente para abarcar a complexidade da educação estética.

Nesse sentido, o autor mostra a abrangência da educação estética quando considera que ela mobiliza a percepção da beleza da vida e provoca uma experiência estética. Desse modo, ele aponta que o propósito dessa educação é "capacitar a pessoa para descobrir e desfrutar dessa dimensão, até mesmo para realizá-la e produzi-la, tal é o objetivo da educação estética. E isso num sentido amplo, profundo e multifacetado"[4] (Cabanas, 1993, p. 261). Em função desse sentido, a educação estética transborda a educação artística, já que esta traz a arte como via e como propósito. Logo, apreciar, contemplar, conhecer, experimentar, criar, expressar, produzir e julgar são algumas ações fundamentais nesse campo que exige percorrer um itinerário educativo mais verticalizado.

Assim, a educação estética engloba a educação artística e a suplanta, pois comparece como um modo de vida que valoriza a formação de posturas, atitudes, comportamentos e hábitos que sejam estéticos, isto é, dotados de uma forma de interação orientada por uma sensibilidade estética, que é marcada pela compreensão, pelo cuidado, pela alteridade. Dessa forma, a educação estética geral tem como objeto a sensibilidade estética, que, além de incluir tudo o que permeia a educação artística, é composta pelo sensível, imaginação, ludicidade, beleza, domínio de si, ressonância emocional, afetividade, dentre outros fatores que a humanizam.

A educação estética não se relaciona estritamente com a arte, e sim com a sensibilidade estética que "se projeta em sua forma de perceber o mundo e as pessoas e interagir com eles" (Cabanas, 1993, p. 262) de uma forma genérica na vida. Em vista disso, a educação estética coincide com todo o processo educativo, em todas as suas especificidades e em todos os seus graus, perpassando todas as fases da educação e do ensino.

Contudo, mesmo que essa concepção seja negligenciada no meio educacional ou atue de forma acanhada, sua potência se sobressai. É atribuindo a ela essa potência que

[4] Tradução nossa.

Tim Ingold (2020) trata a educação que valoriza o estudo mobilizado pela inquietude, pela atenção, pela participação e pelo movimento de transformação que cada um propõe a percorrer num caminho de descobertas. Fazendo uma comparação com a música, o autor trata de uma educação que na escala musical estaria "em tom menor", não da alta vibração que transmite a sensação de euforia e agitação, e sim aquela que desperta a sensação de interioridade, divergente do que tanto é apregoada na contemporaneidade, marcada pela celeridade dos resultados, repleta de recursos, competitividade, classificação, exatidão, mensuração, limitada ao desenvolvimento de habilidades e competências com foco no mercado.

Referenciando-se em John Dewey, Gilles Deleuze, Félix Guattari, dentre outros, Ingold (2020) defende que uma educação em tom menor se propõe a enveredar numa caminhada que segue a dinâmica vital do movimento e da mudança. É aquela que também bebe na fonte de uma ciência menor voltada para a construção de uma nova forma, que tem o "potencial de distorção, transformação ou metamorfose" (Ingold, 2020, p. 64), que não segue a frequência afirmativa mercadológica a serviço da manutenção das mazelas atuais.

O tom menor, tão presente no subcomum, trata-se da busca de sair do lugar aceito, do trivial, porque permite encontrar-se com o diferente, o controverso, o desvio, a suspensão, deixando emergir o estranhamento, a dúvida e a reflexão das problemáticas que permeiam a vida. A escola, seja primária até o nível superior, é este *locus* de estudo, mas não um "pseudoestudo" pautado pelo acúmulo, e sim

> [...] um campo vivo com pequenos gestos, nos quais os falsos problemas podem ser deixados de lado para os verdadeiros [...] Estes são problemas que não cedem a respostas, mas apenas a problemas futuros, novos encontros, novas aberturas. É por isso que o estudo adequado nunca pode ser a aplicação do método [...]. O estudo cuidadoso é crítico, mas não é uma crítica. Não tem assunto ou objetos. Não começa com o já pensado, ou triangula entre posições fixas ou pontos de vista (Ingold, 2020, p. 72).

Nessa perspectiva, estudo é o que se faz coletivamente, isto é, uma comunhão, um fluxo de descobertas, o que exige atenção, esforço, presença, produção, participação e mudança em que todos ali estão desprovidos dos pesos e etiquetas que as instituições sociais e os meios tecnológicos colocam sobre cada um. Aborda o que é tácito, relevante para o grupo e o que favorece a libertação das amarras da reprodução.

O sentido da educação em tom menor é afluente da educação estética apresentada por Cabanas (1993), pois ambas as perspectivas sobrelevam uma formação humana pela prática da liberdade, da ousadia, da invenção e da transformação já almejadas por Schiller (2015), o que requer sensibilidade na engenhosidade que é viver em grupo. Obviamente, a arte já possui a estética arraigada em si, sob qualquer forma artística. Isso posto, a demanda que aqui colocamos é que a educação estética, seus propósitos e natureza façam parte de todo projeto formativo que valorize a humanização e o bem comum.

Uma educação, nesse sentido, precisa considerar as vivências prévias dos estudantes, suas curiosidades, assim como ampliar e complexificar seus conhecimentos. Entrelaçar as diferentes manifestações artísticas, escutar as impressões dos estudantes, suas reflexões, levantar problematizações, relacionar os objetos de atenção com a vida são mostras de ações educativas voltadas para a educação estética, que visa sensibilizar esteticamente a formação do sujeito como um todo.

Por esse ângulo, podemos dizer que o cinema oportuniza essa correlação que convida os estudantes a se disporem entrar no enredo fílmico, participar da trama e avivar-se na narrativa. Como toda obra de arte, muitos filmes contêm lacunas que convidam o espectador à elaboração de sentidos porque não se dão a conhecer em sua plenitude. O intelecto não alcança o que é próprio do sensível, pois em si o que há é uma construção já afastada da percepção. A reflexão é algo que vai além de sua origem perceptiva, que envolve a dúvida, o questionamento e o pensar sobre o mundo. Mas ressaltamos que o trabalho reflexivo é sempre assentado num corpo sensível, isto é, ele é encarnado.

1.2 O encontro do cinema com a educação

> *Talvez seja este o segredo do cinema na escola: a educação é um cinema de invenção, de invenção permanente (Lopes, 2007, p. 44).*

A arte é manifestação humana necessária para se compreender, problematizar, admirar, estranhar, projetar, subverter e simbolizar a realidade. Entre tantas possibilidades artísticas, esta tese optou por bordejar a realidade a partir da reflexão provocada pelo cinema. Em concordância com René Gardies (2006, p. 4), podemos dizer que o "cinema é uma arte reconhecida e componente incontornável da cultura contemporânea". Nesse sentido, um aspecto que acompanha as transformações mais amplas relacionadas às formas culturais é o redirecionamento do modo de ver, no quesito percepção, aspecto discutido de forma privilegiada em Walter Benjamin (1987).

No texto *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin (1987) discute os primórdios do cinema e suas distinções diante das demais manifestações artísticas até então instituídas. Ao pensar sobre o seu contexto de emergência, constata especificidades nas condições produtivas próprias do final do século XIX e início do século XX. Recorrer às suas contribuições é pertinente porque, embora sua argumentação date de mais de 80 anos, a atualidade de sua reflexão ainda se coloca. Ao apresentar as modificações socioculturais ocorridas a partir do final do século XIX oriundas da lógica capitalista, o autor mostra como elas interferiram nos mais diferentes aspectos da vida humana, com relevo ao campo artístico. A averiguação dessa realidade é motivada pelo reconhecimento de que novos elementos podem estar tanto a serviço de finalidades fascistas quanto também motivados por causas transformadoras.

Cotejando o teatro e o cinema, Benjamin (1987, p. 187) indica que "o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade [...] a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno [...] precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade".

Assim, ensinar o cinema na perspectiva benjaminiana posiciona a reflexão em dois aspectos aqui destacados. O seu aparecimento, conjugado ao da fotografia, inaugura um redimensionamento da arte, já que o contexto social muda exponencialmente na sua relação com a técnica e nos obriga a pensar numa função política que a arte ganha na medida em que abandona cada vez mais a sua função ritual. Ou seja, a ideia de magia e de culto perde espaço no engendramento da ideia de exposição. A técnica cinematográfica tem uma produção, um produto, mas também formas de uso que interferem nos modos de pensar e de agir do espectador. Para ele, "o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana" (Benjamin, 1987, p.174).

Dito de outra maneira, produção e recepção são elementos que precisam ser revisitados na era da reprodutibilidade técnica e a tese de Benjamin impulsiona o pensamento a entender as profundas mudanças inauguradas no âmbito maior do coletivo e ainda do subjetivo. O cinema tem uma especificidade diante das outras artes que o antecede, retirando-se dele o invólucro do que o autor intitula aura, que é o prestígio que envolve a obra de arte tradicional, considerada legítima, original, duradoura e pouco acessível. Logo, a percepção da obra autêntica estava imersa num ritual e tinha valor de culto.

O cinema é desprovido do fenômeno aurático – fenômeno típico de outras modalidades artísticas até então valorizadas pela originalidade, autenticidade e pouca acessibilidade – pois, quanto mais o filme for replicado, maior será seu indicador de público. A autorreprodutibilidade ou reprodução em série, já implicada na natureza do fazer cinema, põe em xeque questões como as que são relacionadas com a tradição, a autoridade, o testemunho, a autenticidade.

Outro valor que se finda com o surgimento do cinema é o valor de eternidade das obras de arte, tão apreciado pelos gregos. Ter um único exemplar das obras não tem sentido com o cinema, pois o caráter artístico de um filme é determinado, em grande parte, por sua reprodutibilidade, aspecto constitutivo também da arte fotográfica.

Na própria essência do cinema, há um conjunto de elementos tecnológicos que se entremeia entre o filme e o espectador. Desse modo, em nosso contexto, raramente temos acesso ao produto original, como uma película, por exemplo. Como não há interesse por um "original" de um filme, o título do texto de Benjamin (1987) justifica sua atestação de que o cinema é uma arte pós-aurática.

Ademais, a chamada sétima arte traz para mais perto o espectador, que se vê, segundo o autor, em um espaço de liberdade. Para ele, o público está liberado para reagir e insere-se na experiência do inconsciente ótico, assim como a psicanálise traz à baila o inconsciente pulsional. O cinegrafista, para Benjamin (1994), penetra no âmago da realidade, assim como o cirurgião no corpo de seu paciente, e aventa uma nova possibilidade para quem se propõe a assistir a um filme. Logo, é preciso ter atenção aguda.

Com o cinema e a reprodutibilidade do filme, a difusão em massa passa a ser obrigatória. O cinema, já totalmente emancipado do uso ritual das imagens, alcança uma refuncionalização da arte, inserida numa dimensão de exposição da obra nunca antes vista. Desse modo, segundo Benjamin (1987), o cinema exerce no homem novas percepções.

Nesse contexto, Benjamin (1987, p.175) afirma que "o filme é a mais perfectível das obras de arte", ou seja, o seu atributo de perfectibilidade faz com que o filme seja minuciosamente roteirizado, produzido, editado, montado da maneira como convém o diretor, alcançando uma reprodução técnica relativamente mais autônoma, acentuando aspectos que anteriormente, numa reprodução manual, não seriam possíveis.

A exploração capitalista, por meio do capital cinematográfico, estimula, por exemplo, "o culto ao estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas

também o seu complemento, o culto do público" (Benjamin, 1994, p.180), o que acaba reverberando na possível alienação do espectador. Sendo assim, a discussão benjaminiana tende a colocar centralidade numa nova realidade da arte contemporânea, que não pode voltar atrás no que almeja intensificar ainda mais, a ideia de reprodutibilidade e a força de sua difusão.

Em sua abordagem, notamos que a expansão do cinema aparenta ser um caminho sem retorno, decorrendo, com ela, outras formas perceptivas e de sensibilização que aí se instauram diferentemente das outras modalidades de arte. O autor também traz um alerta sobre essa arte que, ao mesmo tempo, coloca novas exigências: a exposição perante a massa elege como vencedores tanto o astro, o campeão, quanto o ditador. Essa natureza ambígua do cinema "exprime de forma paradoxal aquilo que é pessoal, mas também o que é objetivo e está para além da consciência" (Lopes, 2007, p. 17). Ela pode servir à reflexão ou à manipulação e imbricar-se com a viabilidade de mudança ou revolução, como ele menciona, ou estar a serviço de personalidades autoritárias.

Essa preocupação também se presentificou em solo brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Aliás, o vínculo entre cinema e educação no Brasil não é recente, data, contemporaneamente, da emergência do cinema. Recapitulando essa história, Sergio Rizzo Junior (2011) indica que, em 1930, foi publicado o livro *Cinema e Educação*, de autoria de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho.

No ano seguinte, 1931, outro livro, intitulado *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, já anunciava o potencial educativo dessa manifestação artística, especialmente no aspecto moral e na apresentação de um ideal cultural europeu. A obra foi concluída com a proposição da criação de uma unidade pública regida pelo Estado, a saber, um Instituto Nacional de Cinema Educativo, intuito que foi efetivado posteriormente:

> Criação de Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), o Instituto de Cinema Educativo (INCE) foi instituído em 1937, por meio da Lei n° 378, art. 40, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde. Já em 1936, no entanto, uma comissão instaladora foi responsável pela produção de 26 filmes de caráter educativo, aquisição de títulos e respectiva distribuição à rede de ensino. Em 1966, por meio do Decreto-lei n° 43, art.31, o INCE foi incorporado ao Instituto Nacional de Cinema (INC) (Rizzo Junior, 2011, p. 30).

Logo, os autores supracitados, Serrano, Venâncio Filho e Almeida, juntamente com José Oliveira Orlandi e Galaor Nazareth de Araújo, publicaram textos numa revista chamada Escola Nova (julho/1931), formando um dossiê temático sobre cinema e escola, inspirados nas tendências norte-americanas e europeias que já trabalhavam a entrada do cinema nas instituições de educação formal. No estado de São Paulo, essa iniciativa foi uma dentre várias que alçaram status de assistência no campo educacional.

Lourenço Filho, um dos 26 intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros (1932), movimento educacional escolanovista, afirma que "o cinema escolar muito poderá fazer para contrabalançar os maus efeitos do cinema comum" (Lourenço Filho, s.d. *apud* Rizzo Junior, 2011, p. 32). Percebemos aí uma inquietação mediante o teor comercial dos filmes veiculados para o público em geral.

O período do chamado Estado Novo (1937-1945), correspondente à ditadura de Getúlio Vargas, que deu um golpe de Estado, implicou um tempo marcado pelo fechamento do Congresso Nacional e centralização do poder por meio da força repressora. Desse modo, fez uso das mídias em geral para a construção ideológica de uma imagem de nação organizada e em pleno desenvolvimento, estando entre elas o cinema. Ocultar as desigualdades sociais com ênfase na educação profissionalizante e distorcer a imagem do presidente para que fosse reconhecido como "pai dos pobres" foram alguns dos intuitos desse projeto de nação.

Ao mesmo tempo que "o decreto 21.240, federaliza a censura, que se abrange aos setores da classe cinematográfica, mas também coloca como obrigatoriedade de exibição de curtas-metragens educativos" (Simis, 2008, p. 93-94 *apud* Aun, 2010, p. 10). As representações sociais apresentadas nos filmes buscavam veicular, por meio de narrativas ficcionais, conteúdos de disciplinas como um complemento ilustrativo autoexplicativo, tanto voltado para as escolas quanto para outros interessados.

Esse breve resgate histórico e a menção a Benjamin (1987) são bases para realçar o posicionamento desta tese, que destaca a possibilidade de considerar o comparecimento do cinema no meio educacional como um mediador a favor da formação crítica e sensível, cuja finalidade seja a aposta na afetação, na atenção à pluralidade, na reflexão, para o questionamento, o exercício do pensamento e a conscientização.

Seguindo essa lógica é que parafraseamos Antonio Candido (2011) e ousamos generalizar suas contribuições, invocando o direito ao cinema, tal qual ele clama o direito à literatura. No ensaio assim nomeado, o autor ressalta que estamos imersos nas contradições que, embora estejamos em um crescente avanço tecnológico e profunda

racionalidade, são proporcionais à irracionalidade que se acentua frente às desigualdades sociais. Por isso, as diversas artes, inclusive o cinema, são bens fundamentais para que todos não só sobrevivam, mas que vivam de maneira digna. Interagir com a arte é da ordem da necessidade, pois as manifestações artísticas nos humanizam.[5]

O cinema convoca a um exercício de alteridade, pois, ao acompanhar um filme, seja de qual gênero for, o espectador, aberto, lança-se no acompanhamento das personagens, da trilha sonora, dentre tantos aspectos estéticos. Percebemos assim a perspectiva do outro, os detalhes do gesto, as minúcias das coisas do mundo, os movimentos da sociedade, reconhecendo em si a natureza, as emoções alheias. Enfim, o filme – tal qual a obra literária – tem essa força de realçar nossa humanidade. Se "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, 2011, p. 177), o cinema também tem esse vigor, que pode ser superdimensionado pelo seu alcance.

Essa capacidade de impactar o outro e ser incorporada é típica de uma boa obra de arte porque conecta e reafirma a humanidade por sua interpenetração nas mais diferentes camadas de constituição humana. Sua força está em comover não só nossas superfícies sensoriais, e sim entranhar em todo o processo reflexivo. Ao ser tomado pelo filme ou por um aspecto da obra, de alguma forma, o sujeito, impactado, busca elaborar o que apreciou. Muitas vezes, essa elaboração sequer é simbolizada, embora seja possível que marque o sujeito e se inscreva como um traço de memória.

> É bem possível que o cinema, ou dito de outro modo, a dimensão propriamente cinematográfica do cinema, o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa, esteja justamente naquilo que só se pode dizer com o cinema, que não se pode dizer de outra maneira, com outros meios ou com outras linguagens. É bem possível que o importante em um filme seja justamente o que não se pode traduzir em palavras e, portanto, o que não se pode formular em termos de ideias. Nem palavras, nem ideias (Teixeira; Larrosa Bondía; Lopes, 2006, p.11-12).

Se outrora a abrangência literária era mais sobressalente, o cinema hoje pode ser tomado também como um "um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando

[5] A respeito da necessidade da presença da arte no percurso de humanização do ser humano, podemos exemplificar que o distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19 escancarou o fato de que a música, a dança, a literatura, o desenho, a pintura, o cinema, bem como as demais formas de arte, não se configuram como algo supérfluo, mas sim como uma necessidade humana de recorrer a uma via que permite simbolizar, ressignificar os acontecimentos, criar, propalar as contradições e as injustiças, assim como criar novas possibilidades de bordejar o real.

nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo" (Candido, 2011, p. 177).

Candido (2011), tal qual Benjamin (1994), aponta que essa força é ambivalente, uma vez que serve a diferentes projetos de sociedade e de finalidades educativas, precisamente por revelar a complexidade humana. Simultaneamente, a produção artística é forma e conteúdo; outro aspecto é que esta tem por natureza a manifestação e expressão de posicionamentos mobilizados individual ou coletivamente; e, por fim, comporta conhecimentos. Portanto, esses três aspectos literários que atuam simultaneamente são estendidos ao cinema. Enquanto que, para o autor, trata-se da discussão da experiência da palavra que toca o leitor, aqui propomos a experiência do audiovisual cinematográfico que afeta o espectador.

Também, tal qual a literatura, o cinema, como manifestação artística, tem grande potencial educativo. Quando falamos de educação, referimo-nos aos processos de aprendizagem, de formação humana, de descobertas, de ressignificação, de problematização e de pensar. Como ressalta Pereira (2003, p. 219), "o lugar da educação não como conteúdo mas como *exercício do pensar*, como experiência *de* mundo".

Para a autora, esse exercício está assentado nos princípios educativos estético, ético e político, sendo da ordem de um comprometimento que tem a dinâmica da vida humanizada, que é de conexão, de movimento e de transformação. Essa compreensão afasta-se da pré-concepção de que pensar é derivado da conceituação, da fragmentação e categorização. Ao contrário, entende essa ação como consequência da indissociabilidade entre sensibilidade e racionalidade. Nesse sentido, pensar e conhecer demandam acolhida, sensibilidade, atividade, surpresa, recomposição e situar-se no tempo e no espaço.

Como o campo sensível[6] é a fonte do pensar, um dos pilares do pensamento é a dimensão estética, que tem a potência de aturdir, fascinar, interpelar e afetar o sujeito como uma travessia em que impera não mais um conhecimento da ordem apenas da formalização e representação, mas de um conhecimento que ampara também as hesitações e as ambivalências da vida humana, como uma "razão sensível" (Ibid., p. 229).

O pensamento, coadunado à sensibilidade, foge da padronização, é aberto, criativo, relacional, plural, pois tem sede de construção e de ampliação dos sentidos. Como já dito,

[6] "A sensibilidade como faculdade de sentir pode e deve persistir como fator de *perturbação* nos processos de reflexão e tornar-se mais-valia para a vida do pensar, resistindo a todas as racionalizações abusivas, assumindo-se como *excedência*. O mistério na sua variedade de expressões é esse excesso que resiste mesmo quando o querem expulsar" (Pereira, 2003, p. 230-231).

ele é “experiência de mundo”. Pensar não é uma ação separada das demais, pois é um percurso sensível e reflexivo que se expressa nas formas de captar, elaborar e agir no mundo. Por isso, o cinema pode provocar o pensamento, a reflexão. Logo, é aqui entendido como um lugar de educar. Para Larrosa Bondía e Kohan (*apud* Biesta, 2013, p. 3),

> Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Para Duarte Jr. (1988), a arte é imbuída de um caráter pedagógico e seus fatores educativos podem ser referenciados a algumas razões, dentre elas o intercâmbio com a manifestação artística, seja pela produção, seja pela apreciação. Resguardadas as intensidades distintas, permite-nos adentrar uma dimensão sensível que toca nos sentimentos e nas vivências próprias ao encontro da arte com o sujeito, isto é, a experiência estética. Nas palavras do autor,

> Durante a experiência estética equilibram-se as faculdades intelectivas e emocionais. Diversamente da experiência cotidiana, rotineira, não é mais o intelecto que orienta a percepção, em função de uma prática, mas há o equilíbrio entre razão, sentimentos e imaginação (Duarte Jr., 1988, p. 104).

Assim, a obra artística carrega em si aspectos formativos, consequentemente, educativos. Ela é dotada de conhecimento impulsionado pelo artista criador, logo, compartilhado na interação do público por meio do produto artístico. É claro que, quanto maior o contato e a intimidade do espectador, proporcionalmente amplia seu aprofundamento e agrega seus elementos estéticos. Ao ser tocado por um filme, o espectador é comovido em suas percepções, sensações, e estabelece novas relações, dentre outras possibilidades que não passam apenas pela racionalidade. Portanto, o filme contribui para o favorecimento do conhecimento de si e dos sentimentos despertados pelo produto artístico.

Outro fator educativo da obra artística é o quanto ela instiga a imaginação, visto que requer operações mentais que não se apresentam corriqueiramente, que se divergem do usual, envolvem necessariamente o afastamento do já posto, a subversão da ordem posta, a fuga do estabelecido, o comparecimento de sensações e articulações não

experimentadas anteriormente que resultam em algo inédito. A imaginação, capacidade de criar novos vínculos e convertê-los em imagem, é uma categoria fundamental nessa abordagem, tal qual anunciada por Schiller (2015) ao transitar livremente nos processos criativos e de apreciação.

Quanto maior a convivência com o campo artístico, maior a incorporação dos códigos simbólicos e estéticos que culminam na compreensão dos sentimentos que ele provoca e de seus condicionantes histórico-culturais, sentimentos que se tornam mais diversos, amplos e complexos. O deslocamento pelos diferentes tempos e espaços que a obra artística revela se dá por sua propriedade de permitir o acesso ao "sentimento de época", isto é, participa daquela forma de sentir, comum aos seus contemporâneos" (Duarte Jr., 1988, p. 109).

Nesse sentido, a bagagem de experiências culturais e o repertório artístico abastecem a rede de conhecimento, a consciência de si e também do mundo, ao ligar o trivial ao novo, ao possibilitar novas ressignificações, ao se revestir do já elaborado e assimilado pelo patrimônio da humanidade ou experiências singulares de outrem, distantes geograficamente ou impossíveis de serem vivenciadas por si mesmo, dilatando a forma de ver o mundo. Por conseguinte, a obra de arte contém um aspecto "utópico" ao se alçar ao que ainda não havia sido criado, inovador, de vanguarda e transformador.

Todos esses fatores educativos da experiência estética acomodam-se na mesma direção que Irena Wojnar[7] (1963) estabelece no livro *Estética e Pedagogia*, visto que essa relação indicada no título apresenta-se para ela como uma questão histórica mais recente. Isso porque essa conexão está assentada naquilo que é próprio do humano, os afetos, as fragilidades, as emoções, as dores, os fascínios, os confrontos, seus propósitos e realizações, a atração pelo que lhe arrebata, o que também remete ao que já comentamos apoiadas em Candido (2011). Para ela, o que enlaça essa relação é necessariamente a arte, não necessariamente a educação artística, mas insistimos que "a educação pela arte surge como uma questão urgente e moderna por excelência" (Wojnar, 1963, p. 13).

A autora comenta que, se antigamente a estética era correlata à beleza, atualmente, sua valorização no campo educacional se traduz por suas contribuições para a percepção, a reflexão e o conhecimento que influenciam diretamente a formação dos sujeitos. Logo, a arte é esse ponto de encontro entre a estética e a pedagogia. Em suas palavras:

[7] A obra da autora utilizada como referência está em francês e a tradução de todas as citações são de responsabilidade da pesquisadora.

> A ideia da educação pela arte não se trata de uma área única da educação correspondente à formação de uma sensibilidade à estética, do gosto pela beleza, mas uma concepção ampla da formação do homem inteiramente baseada no princípio estético que confere primazia dentre os demais fatores que exercem seus efeitos sobre os seres humanos. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A arte intervém aí nos vários planos da vida, o que tem consequências não só na sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual, afetiva e moral (Wojnar, 1963, p. xv).

Assim, a arte detém a capacidade substancial de cada sujeito e também de cada comunidade, pois a capacidade de criar, constituir, reconstruir, conhecer e de prezar pelo que comove atravessa a humanidade desde sempre. Nesse bojo, o prazer estético é um aspecto inerente à confluência entre o sujeito e a arte, seja pela via da produção, seja pela apreciação.

A arte é um componente social, um trabalho e também uma ação criativa que ocupa lugar de destaque ao apresentar a beleza, a denúncia, ao elucidar o obscuro, ao provocar o assombro, ao jogar com o humor, ao transgredir etc. É uma atividade que exerce influência na dinâmica humana, pois desloca o sujeito do seu lugar e o remete a outro, à percepção do outro e de como este impacta em si, especialmente por sua constituição estética. "A arte dá a conhecer ao homem aspectos da vida que ele mesmo não teve oportunidade de experimentar" (Wojnar, 1963, p. 39).

É a sensibilidade estética de cada um que permite reconhecer os vínculos imbricados nos diferentes aspectos da vida social, o que depende do sentimento e do estado de espírito do espectador. Logo, a arte, como efeito da relação sempre mediada do ser humano com o mundo, faz-se presente como obra que se distingue do seu criador e se revigora em cada ato de interação com o público.

Assim, a arte é um grande apoio formativo porque tem uma capacidade de se infiltrar no interior dos sujeitos, mobilizar seus temores, receios e vislumbrar alternativas para a dureza do real. Ela "é essa ideia de superação, de criação, de movimento em direção ao futuro que pode ser uma contribuição na concepção da Pedagogia Estética" (Wojnar, 1963, p. 50).

Em atendimento à demanda de uma formação diferenciada dos jovens nas novas gerações a partir da segunda metade do século XX, Wojnar (1963) traz como mote de seu trabalho a Pedagogia Estética. Para ela,

> O objetivo desta educação é, em nossa opinião, a formação da atitude da mente aberta, atitude bastante complexa, mas também muito

> sintética. Para dar a esta concepção argumentos teóricos que possam servir de ponto de partida para a prática pedagógica, recorremos às teorias estéticas, sendo a arte sobretudo na sua vertente atual como fator importante da atitude desejada (Wojnar, 1963, p. 44).

Nesse caso, a atitude desejada diz respeito a uma mente aberta. Sendo assim, ela recorre às contribuições de três autores, a saber: Henri Bergson, John Dewey e Mikel Dufrenne, para construir sua proposta, a qual é assentada na ideia de que a expansão da percepção e da sensibilidade subjetiva só é possível pelo acesso à arte e à experiência estética que pode emergir desse encontro. Isso porque a obra artística tem o potencial de mobilizar e afetar o humano. Em vista disso, a pedagogia estética concorre para vislumbrar o que está adiante, a formação do hoje para um amanhã mais sensível e criativo.

Em Bergson, a autora destaca que a arte apura a capacidade perceptiva, sofistica a atenção e as atividades mentais, assim como dá suporte para a compreensão das manifestações afetivoemocionais e do movimento interior de cada sujeito. Nesse sentido, a ideia da estética e da arte como provedoras de alcançar a "alma aberta" foi uma inspiração para Wojnar (1963, p. 227) desenvolver o propósito de formação de uma "mente aberta", redimensionando significativamente a ideia original.

Já em Dewey, ela sublinha que a vivência humana se efetiva nas diferentes experiências da relação entre o sujeito e o mundo, pois toda experiência é dotada de estética ao possibilitar a percepção, a contemplação e o prazer do fazer. Logo, a atividade artística ressoa não só no artista que materializou seus sentimentos em um produto, mas ainda porque a experiência estética se renova na relação com o outro que a aprecia. O espectador vive uma experiência estética composta pelo trabalho mental que possibilita o destaque de seus componentes, dos detalhes, das relações que estabelece, do exercício imaginativo, de ousar o imprevisto. Assim, a atuação comunicacional da obra envolve o espectador emocionalmente, capacidade que pode mantê-la viva e atuante.

Segundo esse autor, a experiência estética só comparece quando o produto artístico oferecer brechas e possibilitar a entrada, a participação do espectador, ou seja, suscitar a cooperação ao se pensar na obra, revitalizando a obra de arte. Temos aqui um subsídio direto da arte para a educação: ao afetar o espectador, a obra direciona o interesse para a busca de sutilezas e vínculos com a realidade por meio de um trabalho imaginativo que qualifica a percepção.

Em Dufrenne, ela salienta que a percepção estética do espectador é apurada pelos valores estéticos ao atribuir sentidos que podem ser notados somente por quem superar o que estiver na superfície. Isso só é possível para quem se permitir ser guiado pela obra artística e penetrar numa realidade outra oferecida por ela. Quem estiver aberto à arte, ingressa na fenda que convida o espectador a experimentá-la.

Verticalizando a discussão para a formação da juventude, o que também diz respeito ao tema deste trabalho que toca a formação de professoras pedagogas, Wojnar (1963) esclarece que esses subsídios permitiram levantar as implicações fundamentais da arte sobre a educação. Em síntese, há uma influência recíproca na experiência estética via obra de arte, coexistencialmente, o que concerne à obra tocar o âmago do sujeito, provocar a imaginação e todo o trabalho psíquico motivado pela materialidade da obra, assim como influir a realidade, visto que sua presença traz vitalidade ao real. Essa força constituidora compõe o que a autora defende como formação de uma mente aberta.

Essa formação pertence tanto à estética quanto à pedagogia. Para tal, cabe esclarecer que mente aberta é, antes de tudo, uma atitude de abertura, de questionamento, de transgressão, de criação, de atenção a si e ao outro, de escolha consciente, de reflexão, enfim, de sensibilidade e de cuidado. Nos termos da autora, "a atitude de mente aberta se propõe a formar jovens cheios de atenção, profundidade, sensibilidade e vigilância" (Wojnar, 1963, p. 230). Essa atitude envolve a forma de percepção, de amplificar a experimentação, de diversificar o aprendizado, verticalizar e complexificar os conhecimentos e de exercer o espírito criativo por meio da interação com as diferentes expressões artísticas. Para ela,

> [...] é assim que a arte, toda a arte, parece contribuir de forma importante, tanto para o enriquecimento imediato do conhecimento sobre a realidade como para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, que se dá através da ativação de funções intelectuais e do despertar de várias preocupações (Wojnar, 1963, p. 245).

Mesmo elaborando suas reflexões nos anos 1960, a autora já era muito atenta aos rumos que os movimentos culturais direcionavam para ascendência das produções. Nesse sentido, destacamos sua percepção sobre a penetração do audiovisual na vida cotidiana e que, na contemporaneidade, ocorre de forma cada vez mais constante e robusta. Ela diz que cada vez mais a dinâmica social "impõe artes mistas baseadas na síntese de som e imagem" (Wojnar, 1963, p. 11), que ofertam diferentes formas de fruição estética e demandam a atividade de diversos sentidos, logo, da presença de corpo inteiro do

espectador diante do filme. Isso porque “o contato com o filme muitas vezes assume o caráter de pré-aprendizagem direta da vida: o modelo é então encarnado pelo próprio espectador” (Ibid., p. 237).

No caso da apreciação de um filme, o espectador pode se ver imerso numa manifestação artística dotada de imagens em deslocamentos. Tal qual a imaginação, sua estética, outrora revolucionária, não deixa de envolver e capturar os espectadores e promover aprendizagens, pois o acesso aos produtos cinematográficos, a possibilidade de aceder a outras culturas, elevou o encontro do sujeito com a arte ao patamar da vivacidade, ou seja, a percepção do movimento e o ritmo da atividade mental, tal qual um filme. Esse movimento pode se dar em diferentes ordens, seja de forma mais sequencial, ininterrupta, seja entrecortada, onírica etc., já que o manejo da tecnologia da montagem se depara com poucos limites. Por isso, “gerações instruídas para assistir cinema caem sob a influência da linguagem cinematográfica mudam as formas de sua emoção estética e seu contato com a arte, constroem assim uma nova visão de mundo” (Wojnar, 1963, p. 10).

Adentrar o filme, usufrui-lo integralmente, é se encontrar com as diversas maneiras com o que ele converge para a vida que demanda condições. Ela esclarece que a atuação educacional da instituição formal deve ter como foco a fruição estética pela via da percepção e da reflexão, enfim, da apreciação. Já a produção técnica e criativa é de responsabilidade de percursos formativos mais específicos. A possibilidade de ir além da contemplação e viver a atividade artística na posição de experimentação e produção é uma benesse que a Pedagogia Estética também convida a pensar.

No caso do cinema, a formação do espectador torna-se então responsabilidade da instituição educativa e não a formação do cineasta, por exemplo. Outro aspecto que ela chama atenção foi o já abordado por outros autores sobre a ambivalência do cinema, que pode contribuir ou não, a depender do valor de cada produção cinematográfica. Para a autora, o cinema é uma atividade que muitas vezes apresenta uma postura resolutiva para os problemas. Então, nesse tipo de filme não sobressai a abertura que convida o espectador a pensar e criar, porém, uma grande vantagem é que “o cinema é uma arte mais fácil de entender e a mais acessível” (Ibid., p. 257).

Diante desses pontos, a autora reflete sobre a importância de a formação de professores mostrar-se sensível, preparando e focando na integralidade que a docência exige, já que sua atuação influencia diretamente a formação das novas gerações. Por isso, a educação estética pode ganhar mais espaço nas licenciaturas e, como já apontado, um caminho pode ser pelas artes e pela interação com o cinema. Segundo ela, “a Faculdade

poderia contribuir para um processo educativo de grande envergadura: ao tornar futuros professores mais sensíveis ao efeito educativo da arte e aos problemas mais sensíveis ao efeito educativo da arte e aos problemas dela decorrentes" (Wojnar, 1963, p. 254).

Esperamos, então, que a estética seja um princípio de trabalho, pois muitas vezes o estudante não chega ao ensino superior com experiências e conhecimentos prévios do campo estético ou com sensibilidade já manifestada. Logo, "a educação estética dos alunos da Faculdade constitui para eles ao mesmo tempo uma aprendizagem necessária para sua futura carreira e uma experiência pessoal ligada ao fato de esses alunos pertencerem à juventude" (Wojnar, 1963, p. 252).

Seguindo essa mesma direção, Herbert Read (2013) escreveu, em 1931, o texto denominado "O lugar da arte na universidade". Analisando o contexto da educação inglesa da época, ele aponta que a presença artística no âmbito da educação superior era nova e sua porta de entrada se deu pela arquitetura, em especial, pelo estudo da história da arte. Ele aponta que a arte na formação estudantil produz uma dupla implicação. A primeira é que a arte é sensível na vida do/a acadêmico/a, pois o corpo discente se beneficia pessoalmente desse aprendizado. Já a segunda toca nas consequências da arte no próprio processo educativo.

Segundo ele, a atividade sensório-intelectual daqueles que interagem com as obras artísticas qualifica a vida em sua integralidade. Para substanciar essa constatação, Read (2013) destaca um trecho da autobiografia de Charles Darwin, que se queixa da verticalização de seu trabalho e da subtração da literatura, da música e das outras artes que sua atividade profissional o forçou. Diante disso, o autor recomenda que "para contra-atacar os males do treinamento vocacional, da especialização intelectual em geral, é necessário cultivar não apenas o intelecto como atividade desinteressada, mas, num grau muito maior, também a sensibilidade" (Read, 2013, p. 287).

Para tal, não é preciso formar o especialista em história da arte, mas deve ser ofertada, em âmbito universitário, a possibilidade para que os estudantes em geral se tornem apreciadores, sujeitos que exercitem suas faculdades estéticas, o que se dá na relação sujeito-obra de arte. Proporcionar a interação com as produções artísticas é o que ele chama de "apreensão artística" (Ibid., p. 290).

Em síntese, é essa apreensão artística que dá maior qualidade à apreensão da realidade, o que é resultante dessa iniciativa de educação estética. Para alcançar esse intuito, o autor indica pistas de que conhecer a história e o contexto das produções artísticas poderia ser o início desse trabalho na universidade. Assim, "as obras de arte que

vamos apreciar devem ser todas obras de arte vivas. Nessa atmosfera, que não é uma atmosfera de análise e pesquisa, mas, insisto, uma atmosfera de iniciativa criadora, a sensibilidade estética é despertada, o hábito da apreciação se forma" (Ibid., p. 292).

Nesse processo formativo que caberia a qualquer curso universitário, além da abordagem à dimensão histórica, há uma faceta provinda da intuição, que é advinda das condições atuais de produção artística, pois a arte carrega um estatuto de testemunha da cultura e do seu tempo. Daí a relevância de possibilitar o contato também com as produções do tempo presente.

De forma muito condizente a Wojnar (1963), Read (2013) defende que a juventude é em si um tempo de vida muito fértil para essa apreensão, justamente por tender a não ter "mente fechada", com menos travas sociais e maior liberdade intuitiva. Em suas palavras, "parece-me que uma das funções básicas de uma universidade como esta, que forma centenas de professores e professoras, é abrir os olhos de seus alunos e ativar sua sensibilidade, de modo que eles possam apreciar o que veem" (Idem).

Mesmo não mencionando o cinema, o autor contribui dizendo que seu anseio é que a universidade seja esse campo promotor da indissociabilidade da arte e da vida. Assim, as manifestações artísticas poderiam chegar a ser até mesmo prevalecentes no cotidiano dos estudantes e poderiam ampliar-se de tal modo que perpassariam a dinâmica social como forma de viver.

Na atualidade, ainda é parcial a capilaridade do cinema. Como dito anteriormente, a presença do cinema e de sua materialidade audiovisual tem se tornado, no século XX, cada vez mais recorrente, seja como atividade cultural, lazer, entretenimento e também meio educativo, pois a evolução tecnológica faz com que as obras fílmicas compareçam além das salas de cinema. Ao mesmo tempo em que a educação, inclusive institucional, tem sido tema para a produção cinematográfica, essa última ainda tem sido tomada pelo campo pedagógico como fontes de discussão, reflexão e estudo.

Nesta tese, o uso do termo cinema não se refere somente ao contexto do ensejo ritualístico do filme exposto numa sala de projeção profissional, pois esse privilégio de levar as alunas para uma aula nesse local é raro, até mesmo na universidade que conta com uma sala de cinema planejada e estruturada para fins de exibição fílmica. Particularmente, consideramos relevante o filme exibido em sala de aula, mesmo desprovido das condições ideais de acústica, iluminação, acomodação etc., como uma possibilidade de acesso ao cinema, isto é, à obra cinematográfica.

Mesmo com as variáveis condições de recepção do público, chamamos aqui de cinema a arte da comunicação que anima as imagens, da projeção do imaterial, do abraço entre a objetividade e a subjetividade na produção da ilusão imagética e do mergulho do espectador em um filme. Essa arte permite a apreciação, a contemplação, a fruição, a produção, o estudo, a crítica, enfim, a experiência estética a partir do encontro entre as imagens em movimento e um conjunto sonoro num espaço-tempo construídos.

Em qualquer espaço imagético, seja a sala de cinema, o ambiente doméstico ou a escola, o filme, quando circula, comporta em si, desde o roteiro até a apreciação pelo espectador, propósitos que ganham corpo numa combinatória de elementos simbólicos e códigos estéticos que são disponibilizados a quem os assiste. O encontro do espectador com a arte cinematográfica pode continuar ressoando mesmo quando os créditos subirem. Inclusive, esse dispositivo estético, a princípio pensado como "dispensável", dentre outros efeitos da experiência fílmica, será abordado ao longo desde trabalho.

1.3 A educação dos sentidos a partir da presença dos filmes no contexto educacional

É de domínio do senso comum que a apreensão do mundo tem como pressuposto a relação do corpo com os objetos e o contexto ambiental que o cerca, captada pelos sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Contudo, somos seres globais e essa divisão do corpo em cinco órgãos do sentido apaga a relação intrínseca entre eles, bem como seu funcionamento integralizado, pois o corpo é uno e a percepção é um todo em geral. Quando falamos da educação para o olhar, a proposta não é recortar um componente corporal, mas sim convocar a educação para a percepção e a consciência de modo indiviso e sensível.

O produto artístico não é a justaposição de elementos de uma só natureza. Se for uma obra, trata-se de um conjunto inter-relacionado, tal como advoga Merleau-Ponty (1983, p. 105), "minha percepção, então, não é uma soma de dados visuais, táteis ou auditivos: percebo de modo indiviso, mediante meu ser total, capto uma estrutura única da coisa, uma maneira única de existir, que fala, simultaneamente, a todos os sentidos".

Diante de um filme, não é só a visão e a audição que se colocam em atividade, pois todo o corpo é impactado e sensibilizado. Aliás, o autor destaca que nossa expressão verbal demonstra a trama sensível, pois o fenômeno não excepcional manifesta o uso de "cores quentes" em uma matiz fílmica, o "tato diretor", a "fala seca" da atriz, a "voz áspera" de uma personagem, o "jeito insosso" do ator, a "narrativa doce", o "som pesado"

etc. Por consequência, um filme não é a somatória de imagens com a adição de sons, pois ele "emerge como uma forma altamente complexa, em cujo interior, ações e reações extremamente numerosas atuam em cada momento" (Merleau-Ponty, 1983, p. 112).

Mesmo diante dessa integralização, a visão é o sentido mais requisitado e valorizado em nossas formas culturais e de sociabilidade, sendo fato a proeminência do olhar em nossa sociedade. A própria língua expressa o reconhecimento dos aspectos relacionados à visão como alinhados à capacidade de entendimento. Por exemplo, os termos visível, evidente, claro, iluminado indicam o que é manifesto de forma compreensível, já o oposto também comparece relacionado à falta de visibilidade em vocábulos como obscuridade, cegueira, sombrio, nebuloso, treva, dentre outros significados que se aproximam da ignorância como não saber. Enfim, essa carga de manifestações culturais, a pertença coletiva e as experiências pessoais imbuem o olhar e constituem nossos processos formativos como recursos que nos permitem atribuir sentido ao mundo.

O olhar é curioso, dinâmico, investigativo, movimentador, sensível ao ambiente, focalizador, provocativo, revelador, paralisante ou impositivo. Enfim, como é pleno de atividade na continuidade de captura de recortes do aparente, se abre e se fecha ao visível. Segundo Le Breton (2016, p. 69), "para quem usufrui do sentido da visão a abertura ao mundo opera-se primeiramente pelos olhos, sem imaginar outras aberturas. O ver é inesgotável, já que as maneiras de olhar o objeto são infinitas", constituídas pela carga sociocultural e pessoal.

Ao mesmo tempo em que são relegadas à visualidade as mais altas virtudes, a elas são endereçados questionamentos quanto a sua credibilidade perceptiva. Os olhos oferecem a matéria-prima da imaginação, ou seja, as imagens. Contudo, elas são limitadas ao que estiver disponível e se ofertar para ser visto, nem sempre expressando a exata realidade, pois a distância, a profundidade e a luminosidade alteram a percepção das coisas do mundo. A multiplicidade de atributos do olhar demonstra o quanto é poderosa sua possibilidade de estabelecer laço social, de se fazer presente e de se vincular ao meio. Pelo olhar, o ser humano toca o mundo, acaricia, numa correlação com o tato, tal qual já foi indicada acima na articulação dos sentidos. A experiência de entrecruzar o olhar com o outro é de grande potência afetiva e emocional. Para Le Breton (2016, p. 80), "o olhar pousado sobre o outro nunca é indiferente. Ele às vezes é encontro, emoção partilhada, fruição inconfessada, ele comporta a ameaça do transbordamento".

Todos os sentidos são como bússolas que guiam nossa relação com o mundo e seus órgãos são como instrumentos que permitem a atribuição de significados. Portanto, olhar também é aprender. O último autor citado ressalta que a visão tem uma função de orientação, por isso, a necessidade de "adquirir os códigos do ver para desamaranhar o mundo em toda a sua evidência" (Le Breton, 2016, p. 84).

Essa aprendizagem sensorial que se dá na tenra infância pode ser retomada em outras camadas que demandam aprendizagens de um novo olhar que tem como referência elementos e dispositivos estéticos de cunho tecnológico sob um aparato articulado ao campo cinematográfico. Assistir a um filme, tomando-o como objeto de estudos, não exige apenas acompanhar um produto cultural e seguir a lógica da narrativa. Ao propormos exercer o lugar de um mediador do processo formativo, a obra cinematográfica precisa ser trabalhada como um refinado exercício do olhar, o que requer atenção, discernimento e encadeamento, isto é, movimentos de varredura e de delineamento sensíveis nas ações perceptivas e reflexivas.

Os ritmos, as alternâncias, os movimentos temporais, a música, são incorporados em um só produto: o filme. Então, reconhecer seus elementos, bem como a coexistência deles, forma o todo, os elos estabelecidos, quais aspectos repercutem no público e singularmente em cada espectador. Enfim, revelar os vínculos entre eu e o mundo é atributo próprio do cinema e também do exercício fenomenológico.

O olhar é consequência de um processo de aprendizagem repleto de marcas históricas e culturais que permitem a formação de um acervo visual, sendo um construto em que a constituição singular é atravessada pela carga coletiva. Nas culturas ocidentais, há uma intrínseca relação entre ver, saber e poder, em que as determinações históricas do olhar são dotadas de códigos culturais próprios. O filtro do olhar diante do filme que convoca, ao mesmo tempo, distinguir e interpretar a produção cinematográfica corresponde ao processo que Le Breton (2016, p. 98) chama de leitura. Com esse autor, podemos dizer então que "a leitura de uma imagem cinematográfica ou fotográfica exige o domínio de códigos de interpretação".

Será que a formação docente contempla estudos, orientações e vivências que deem suporte à leitura dos movimentos cinematográficos? No caso da articulação entre pedagogia e estética, como o cinema se coloca? Como têm sido essas experiências dos acadêmicos do curso de Pedagogia com o cinema? Como o cinema se coloca como uma presença nessa formação?

O conceito de presença torna-se aqui significativo, pois diz respeito ao que o filme, em sua materialidade, como bem artístico-cultural, manifesta-se em sua pluralidade de componentes e, como uma narrativa audiovisual, convoca o espectador, captura sua atenção e marca sua presença no mundo. "Pela *presença* ultrapassa-se o passado do *pensado* e o futuro como pensamento do ausente e, sobretudo, abre-se o presente como possibilidade de pensar o impensável e de acolher o inesperado, para lá da imaterialidade que a abordagem mediática comporta" (Pereira, 2003, p. 224-225). Conhecer é fruto da presentificação do sujeito no mundo e dos modos como se dão os vínculos entre sujeito e as coisas do mundo, os encontros e os acontecimentos.

A dinâmica da formação docente, que toma a educação como seu objeto, enlaça a dimensão da tradição, o passado que foi construído ao longo da história da humanidade e a dimensão do que se projeta no futuro por meio do fugaz presente. Nesse trânsito, as diferentes atividades formativas muitas vezes propõem-se a estabelecer a relação cinema e educação como um campo vasto de interpretação e conhecimento sob um recorte específico das representações das situações educacionais e da escola – presentes nas imagens fílmicas – ao mesmo tempo em que sugere uma reflexão sobre o olhar multifacetado acerca dessa instituição.

Impregnadas no cotidiano, na dinâmica célere e no imediatismo das interações sociais, muitas vezes as pessoas se detêm às mesmas percepções da realidade e se afastam da reflexão. Além disso, por uma questão anatômica, o olhar humano é limitado na captura das imagens e em tudo o que nos rodeia. A apreciação e a reflexão sobre os filmes no meio educacional podem tornar-se uma possibilidade de observar atentamente, indagar, ver os enigmas, as feições, os gestos, as desventuras, compartilhar os afetos e buscar capturar elementos que a todo instante nos escapam das vivências diárias. A apresentação de um ponto de vista, que é o da câmera, pode promover uma elaboração e reconstrução psíquica a partir do outro.

Cinema e educação são chaves teóricas que carregam em si um jogo de visibilidade e invisibilidade. O cinema nos dá elementos que permitem adentrar o encalço das relações sociais e a provocação de traços sensoriais que marcam a memória e nos ajudam a depreender um pouco além do que o cotidiano não nos permite ver. Técnica e artisticamente, o cinema faz o jogo entre o que é explicitado e o que é ocultado. A câmera recorta um enquadramento permitindo a visibilidade e o espectador mobiliza psiquicamente para construção mental desse imperativo da visibilidade, que Haroche (2013) chama de injunção da visibilidade. Um exemplo a respeito do cinema como

possibilidade de acessar o já não mais acessível, como o caso da infância, tal como nos explica Larrosa Bondía:

> Foi dito que o cinema contribui para a educação do olhar. A nós, resta-nos decidir até que ponto o cinema, e que cinema, nos pode ensinar a olhar a infância com olhos limpos e assombrados, e não só uma projeção de nossos estereótipos políticos, psicológicos, morais ou emocionais. Olhar para uma criança não é o mesmo que saber o que é uma criança, não é o mesmo que se identificar com ela. Uma criança é sempre algo diferente do que projetamos sobre seu rosto aberto, luminoso. Por isso, necessitamos do cinema: para que nos ajude a olhar para a infância em sua alteridade constitutiva, à justa distância (Larrosa Bondía, 2006, p.72).

Cabe aqui sublinhar a potência do audiovisual em geral, bem como do cinema especificamente, na formação humana e assim nos balizamos em Xavier (2001, p. 14-15), que destaca "a prática do cinema como instância de reflexão e crítica". Nesse sentido, podemos acrescentar a prática de apreciação como essa instância carregada de atributos que favorecem o processo educacional ao permitir o apuramento do olhar, a percepção dos detalhes, o enodamento teórico-prático e o debate sobre a relação que o espectador estabelece com o filme como material imaginário e simbólico que amplia o repertório. *Pari passu* ao acompanhamento a respeito do enredo, a percepção dos artifícios técnicos permite estabelecer uma relação mais profunda com o filme, que se desdobra em reflexões mais profícuas que favorecem a composição da narrativa.

A essa ideia podemos anexar que o material audiovisual é análogo à vida, repleto de imagens e sons concatenados em movimentos que mobilizam o psiquismo. Mas isso não se dá de forma passiva ou meramente repetitiva na apreciação, uma vez que o espectador elabora internamente o filme. A entrada e a condução do espectador no fluxo fílmico se dão inicialmente pelas direções que a câmera e os sons permitem. Os movimentos e a diversidade de pontos de vista da narrativa convocam o trabalho dos sentidos, das percepções, da atenção, da imaginação e da sensibilidade provocados pela composição artística e técnica do filme. Assim,

> [...] a relação filme/espectador evidencia um critério básico: dar privilégio às tentativas de caracterizar, discutir, avaliar o tipo de experiência audiovisual que o cinema oferece – como suas imagens e sons se tornam atraentes e legíveis, de que modo conseguem a mobilização poderosa dos afetos e se afirmam como instância de celebração de valores e reconhecimentos ideológicos, mais talvez do que manifestação de consciência crítica. [...] esta interrogação dirigida ao que acontece na sala escura e um esforço em demonstrar

> que a estrutura do filme – entendida como configuração objetiva de imagem e som organizados de um certo modo – tem afinidades diretas com estruturas próprias ao campo da subjetividade. Reproduzindo, atualizando determinados processos e operações mentais, o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo (Xavier, 2003, p. 10).

Nas condições contemporâneas, é notório o predomínio dos fenômenos visuais que, como marcas culturais do nosso tempo, comparecem na escola. Entretanto, esses fenômenos precisam ocupar ali um lugar diferente da vida cotidiana. Enquanto no dia a dia os anúncios publicitários, a televisão, os games e o cinema, dentre outras peças audiovisuais que estão a serviço do convencimento e do consumo, a formação docente e a escola podem tomá-los como objeto de percepção, análise, questionamento e de reflexão sobre as produções que se compuseram em outra lógica, como criação de caráter estético e artístico.

Instaura-se aí a necessidade dos estudos visuais para que possamos ver a imagem no sentido de simbolizar o que é capturado pelo corpo, isto é, criar um novo conhecimento para aqueles que até então não tinham se atentado para isso. O que pretendemos ressaltar neste trabalho é refletir sobre o ato de ver e também deixar manifestar o objeto visto, ação que é de domínio do campo fenomenológico.

1.4 Coleta de dados como possibilidade de escuta das participantes

> *A relação cinema e educação deve ser mais trabalhado em sala de aula, tendo-se mais uma interação entre docente e discente, levando a uma reflexão na área que atuamos na educação (Participante da pesquisa).*

Pensar na formação de professores, especialmente de pedagogas, envolve a análise do Projeto de Curso e sua Matriz Curricular. Contudo, buscar apreender o que ocorre nos meandros do cotidiano formativo, nas propostas didáticas e na opção docente por determinados mediadores do processo de aprendizagem exige uma aproximação de quem de fato vive essa realidade. Por essa razão, o público-alvo desta tese foi delimitado a partir da consideração de quem viveu recentemente grande parte do percurso de formação inicial, no caso, estudantes que estavam no último ano da graduação, cursando o 7º ou 8º período do Curso de Pedagogia, tanto no turno matutino quanto noturno, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG - Campus 1) e da Escola de Formação

de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás – Área VI).

O recorte temporal para a coleta de dados se deu ao longo dos meses de abril a junho do ano de 2022. Vale dizer que esse momento histórico era considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como período de emergência de saúde mundial (datado do início de 2020 a maio de 2023). Tanto é que, nesse período, a UFG ainda realizava todas as aulas de forma síncrona e a PUC Goiás estava com três dias por semana com aulas presenciais e três dias com aulas síncronas.

Esse cenário educacional influenciou diretamente não só a reconstrução do projeto da tese e o uso de instrumento de coleta de dados, como também repercutiu no envolvimento dos participantes. Esses se configuram como voluntários e, seguindo as recomendações dos Comitês de Ética em Pesquisa das duas universidades, e aprovados em seus pareceres, esta tese recorreu à coleta de dados via formulário eletrônico em meio digital.

O número de participantes está condicionado à quantidade de voluntariado concluinte dos cursos de Pedagogia. A estimativa, considerando o número médio de ingressantes dos últimos anos, era de que o Grupo 1, formado pelos concluintes do curso de Pedagogia da UFG, estivesse composto por 70 participantes e o Grupo 2, constituído pelos concluintes do curso de Pedagogia da PUC Goiás, por 30 participantes.

Portanto, a previsão era abarcar cerca de 100 participantes, considerando o ingresso no Ensino Superior por meio dos diversos processos seletivos (Exame Nacional do Ensino Médio, Vestibular e Sistema de Seleção Unificada). Contudo, a adesão foi cerca de 20% da expectativa inicial.

Então, esta tese contou com 10 participantes oriundos do curso de Pedagogia da PUC Goiás e 11 do curso de Pedagogia da UFG. A apresentação do questionário às participantes ocorreu por meio da entrada virtual em aulas ou eventos remotos aos quais as turmas estavam presentes. Nessa ocasião, foram-nos concedidos, no máximo, 10 minutos para a realização do convite para a participação da pesquisa, a apresentação de seus propósitos, o formato e a realização do pedido de adesão. Um link foi então disponibilizado por mim, como pesquisadora, no *chat* durante o evento.

Foram realizadas ao todo quatro entradas em aulas síncronas nas turmas da UFG e uma entrada na turma da PUC Goiás. Durante a exposição, alguns comentários foram tecidos no *chat* por acadêmicos e professores. No Grupo 2, veicularam-se observações dizendo que as turmas estavam esvaziadas devido à alta evasão. No Grupo 1, houve

esclarecimentos também por escrito de que as estudantes estavam cansadas das aulas no regime remoto vigente há dois anos e que já bastavam tantas atividades obrigatórias. Nesse caso, ficou esclarecido que essa não seria atividade compulsória e que atuação na pesquisa seria uma forma de colaborar com o desenvolvimento científico sobre a formação de pedagogas. Embora justificativas de abstenção dessa natureza emergiram no *chat*, em ambos os grupos pesquisados, em maior número, estavam as notas de enaltecimento sobre a escolha, a originalidade e a pertinência da temática da tese.

A dinâmica coletiva pautada pelo distanciamento social devido à pandemia também compareceu no distanciamento entre a expectativa e a realidade alcançada para a conquista de participantes voluntários. O baixo engajamento foi sentido especialmente no Grupo 1, pois professores disseram que havia uma média de 28 estudantes em cada um dos turnos cursando o 7º período, já que o 8º não era ofertado naquele momento. O Grupo 2, da PUC Goiás, foi alcançado em sua quase totalidade, possuindo uma turma no matutino e nenhuma no noturno naquele momento.

Como professora efetiva da PUC Goiás, que tinha os participantes do Grupo 2 como ex-alunas, uma entrada na aula remota de uma outra professora foi suficiente para alcançar quase a totalidade das alunas frequentes, pois, de 11 alunas matriculados no último ano de graduação, 10 responderam o questionário. Enquanto que o vínculo de professora substituta na instituição de estudo do Grupo 1, que desconhecia quase a totalidade das acadêmicas, possivelmente tenha influenciado o não alcance das expectativas iniciais. Consideramos relevante revelar este fato do vínculo que extrapola o papel de pesquisadora, porque

> Uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através da descoberta de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais (Cruz Neto, 1994, p. 61).

Além da legitimidade do argumento das acadêmicas que optaram por ingressar em um curso presencial, com aulas no formato on-line há dois anos, podemos indicar a falta de motivação de participação pelo meio eletrônico porque a não presencialidade retira a visibilidade do movimento real da troca, fator condicional para o enlace social contemporâneo. Evidentemente, esse é um aspecto do desinteresse da estudante em

realizar mais uma tarefa que seria o preenchimento do formulário, o que pode ser confirmado na pesquisa de Nunes (2021), que se propôs a escutar os estudantes e investigar as razões de evasão das instituições de ensino superior durante o ensino emergencial remoto:

> Nesta pesquisa foi possível verificar que mesmo aqueles estudantes que não evadiram de nenhuma disciplina, relatam sentimentos como ansiedade, falta de motivação, cansaço e estresse, entre outros sentimentos negativos. Esses sentimentos aliados à rápida adaptação, ou pelo menos tentativa, podem levá-los a experimentar a sensação de que estão aprendendo menos (Nunes, 2021, p. 11).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário em formato digital no qual se garantiu o anonimato do participante e o único dado de identificação foi a instituição de origem, UFG ou PUC Goiás[8]. Após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o formulário do Google Forms contava com oito questões objetivas, de resposta única ou múltiplas, oito questões discursivas e mais um espaço aberto para livre depoimento ou comentário. A média de tempo estimada para o preenchimento foi de 7 minutos, segundo a própria plataforma digital.

A proposta foi a de que o instrumento levantasse dados que pudessem desvelar especificamente uma faceta da formação pedagógica muitas vezes não explícita nos currículos dos cursos de Pedagogia, que é a presença dos filmes ao longo desse percurso de formação inicial. Consideramos a pesquisa empírica como uma forma não só de aproximação com a realidade, mas uma maneira de buscar apreendê-la e colocar o pesquisador na relação direta com a ótica dos participantes. O posicionamento de escuta do pesquisador visa capturar, numa amostragem, o movimento realizado coletivamente pelos docentes das grandes instituições goianas e, ao mesmo tempo, dar o protagonismo à posição singular de cada participante que dedicou seu tempo em rememorar e ponderar suas vivências e experiências formativas relacionadas ao cinema.

1.5 Diálogo com as manifestações das participantes

"É um meio de arte e cultura! Isso transforma qualquer ser humano. Depois de assistir um filme, o lado crítico, observador, reflexivo, é acionado. Isso faz a formação pessoal e docente" (Participante da pesquisa).

[8] O questionário consta, em sua totalidade, no Anexo 1 deste trabalho.

Em uma situação de pesquisa, a manifestação de cada "sujeito-objeto"[9] não comparece apenas como uma informação, pois suas declarações são carregadas de construtos referentes às vivências, reflexões e emoções promovidas pela recapitulação das memórias recentes do percurso acadêmico. Ao mesmo tempo que a fala de cada participante diz respeito a uma trajetória única, ela se faz entrelaçada em várias outras constituídas também por uma cultura institucional, revelando as conexões entre dados objetivos e subjetivos desta tese. É com esse olhar que cada dado coletado comparece a seguir.

Inicialmente, as perguntas tangenciaram a relação que as participantes tinham com a presença dos filmes em sua vida fora da ambientação universitária. Assim, questionadas se costumam assistir a filmes no cotidiano, mais da metade das participantes afirmou que sim, perfazendo exatamente 66,7%. Além desses, 15% relativizaram afirmando que tinham contato com os filmes "de vez em quando", "poucas vezes" ou "às vezes". E exatamente 19% negaram que interagiam com filmes rotineiramente.

Esse dado estatístico nos mostra que a maior parte dos professores em formação se relaciona com o audiovisual cinematográfico, entretanto, essa proporção ainda está distante de ser a desejada, pois o filme é um produto não só de potencial voltado ao lazer ou entretenimento, mas dotado de proficuidade cultural, artística e educacional.

Como produto humano resultante de um trabalho, um filme apresenta uma realidade – embora sempre ficcional, porque é uma construção roteirizada, direcionada. Então, ao mesmo tempo em que lança luzes para determinados aspectos, invisibiliza outros – pautada por ações ou situações factíveis ou uma realidade puramente inventada. Ele nos permite experimentar um ponto de vista inesperado, visualizar dinâmicas culturais novas, abstrair-se em lugares desconhecidos, mergulhar sensivelmente na intimidade de personagens, dentre tantas possibilidades de elaboração e encadeamentos de ideias que podem suceder-se em aprendizagens.

Retornando aos números dos dados iniciais, sabemos que a disponibilidade de filmes já foi mais obstruída devido à oneração, tanto do ingresso do cinema quanto do

[9] Expressão de Cruz Neto (1994, p. 57). Podemos depreender da leitura desse autor que, nas pesquisas qualitativas que recorrem à entrevista ou observação-participante como abordagens de coleta de dados, as falas dos participantes das pesquisas se configuram como dados objetivos e subjetivos. Logo, os participantes são sujeitos pesquisados "que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada" como objeto de investigação.

acesso a meios que permitiam o visionamento, como posse de aparelhos de reprodução ou locação de DVD, por exemplo.

Os dados das participantes confirmam que, atualmente, a maior parte do acesso aos filmes ocorre via internet, on-line ou download, para assistir posteriormente, *offline*, o que é viabilizado por meio de uso de plataformas de *streaming*. Dentre as que afirmaram anteriormente que tinham contato frequente ou esporádico com filmes, 88,2% indicaram que fazem uso das plataformas *streaming* (Netflix, Amazon Prime Vídeo, Globoplay, Telecine Play, Now etc.). Em seguida, tanto a TV aberta quanto a TV a cabo e o YouTube obtiveram 11,8%. Essa mesma margem foi alcançada pela frequência às salas de cinema. Por fim, uma plataforma mais especializada de exibição de filmes disponível na internet, Videocamp, alcançou 5,9%. Esse mesmo índice apresentou as aulas como meio de acesso aos filmes.

Cabe ressaltar que, embora uma pequena parcela das pesquisadas tenha dito que a oferta dos filmes no cenário acadêmico é uma fonte de contato com filmes no cotidiano, esse fato reforça a ideia de que a sala de aula[10] é o ambiente fundamental de formação integral humana, pois, caso essa possibilidade não existisse, esse grupo estaria excluído dessa manifestação cultural. Convém registrar que em todos os âmbitos sociais, em especial no contexto educacional, todos importam.

Inclusive, uma participante registrou, de maneira explícita, a dimensão econômica como possível embaraço das estudantes para maior trânsito pelas produções cinematográficas, dizendo que: "a exibição de filmes traz para os alunos um momento de contato com a cultura, pois alguns não dispõem de recursos financeiros e tempo para frequentar as salas de cinemas" (participante da UFG).

Vale dizer que o cinema é uma das possíveis oportunidades de experimentação cultural que permite o contato com multiculturas, mas não deixa de ser uma oportunidade que se coloca ou não. Isso quer dizer que há um aceno para a questão da acessibilidade aos filmes. Como muitas das manifestações artísticas, o alcance à arte cinematográfica passa pelo investimento financeiro do indivíduo ou da família no custeio dessa atividade cultural, visto que as assinaturas mensais dessas plataformas variaram no ano de 2022 entre R$ 9,00 e R$ 44,90. Nesse mesmo período, os valores dos ingressos de cinema

[10] Isso posto, compreendemos que – independentemente do espaço físico no interior de uma instituição educativa, onde temos professor/a na relação com seus/suas alunos/as, temos uma sala de aula – "é um espaço pedagógico de liberdade de expressão, constituição de identidade, construção do conhecimento e emancipação do sujeito" (Xavier; Fernandes, 2011, p. 225).

variaram entre R$ 12,00 e R$ 30,00 a meia entrada, considerando que o público-alvo desta tese seja estudantil e possui esse direito. Então, inferimos que o fator financeiro seja relevante[11], pois indica as condições objetivas de sobrevivência e de usufruto dos bens materiais e simbólicos.

Para sermos mais exatos, buscamos a fonte do relatório da Agência Nacional do Cinema (ANCINE)[12], que nos apresenta o dado de que a média do estado de Goiás que calcula o público, renda e preço médio do ingresso foi de R$ 18,07. Nesse bojo, a pandemia afetou drasticamente o acesso às salas de cinema, conforme essa mesma fonte, visto que, de 3.507 salas de cinema em todo o país, em 2009, essas caíram para cerca de 2.100 em 2021 e, no ano seguinte, viveu em retomada, fechando 2022 com 3.415 salas, o que resulta num alcance de apenas 58,9% da população atendida. Isso porque apenas 8% das cidades brasileiras possuem salas de cinema. Goiânia é uma das 439 cidades que possuem salas de cinema, contando com 46 em funcionamento.

A tensão colocada aí é atestada na pesquisa realizada pela Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), em 2021, que realizou o levantamento de um panorama das decorrências da pandemia na formação docente, em especial, no campo da didática. Entre tantos desafios notados, o relatório dessa pesquisa da Andipe assinala que o maior problema dos estudantes para acompanhar as aulas síncronas se tratava das condições materiais (87,37% de docentes se referiram a problemas de acesso à internet, infraestrutura).

Então, se houver um predomínio do acesso aos filmes por meio da internet e um número muito significativo de estudantes se deparar com a dificuldade de conexão ou de dispositivo que a permita, temos um desafio dilatado no campo socioeconômico em que estão situadas as estudantes do curso de Pedagogia.

Quando a indagação foi verticalizada para a frequência às salas de cinema, o questionamento foi voltado para a temporalidade "antes da pandemia", porque sabemos que essa situação alterou completamente o curso das rotinas. Diante disso, obtivemos os seguintes coeficientes: 47,6% das acadêmicas compareceram com a regularidade de uma

[11] O relatório do Inep "Relatório Síntese da Área Pedagogia", referente ao ENADE 2021 (Brasil, 2022, p. 44), apresenta que, do total de estudantes do curso de Pedagogia, 76,5% tinham como renda familiar mensal de até R$ 3.300,00. O documento, em sua totalidade, está disponível em: https: //download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf.

[12] Informe do Mercado Cinematográfico do Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA), publicado em 28/08/2023, sistematiza os dados coletados até o ano de 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/informe-mercado-cinematografico-2022c-finall.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

a duas vezes ao ano; já 14,3% informaram a periodicidade de três a quatro vezes ao ano e o mesmo número declarou frequência mensal; o quantitativo de 4,8% afirmou que frequentava algum cinema semanalmente; contudo, 19% não o frequentava.

Além do ingresso e da permanência das alunas na universidade, em que o Grupo 1 custeia indiretamente o curso por meio do pagamento de impostos, o Grupo 2 custeia indireta a diretamente a graduação na universidade privada. Esse último índice de 19% está situado somente nas participantes do Grupo 2, ou seja, 30% dessa agremiação, o que indica que o corpo discente da universidade privada carece ainda mais de atenção e de dedicação na oferta de bens simbólicos por meio da universidade, sobretudo ao que é objeto desta tese.

No Grupo 1, composto pelas acadêmicas da universidade pública, o acesso às salas de cinema é maior, pois 65% frequentavam as salas de cinema de uma a duas vezes ao ano e 35% as visitavam mais de três vezes ao ano. No Grupo 2, das estudantes de Pedagogia da universidade privada, 40% frequentavam as salas de cinema de uma a duas vezes ao ano e 30% mais de três vezes ao ano. Vale dizer que a universidade em que estudam as participantes do Grupo 1 conta, em Goiânia, com uma sala de cinema em um campus diferenciado onde está situada a Faculdade de Educação; e a universidade em que estudam as participantes do Grupo 2 não conta com sala de cinema efetivamente, somente auditórios.

Na perspectiva de quem assiste ao filme, Barthes (1984) pontua que a exibição de filmes em sala de cinema exerce uma atração que toma o espectador, deixando-o inebriado ao longo do visionamento, e essa sensação o acompanha ainda na saída do cinema. A esse contexto, o autor intitulou de "situação de cinema" (Barthes, 1984, p. 39). O conjunto imagético e técnico produz no espectador um estado de entorpecimento, de fascínio, em um teor erótico e desejante frente à estética do filme, dada "a sideração fílmica, a hipnose cinematográfica" (Ibid., p. 41). Para ele, a atividade imaginária logra o real e esse jogo traz como consequência o enlaçamento do espectador. Em seus termos, "a imagem cativa-me, captura-me, 'colo-me' à representação e é esta atitude que dá fundamento à naturalidade (a pseudonatureza) da cena filmada (colagem esta preparada com todos os ingredientes da 'técnica')" (Barthes,1984, p. 41).

Segundo o autor acima mencionado, essa aderência promovida está relacionada com a estética cinematográfica. Conhecer sobre a estética fílmica demanda uma imersão que nos remete às trocas sociais, às vivências culturais e ao entrecruzamento de outras linguagens artísticas que também comparecem no cinema.

Aliás, em 2019, o tema da redação do Enem foi justamente “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Essa é uma demonstração da relevância desse fator na formação dos sujeitos, assim como seus textos motivadores revelavam as discrepâncias e desigualdades de acesso às salas do cinema nas mais diferentes localidades do país. O que os dados desta tese vêm explicitar é que, mesmo em cidades que possuem uma oferta considerável de salas de cinema, como é o caso de Goiânia, o acesso à modalidade artística não é democratizado.

A apreciação cuidadosa e atenta dos filmes nos ajuda a pensar e nos aproximar daquilo que não apreendemos na velocidade dos acontecimentos. Quando o espectador for capturado por um filme, por alguns momentos estará entregue à narrativa audiovisual, mergulhado na ilusão daquela vivência apresentada, com os sentidos atraídos para os elementos recortados pela câmera, como um exercício de alteridade, de poder ver e sentir-se no lugar de um outro, como um *partner* conduzido por alguns instantes. Em outros momentos, deixa-nos à deriva quanto à significação e põe o espectador a trabalhar para alcançá-la. Desse modo, “o cinema abre-nos os olhos, os coloca na justa distância e os põe em movimento” (Teixeira; Larrosa Bondía; Lopes, 2006, p.12).

O cinema não só mostra, pois ele recorta, dirige a percepção do espectador para algo ou uma ação, convoca à observação e à elaboração singular do filme. É uma manifestação humana que tem o ritmo da vida, marcada pelo movimento e pela oferta de muitos elementos técnicos e textuais. Diante da tela, cada um se vê afetado por um traço, seja por um trecho do texto, seja por algum dispositivo estético: uma música, uma cena, um enquadramento, a luz, a fotografia, a feição de uma personagem, uma frase.

A linguagem cinematográfica possui uma estrutura textual que extrapola as palavras. Briselance e Morin (2010) afirmam que essa linguagem é regida por uma gramática que opera com intertextos e técnicas compostas por processos típicos da literatura, como enredo, narrador, personagens, *flash-back*, *flashforward*, elipse temporal, alternações de ações paralelas. Ademais, é composta por outros dispositivos estéticos que são próprios do cinema, tais como os diferentes planos, enquadramentos, *travellings*, sequências, passagens e transições, cortes, eixos de filmagens, alterações de sentido e de velocidade, cenários, palheta de cores, nuances da luz, montagem, sonorização, efeitos digitais, expressão dos atores e toda *mise-en-scène* etc.

> Tal como a literatura, o cinema faz-se com imagens. No entanto, da mesma maneira que a literatura não pode ser reduzida à imagem, o

> cinema não é apenas uma sucessão de imagens. Tal como a literatura, o cinema resulta de uma escrita, ou seja, de uma necessidade de abstração, de desconstrução e de reconstrução [...]. E se a literatura se escreve com palavras, o cinema escreve-se com planos. Devemos lembrar que o plano é a redução da imagem, uma redução do campo de visão pela objetiva, que se torna o olho da câmara e que funciona então como um funil. Mas, ao contrário do olho, a câmara só vê aquilo que lhe queremos mostrar, ou seja, aquilo que está no seu campo óptico (Briselance; Morin, 2010, p. 298).

Além do acompanhamento da narrativa fílmica, o valor da obra cinematográfica está no tom provocativo e na possibilidade de causar estranhamentos, efeitos que podem se originar dos dispositivos estéticos, uma vez que a arte nos ajuda a ver e testemunhar o real. "O surgimento da imagem em movimento numa tela de cinema contextualiza essas rupturas. Ou seja, o artista não retrata apenas o visível, mas consegue captar também a realidade psíquica, o que envolve uma priorização da forma em detrimento do tema" (Furtado, 2013, p. 94).

Tal como foi discutido anteriormente, a educação estética não se resume à vivência direta da arte, porém, passa também pelo convívio e conhecimento das produções artístico-culturais. É necessário registrar a importância da formação inicial não como definitiva, mas como a inauguração que dá o tom do ineditismo e de descobertas próprias da vida universitária. E como já dito anteriormente, o curso formativo da pedagoga reverbera na educação das novas gerações.

Vale destacar o uso do plural em produções artístico-culturais, pois cultura no singular como dimensão que agrega algumas manifestações artísticas situadas num patamar de reconhecimento carregado de prestígio em detrimento das demais de caráter popular, o posicionamento desta tese apenas destaca o potencial do cinema sem colocar qualquer outra em lugar de demérito. Inclusive, o registro cinematográfico tanto pode dar visibilidade às diversas práticas culturais quanto à luta de classes. Por isso, que o grafite, o bordado, a cartonagem, o tricô, o crochê, o mosaico, e assim poderia elencar uma gama imensa de diversas experiências estéticas relevantes para o professor, convidando até mesmo em intercâmbio com as vivências culturais das alunas.

Voltando aos dados, constatamos que a experiência estética que pode ocorrer na ambientação da sala de cinema não é sentida por todas essas professoras em formação inicial. Barthes (1984) descreve as sensações que vive quando deixa uma sala de cinema após uma exibição fílmica, comparando seu estado com uma circunstância hipnótica.

Esse estado inebriado começa a ser construído desde a seleção do filme no hall que antecede a entrada; o ingresso na sala, assim como o breve deslocamento; o conforto da poltrona individual, a escuridão, a luz da projeção, as imagens em movimento, são artifícios que potencializam a "situação de cinema" (Barthes, 1984, p. 39). Nesse caso, conjuntamente, a qualidade do filme em si importa para que a ilusão se expanda. Nos termos do autor: "é estreita a praia – ao menos para a pessoa que aqui fala – onde se verifica a sideração fílmica, a hipnose cinematográfica. Preciso de estar na história, (o verossímel atrai-me) mas preciso também de estar noutro lado. É um imaginário ligeiramente deslocado" (Barthes, 1984, p. 41).

As sensações provocadas pela força do cinema são impulsionadas pela ambientação pormenorizada pelo autor e a ela podemos acrescentar o tamanho avantajado da tela e a vivacidade promovida pelo equipamento sonoro meticulosamente situado no espaço, o que são alguns elementos que podem permitir um intenso elo entre o espectador e o filme naquele recinto especial. Claro que essa relação também pode ser estabelecida no visionamento do filme em sala de aula ou no ambiente doméstico. Entretanto, há uma atmosfera peculiar da sala de cinema que é arquitetada para a finalidade da promoção de uma experiência estética diferenciada.

Nesse sentido, perguntamo-nos: se menos de 20% dos jovens brasileiros frequentam o ensino superior e uma parcela semelhante desse grupo privilegiado que cursa Pedagogia não frequenta o cinema, qual será a proporção de jovens que estão à margem dessa manifestação artística?

Após a reabertura das salas de cinema – que na capital goiana data de julho de 2021, isto é, há quase um ano antes da coleta dos dados – 52,4% dos participantes alegaram que ainda não voltaram a frequentar e 47,6% afirmaram já ter retornado ao menos uma vez. Podemos suspeitar que o momento histórico da tese gerava algum receio na maior parte das acadêmicas pelo quadro pandêmico ainda presente. Não obstante, aí estão incluídos aqueles que não frequentavam ou pouco compareciam às salas de cinema durante o ano.

Persistindo na temática da frequência ao espaço físico destinado à exibição cinematográfica, quando perguntado àquelas que haviam retornado ao cinema, os filmes assistidos foram aqueles que geralmente têm maior público, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Filmes assistidos nas salas de cinema após a reabertura no contexto da pandemia[13]

N° de Menções	Título
7 menções	*Doutor Estranho no Multiverso da Loucura* (2022)
4 menções	*Homem-Aranha: sem volta para casa* (2021)
3 menções	*Thor: Amor e Trovão* (2022)
3 menções	*Os segredos de Dumbledore* (2022)
2 menções	*Eternos* (2021)
2 menções	*Medida Provisória* (2022)
1 menção	*Bacurau* (2019)[14]
1 menção	*007 – Sem tempo para morrer* (2021),
1 menção	*Cidade Perdida* (2022)
1 menção	*O Homem do Norte* (2022)
1 menção	*Top Gun: Maverick* (2022)
1 menção	*Pânico* (2022)
1 menção	*Uncharted: Fora do Mapa* (2022)
1 menção	*Minions 2: a origem de Gru* (2022)

Fonte: Elaboração própria.

Todas essas produções com igual ou maior que 3 menções são típicas das indústrias cinematográficas. Aliás, estão inseridas em sequências que se desdobram em outros filmes correlacionados e que também movimentam todo um arsenal de objetos que trazem os personagens como chamarizes para a compra, como roupas, games, acessórios de diversas ordens, que às vezes se tornam mais lucrativos que a própria bilheteria e não se acanham de sua finalidade comercial. Os três primeiros mencionados na Tabela 1 fazem parte da mesma franquia e pertencem à Editora Marvel. O quarto faz parte da franquia *Animais Fantásticos* e estão relacionados aos *blockbusters* derivados da literatura infanto-juvenil *Harry Potter*, de Joane Rowling, sucesso de vendas nos anos 2000.

De acordo com Morin (2014, p. 253), "a indústria do cinema é uma indústria típica do mercado mundial, o filme é uma mercadoria típica do mercado global [...] múltiplas

[13] Nesse caso, houve o descarte de um dado em que o lançamento do filme ocorreu em 2017.
[14] Apesar de a data de lançamento anteceder o período da pesquisa, houve exibições do filme em festivais de cinema local.

universalidades convergem para uma contradição básica: as das necessidades das massas e das necessidades da indústria capitalista".

Fazer frente ao imperativo do consumo ou do entretenimento impregnado na indústria cinematográfica é um grande desafio, pois ela abarca não somente a produção, mas também a distribuição e a recepção. No caso, vemos que esse tipo de título predomina na oferta do cardápio das salas de cinema. Isso pode ser constatado igualmente nas demais designações que surgiram na tese com uma menção de filmes vistos nas salas de cinema, tal qual a Tabela 1 indica.

Destoando do propósito de distração e do foco fundamentalmente comercial dos filmes indicados nos últimos parágrafos, *Medida Provisória* (2022), de Lázaro Ramos, foi assistido nas salas de cinema por dois participantes e *Bacurau* (2019), de Kleber Mendonça e Juliano Dorneles, foi mencionado por um nesse recorte temporal da tese. Ambos os filmes são produções brasileiras do gênero drama, reconhecidos por várias premiações internacionais. São obras ficcionais que abordam a luta e resistência das minorias distantes do poder no escopo de diferentes questões sociais e provocam o espectador à reflexão.

Esses filmes não têm como origem programas ou personagens televisivos, que muitas vezes têm maior destaque no cinema nacional. *Medida Provisória* (2022) sofreu dificuldades de autorização de exibição pela Ancine, o que outros filmes contemporâneos também viveram devido ao seu conteúdo crítico aos problemas de ordem política, cultural e socioeconômica. Mesmo assim, os rendimentos conquistados pela bilheteria foram considerados significativamente positivos para ambos, com maior relevo a *Bacurau*.[15] O caso de *Medida Provisória* ratifica a ideia de que:

> Atualmente no Brasil, até mesmo a razão e o conhecimento científico estão também na mira governamental e de determinados grupos alinhados, o que está em voga não é mais simplesmente a razão em detrimento da sensibilidade, o que se encontra em foco é o desmonte das práticas formativas que projetam a formação cidadã com atenuação do fosso da desigualdade. Os ataques não são só institucionais ou pessoais, uma vez que ferem as obras artísticas, atingem processos, produtores e os produtos (Ribeiro; Arruda; Furtado, 2022, p. 21).

[15] Informações disponíveis em:
https://rollingstone.uol.com.br/cinema/medida-provisoria-e-segunda-maior-estreia-nacional-do-ano-confira-bilheteria/
https ://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/sucesso-de-bilheteria-bacurau-alcanca-marca-de-500-mil-espectadores.

Se considerarmos o filme como um mediador relevante nos processos educativos, essa relação entre a conjuntura e as políticas públicas resvala na distribuição, bem como na recepção daqueles que não têm oportunidade de contato com o filme, seja por falta de condições materiais, seja por desconhecimento. Consequentemente, a proposição docente de compor a aula com diversos produtos culturais é valorosa para a formação das estudantes.

CAPÍTULO 2
O FILME COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PEDAGOGAS

"O filme é consideravelmente uma experiência válida no percurso de formação pedagógica, assim como as demais artes, nos toca de diferentes formas e nos sensibiliza para as diferentes linguagens áudio visuais" (Participante da UFG).

Após situar o leitor quanto ao referencial teórico e à forma de coleta de dados desta tese, este capítulo busca adentrar a seara da relação do espectador de cinema, mais especificamente das pedagogas em formação inicial. A relevância desse público se destaca não só porque se trata da contribuição do cinema para o desenvolvimento humano em geral, mas também porque o cuidado formativo nos campos epistemológico, artístico-cultural e das múltiplas vivências proporcionadas pelo ensino superior endereçados a esse profissional ecoa na educação das novas gerações. Logo, percebemos que os dados se exprimem e me convocam a refletir sobre os contornos, os desafios e as possibilidades de lançar luzes sobre a presença do cinema, os filmes destacados pelas participantes e seu potencial educativo na formação da pedagoga.

2.1 Os filmes e a constituição da memória das participantes

O filme presente em sala de aula é uma obra artística que se coloca ali por uma intencionalidade docente, seja para promover a contemplação, o deleite, a afetação e um possível impacto no espectador, seja com o objetivo de alargar o olhar e provocar a reflexão. Por isso, a seleção fílmica é fator inestimável nesse processo formativo. Assim sendo, a tese revela comentários de estudantes que nos convidaram a pensar sobre a curadoria dos filmes a serem trabalhados em sala de aula como princípio basilar para a qualidade da formação pedagógica, como:

> "[...] acredito que a escolha do filme, principalmente da indústria cultural deve ser muito bem planejada pelo docente, pois pode simplesmente ser encarado pelo discente como uma pausa das atividades [...]" (Participante da UFG).
> "o filme contribui bastante com a formação humana, dependendo também da escolha" (Participante da PUC Goiás).

Ainda nos convidaram a pensar sobre o que antecede a exibição fílmica, o que merece atenção. No que diz respeito aos modos como os filmes comparecem em sala de aula, algumas participantes frisaram que não podemos ignorar a reflexão a partir do filme na sequência da exibição:

> "[...] acredito também que uma discussão após o filme é fundamental" (Participante da PUC Goiás).
> " [...] outro ponto positivo é a interação social, nas rodas de conversa é possível vários esclarecimentos, elucidação de conceitos, dentre outras possibilidades" (Participante da UFG).

Outro aspecto sobre a forma de exibição do filme pertence à questão espacial. A despeito de a sala de aula não promover a climatização da "situação de cinema" detalhada por Barthes (1984), a apreciação fílmica no contexto educacional ainda resguarda a possibilidade de arrebatamento que a obra artística pode conceder.

Sobre as condições e as formas de mediação dos filmes apresentados nos estudos universitários das pesquisadas, notamos que eles, predominantemente, foram exibidos em sala de aula com o uso de data-show para projeção ou em tela quando a aula era síncrona, com o índice de 76,2%. Um dado curioso é que 19% das participantes disseram que o filme foi exibido na área externa à sala de aula, o que também abarca as indicações docentes para que as estudantes assistissem em outro horário.

Quando as participantes foram indagadas sobre os filmes apresentados no seu percurso acadêmico, elas apontaram quais títulos e qual contexto acadêmico foi contextualizado, como a obra fílmica numa determinada disciplina, em eventos, projetos de extensão, optativa ou Núcleo Livre.

Na leitura dos dados, um fato bem marcante foi a ponderação da dificuldade de várias pesquisadas rememorarem títulos de filmes e disciplinas. As frases que tergiversavam, entre os comentários, foram:

> "[...] não recordo a disciplina" (Participante da PUC Goiás);
> "[...] assisti muitos na disciplina de Trabalho e Educação, mas não me recordo aqui" (Participante da PUC Goiás);
> "[...] me recordo de poucos [...] teve mais, porém não me recordo o nome dos filmes" (Participante da PUC Goiás);
> "[...] filmes na disciplina de sociologia e história, mas não me lembro os nomes" (Participante da PUC Goiás);
> "[...] e um outro que não me recordo o nome" (Participante da UFG);
> "Foram poucos filmes, mais curta-metragem, filme mesmo só lembro de um na matéria de História da Educação" (Participante da UFG);
> "[...] Estes são os que lembro, mas foram muito mais" (Participante da UFG);

> "Alguns nomes podem falhar na memória, mas alguns dos quais me recordo [...] foram transmitidos muitos documentários também, mas não recordo o nome..." (Participante da UFG);
> "Não lembro em quais disciplinas, mas assistimos..." (Participante da UFG);
> "Nossa, foram vários não lembro de muitos, só alguns..." (Participante da UFG).

Sobre essas falas, elas evidenciaram a importância da discussão de dois panoramas: características dos filmes como duração e gênero, bem como a concepção de esquecimento neste trabalho. O primeiro aspecto ocorreu-nos a partir do dado: "foram poucos filmes, mais curta-metragem, filme mesmo só lembro de um na matéria de História da Educação" (Participante da UFG). Ao que parece, para essa participante, curta-metragem não é um filme, pois considera apenas o longa-metragem como tal. Talvez, por ter um tempo de projeção menor de 15 minutos, como o próprio nome indica, seja também interpretado por essa pessoa como uma produção de menor valor ao ponto de não atender ao estatuto de filme. Esse entendimento sobreveio entre os dados de forma isolada, pois, em ocasião distinta, outra participante demonstrou uma compreensão oposta, enaltecendo sua potência também no campo da produção:

> O cinema é muito valioso na educação, não apenas para introduzir os filmes na metodologia, mas também, diante das novas tecnologias, à facilidade de acesso por conta dos novos aplicativos no celular, o cinema pode ser produzido no contexto educacional, em formato de curtas-metragens, documentários ou mesmo ficção (Participante da PUC Goiás).

O primeiro posicionamento corrobora o que foi anunciado no final do Capítulo 1 desta tese, o letramento cinematográfico, sendo uma necessidade premente das estudantes em geral, primordialmente, visto que impactará a formação inicial dos demais, como é o caso do público-alvo desta tese. É fundamental que compreendam elementos básicos que possibilitem elucidar seu posicionamento de espectador, como aquele que é ativo na relação com o filme.

Nesse sentido, o tempo é um princípio muito caro ao cinema e não se limita ao tempo de duração do filme. O cineasta Andrei Tarkovski (1998) denomina esse tempo, em seu livro, de *Esculpir o Tempo*, como a função emblemática do diretor de cinema na construção da obra artística em virtude da decisão de como encaminhar a câmera, de que forma serão feitos os enquadramentos, visto que atrasar, apressar, interromper ou até mesmo inverter o movimento são ações que envolvem muito estudo e trabalho criativo.

"Esculpir" e operar um largo conjunto de dispositivos estéticos cinematográficos compreendendo as funções psicológicas de cada procedimento expressivo – falas, sons, música, ruídos, silêncio (desenho de som), cenário, jogo de cena, tratamento de cor, iluminação, transposições de cena, planos, ângulos, movimento de câmera, alteração de movimento e montagem – são um trabalho de grande proporção, mesmo que o produto final seja um curta-metragem.

O tempo no cinema também diz respeito ao período em que se passa a narrativa, o modo como ela é contada, seja de maneira mais linear e progressiva, com a condensação dos fatos narrativos em torno de um personagem, seja com o uso de dispositivos estéticos de manejo temporal, como o *flashback, flashforward*[16] etc. Além disso, temos o tempo perceptivo, que varia de acordo com a impressão de cada espectador. Logo, qualquer filme, independentemente da sua duração cronológica, demanda uma gama de manejos para garantir a lógica narrativa ou documental e, no caso de um curta-metragem, acrescenta-se o desafio de sintetizar com profundidade aquilo que é pretendido. Inclusive, há curtas que necessitam de mais de um ano para serem produzidos.

Portanto, o curta-metragem é composto pela mesma engenhosidade técnica e artística de qualquer outro filme. Ademais, não é por ter uma duração exígua que o curta-metragem tenha efeito secundário na educação estética que, conforme explicitado e defendido no capítulo anterior, é disseminada na formação integral humana.

Aliás, um relato forte, comovente e fecundo de uma participante sobre um curta-metragem confirma seu valor. De um visionamento fílmico nasceu até mesmo uma outra produção artística, no caso o poema. Pelo vigor da fala, será apresentada, na íntegra, mediante a questão levantada pela tese: qual (quais) filme (s) foi (foram) mais marcante (s) nesse percurso de formação pedagógica? Por quê? Você pode discorrer sobre o tema abordado, destacar alguma cena ou imagem, um aspecto da trilha sonora, a atuação de um ator, o desfecho, algum dispositivo estético da obra ou outro aspecto.

> O Curta *Vida Maria* foi muito impactante, pois minha mãe é da Bahia e morava no sertão, se chama Maria e não teve a oportunidade de estudar, ainda hoje aos 76 anos não foi alfabetizada, teve uma vida difícil até se casar com meu pai, mas com toda a sua falta de conhecimento escolar carrega consigo um grande conhecimento de mundo e esteve presente em todas as reuniões escolares e fazia questão que estudássemos (Participante da UFG).

[16] *Flashback* é um recurso narrativo que trata da "manipulação" do tempo narrativo, em que o acontecimento passado é evocado no tempo atual, em geral, como uma recordação. Já *flashforward* é a mostra do tempo futuro no presente, como uma premonição, por exemplo.

O curta-metragem *Vida Maria* (2006), de Márcio Ramos, é uma animação comovente e tende a aturdir o espectador ao trabalhar tantas questões em 8 minutos e meio. Independentemente se há uma identificação direta com a história pessoal, tal qual a participante acima apresenta, a identificação é inevitável, pois vivemos numa sociedade em que a situação de opressão da mulher vivida cotidianamente é flagrante. A brasilidade dos nomes próprios, a ambientação e a expressividade das personagens são mais um elemento que promove a identificação perante um problema social que toca nossa nação.

Seu enredo é composto por ciclos geracionais do analfabetismo com traços de repetição em que mulheres nordestinas dedicam suas vidas a cuidar da família e da propriedade rural. Nesse itinerário de vida, não há rupturas. Enquanto os filhos homens entram e saem, usufruem do ambiente doméstico mediante sua liberdade já dada na sociedade machista, a mulher tem seu espaço de atuação circunscrito ao mesmo cenário, dia a após dia, de geração em geração. Assim, as meninas, as Marias, têm o desejo de aprender a escrever quando criança, de frequentar a escola, de sonhar e transformar suas vidas. Contudo, o desejo é cerceado por outra Maria devido à sobrecarga da maternidade e do trabalho.

O título do filme é apresentado com um traçado infantil e, na sequência, um caderno pautado com desenhos, rabiscos e com o nome Maria José, que surge apresentado de cima para baixo (ângulo *plongée*). Primeiramente, em plano, há um detalhe que vai se ampliando de tal maneira que, inicialmente, vemos a mão escrevendo e, posteriormente, uma criança debruçada na janela aparece como autora desses registros gráficos. Ela está ali, ajoelhada sobre um banco, escrevendo em seu caderno, concentrada, sobre o peitoril da janela e com um semblante de satisfação.

A ampliação para o plano médio, que permite situar o espectador em um espaço doméstico, rústico e precário, também dá a passagem da doce melodia de uma canção instrumental introdutória para notas e ritmos que imprimem uma lenta transformação ao compasso da tensão, que, gradativamente, só aumenta com a voz de uma senhora que chama e logo puxa a criança pelo braço, dizendo:

> Maria José! Oh, Maria José! Tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar para tu ficar agora? Invés de ficar aqui perdendo tempo desenhando o nome, vá lá para fora arranjar o que fazer, vá! Tem o pátio para varrer, tem que levar água pros bichos, vai menina! Vê se tu me ajuda, Maria José! (Cineasta Márcio Ramos, 2006)

A passagem do tempo é retratada como se houvesse um movimento de câmera com diversas modificações de movimentos de imagens articuladas com as mudanças de foco em um plano-sequência. Essa composição audiovisual é de uma beleza, de uma sensibilidade, que convidou a participante à produção de versos e rimas sobre questões sociais sérias que a sociedade brasileira enfrenta:

> Após o filme escrevi o seguinte poema:
>
> As “Marias” do sertão
>
> Sou “Marias”
> Sou minhas avós
> Sou minhas tias
> Não estamos sós.
>
> Somos mulheres, somos fortes
> O sertão é nosso lar
> Lutamos contra a fome, contra mortes
> Para o futuro mudar
>
> Vivemos num mundo escuro
> Sem saber ler, nem escrever
> Um mundo bruto, um mundo duro
> Nesse mundo vi tantas "Marias" morrer.
>
> Hoje eu rompo essa barreira
> Sei ler, sei escrever
> Luto! Não estou de brincadeira
> Para ver todas as "Marias" crescerem (Participante da UFG).

Essa produção textual mostra justamente a força da arte que não só sensibilizou a acadêmica, como a provocou a transformar a apreciação fílmica em criação. Foi o curta-metragem que a incitou a produzir um relato poético que denuncia os problemas sociais na ótica de quem os vive e seus movimentos de luta e rupturas.

O segundo fator que convém destacar ao resgatar as alegações das participantes que não rememoravam os títulos dos filmes vistos na universidade é o esquecimento. Esse é um mecanismo necessário ao psiquismo e compõe também o fenômeno próprio do ato de conhecer, pois a não denominação ou o funcionamento humano despoja-se da capacidade de transformar imagens em palavras, tal qual as falas acima revelam.

As expressões “não recordo” ou “não lembro” foram reiteradas por diversos participantes. Entretanto, esses significantes não foram lidos como falta ou desaparecimento, e sim como constituintes do próprio funcionamento da memória e da dinâmica da consciência, tal qual o autor explica:

> Mas, se a essência da consciência é esquecer seus próprios fenômenos e tornar possível assim a constituição das "coisas", este esquecimento não é uma simples ausência, é a ausência de algo que a consciência poderia fazer presente dito de outra maneira, a consciência só pode esquecer os fenômenos porque também pode relembrá-los, ela só os negligencia em benefício das coisas porque eles são o berço das coisas (Merleau-Ponty, 1989, p. 92).

Só a menção de que houve o esquecimento demonstra que existe uma presença ali, mesmo que não delimitada pelo significante. Nessa perspectiva, memória se ancora na noção de tempo, que, no caso, não remete apenas ao passado, assim como não cessa de se construir no presente. Para Ricoeur (2007, p. 40), o esquecimento não é algo perdido, pois ele se apresenta, é denominado, é "como o avesso de sombra da região iluminada da memória, que nos liga ao que se passou antes que o transformássemos em memória". De acordo com o autor, o termo memória possui uma pluralidade semântica cabível em diferentes contextos, daí a necessidade de nos determos a seus diferentes sentidos.

Esse autor destaca que a memória é um objeto que se estabelece em relação à coisa, que são as lembranças que se mostram em determinadas situações e que se reapresentam. Cabe então utilizar lembranças no plural para indicar que há uma polissemia desse termo. Por isso, o autor levanta duplas de opostos que compõem os trânsitos do fenômeno mnêmico, tal qual um espectro amplo vinculado por facetas, pautado por graus de distanciamento em que a lembrança mais acessível é a atividade que se apresenta com constância e repetição e, gradativamente, as menos acessíveis são da ordem da invenção.

Nesse contexto, o autor vincula hábito e memória, em que o modo de incorporação e de aprendizagem está calcado na vivência presente. Para ele, "o passado adere ao presente até aquelas em que o passado é reconhecido em sua preteridade passada" (Ricouer, 2007, p. 43). Logo, a memória forma o tempo atual, faz parte da ação e é resultante da reiteração. Assim, a memória se oferta sem demandar esforço.

Outro dueto que ele apresenta é evocação e busca. Evocação é a lembrança que emerge. A busca pela recordação é trabalhosa e pode ser bem sucedida ou não. Para Ricouer (2007, p. 45), "é a presença do agora do ausente anteriormente percebido, experimentado, aprendido". No caso desta tese, é notório o jogo entre esse par evocação e busca, conforme as falas das participantes apresentadas anteriormente. Há essa tentativa

de atravessar, de resgatar a lembrança, mas seu não comparecimento é dotado de dúvidas sobre suas razões. Nessa disposição de encontrar o que foi esquecido, pode até lançar mão de algum recurso guiado para atingir esse objetivo, como buscar situar a disciplina em que foi exibido, a/o professor que promoveu a exibição, o ator presente na trama etc. Para isso, podemos evocar o que foi internalizado ou até mesmo buscar materialidades externas que favoreçam a recordação, como anotações, diálogos, objetos ("as chamadas lembrancinhas"), imagens etc.

Assim, a memória mira a lembrança e intenta afastar-se do esquecimento que, mesmo não ganhando o corpo de palavras, como o caso do título do filme, expõe-se por meio da declaração, já que o sujeito é capaz de dizer que se esqueceu de algo. Assim, no caso das falas das participantes, vemos que o esquecimento não é pleno, uma vez que deixa vestígios e rastros na memória.

Enfim, outra dupla apontada por Ricouer (2007) na gama que engendra a memória é reflexividade e mundanidade da memória. Reflexividade tem como fio condutor a subjetividade, sendo o vivido e o sentido por meio do seu corpo, e a mundanidade é o modo como se envolve com os outros elementos do mundo, as circunstâncias, os elementos do mundo, o corpo do outro.

No propósito de reapresentar, relembrar o filme visto, há um fragmento de consciência, uma essência da percepção, em que impera um jogo entre o visível e o invisível nesse arcabouço vivencial. Portanto, a apreensão inclui o esquecimento. Essa é uma tese do autor que demonstra uma estreita contiguidade entre memória, história e esquecimento, que constitui o título do seu livro. A priori, parece que a memória combate o esquecimento, mas o autor vem demonstrar que há uma escala de profundidade na compreensão desse fenômeno. Em suma, com base nesse autor, podemos afirmar que a memória tem seu caráter paradoxal e ambivalente em que a lembrança e o esquecimento são facetas dos fenômenos da memória.

O esquecimento mencionado nas falas das pesquisadas frente a um conjunto de filmes assistidos demonstra que o caso apresentado, neste contexto, trata-se de um esquecimento que insiste em emergir. Essa volubilidade do que é lembrado e do que é esquecido, em primeiro lugar, demonstra o que Ricoeur (2007) afirma que a lembrança tende a ser mais extensa que o esquecimento. Em segundo, não há uma dispersão total da memória das participantes, pois algo ali nomeado de esquecimento sobrevive. Assim, a vivência de visionamento está lá. Mesmo que em alguns casos pouco acessíveis, necessitar-se-ia de um recurso ou apoio, como retomada de uma anotação ou de um

diálogo com uma colega, por exemplo, para que se transformasse em lembrança ou em uma "memória feliz" aquela que atinge o objetivo de estar ao dispor.

> Portanto, não é mais o esquecimento que a materialidade põe em nó, o esquecimento por apagamento dos rastros, mas o esquecimento por assim dizer de reserva ou de recurso. O esquecimento designa então o caráter despercebido da perseverança da lembrança, sua subtração à vigilância da consciência (Ricouer, 2007, p. 448).

O esquecimento se ancora em uma temporalidade sem compromisso, sem aguardo, sem espera. A lembrança só existe porque há o esquecimento, só há consciência dele em uma busca de retomada, pois "é no caminho da recordação que se encontram os obstáculos para o retorno da imagem. Do instantâneo do retorno e da captura, remontamos ao gradual da busca e da caça" (Ibid., p. 452).

Logo, aqui temos mais "memórias felizes", até porque o cinema atua no espectador pela via das sensações porque o filme é para ser sentido, degustado, apreciado, o que também pode implicar a análise e a reflexão, aspectos que serão comentados mais adiante.

Mais de quatro dezenas de títulos de filmes foram mencionados, mas quais foram memoráveis para essas pedagogas em formação? Como surgiu uma gama de títulos reportados, optamos por organizar os dados numa tabela que apresenta, em ordem decrescente, os filmes mais mencionados:

Tabela 2 - Distribuição dos filmes indicados pelas participantes que fizeram parte da formação pedagógica[17]

N° de menções	**Título**	***Produção de Origem***
5 menções	*Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007)	indiana
	O Nome da Rosa (1986)	franco-alemã-italiana
4 menções	*Temple Grandin* (2021)	norte-americana
3 menções	*A vida de David Gale* (2003)	norte-americana
	E seu nome é Jonas (1979)	norte-americana
	Eu, Daniel Blake (2017)	inglesa-franco-belga

[17] Em cada célula os filmes estão organizados em ordem alfabética.

	O preço do amanhã (2011)	norte-americana
	O sorriso de Monalisa (2004)	norte-americana
	Que horas ela volta? (2015)	brasileira
2 menções	*Capitão Fantástico* (2016)	norte-americana
	Dogville (2003)	dinamarquesa, sueca, norueguesa, finlandesa, inglesa, francesa e alemã
	Laranja Mecânica (1971)	inglesa e norte-americana
	O menino que descobriu o vento (2020)	inglesa
	O Show de Truman (1998)	norte-americana
	Pro dia nascer feliz (2005)	brasileira
	Tarja Branca: a revolução que faltava (2014)	brasileira
	Vida Maria (2006)	brasileira
1 menção[18]	*A classe operária vai ao paraíso* (1971)	italiana
	A guerra do fogo (1981)	francesa, canadense e norte-americana
	A onda (2009)	alemã
	Amarga Sinfonia de Auschwitz (1980)	norte-americana
	Coringa (2019)	norte-americana
	Diários de Classe (2017)	brasileira
	Linha de Corte (2016)	brasileira
	Em nome de Deus (2012)	inglesa e iugoslava
	Entre os Muros da Escola (2009)	francesa
	Escritores da Liberdade (2007)	norte-americana
	Fora de série (2019)	brasileira
	Gaby, uma história verdadeira (1987)	mexicana e norte-americana
	Giordano Bruno (1973)	francesa e italiana
	Mentes Perigosas (1995)	norte-americana

[18] A série brasileira *Segunda Chamada* (2019) também foi mencionada no contexto de trabalho da disciplina Estágio Supervisionado.

	Narradores de Javé (2004)	brasileira e francesa
	O milagre de Anne Sullivan (1962)	norte-americana
	O aluno: uma lição de vida (2010)	inglesa
	O perfume (2006)	alemã
	Paulo Freire, 100 anos (2021)	brasileira
	Preciosa (2009)	norte-americana
	Recife Frio (2009)	brasileira
	Roda dos Expostos (2001)	brasileira
	Shirley Valentine (1989)	inglesa e norte-americana
	Tapete Vermelho (2007)	brasileira
	Vem dançar (2006)	norte-americana

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo que a vida acadêmica permita um certo fluxo na matriz curricular e que também haja a possibilidade de escolher disciplinas optativas, algo se realça nos dados apresentados na tabela: a significativa presença dos filmes na formação pedagógica e a variedade de títulos exibidos, já que o corpo discente pesquisado é composto basicamente de três turmas de estudantes.

Apesar de as instituições serem distintas, foram mencionados títulos comuns em ambos os grupos pesquisados. Estes dois fatores – variedade e encontros de títulos compartilhados-, merecem relevo porque indicam que os professores do curso de Pedagogia têm se empenhado em possibilitar o acesso aos filmes em seus contextos de trabalho. A respeito dos modos de o filme estar em sala de aula, possível tratamento didático ou desdobramentos, isso será abordado logo à frente, já que se trata de uma discussão repleta de tensões.

Recordando a obrigatoriedade da exibição mensal de filmes nacionais na educação básica, depreendemos que o acesso aos filmes via universidade ainda privilegia produções internacionais. Essa inferência não pode ser completamente assegurada, considerando que muitos títulos e curtas-metragens foram exibidos nos cursos de Pedagogia, mas não foram especificados pelas participantes. Por conseguinte, tendo em conta uma gama de filmes mencionados, praticamente 28% dos filmes que ocupam as memórias conscientes das participantes são brasileiros. Todavia, a maior parte, 40%, é de origem norte-americana. É claro que os filmes assistidos na universidade, muitas vezes, não serão os

mesmos exibidos na educação básica, mas os percentuais já mostram aquilo que é próprio da indústria cinematográfica, que é uma desproporcionalidade de produção nacional frente à estadunidense.

Antes, porém, é oportuno dizermos que foi indagado ao público-alvo da tese quais desses filmes foram mais marcantes. Nesse leque apontado de obras cinematográficas apresentado na Tabela 1, temos a superação do esquecimento e, nesse conjunto, alguns alçaram, sobretudo, a uma condição de notoriedade.

O posicionamento subjetivo é valoroso no processo de formação, pois a singularidade nasce do outro. Neste caso, destacamos algo situado no contexto pedagógico, seja por meio de um planejamento prévio e efeito da seleção docente ou a partir da acolhida de uma sugestão; seja por meio de um Núcleo Livre[19], que tem como mote o cinema; sejam atividades que envolvam a extensão universitária; seja por uma determinada disciplina que traça seu curso dando relevo aos filmes; seja por uma exibição despretensiosa ou que se destina a registros pautados pela articulação com o conteúdo determinado. Em síntese, o filme marcante que se apresenta no discurso das participantes nasceu porque, de uma forma ou de outra, foi considerado como um mediador do processo educacional em um dado contexto da formação universitária.

Para as alunas do Grupo 1, não foi um desafio salientar um filme predominante, pois, praticamente, houve raras coincidências de títulos semelhantes. Apenas o longa-metragem do gênero drama *Temple Grandin* (2010), de direção de Mick Jackson, predominou levemente. No Grupo 2, também pudemos verificar uma grande variação de filmes considerados marcantes. Contudo, os longas-metragens *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007), de Aamir Khan, e *O Nome da Rosa* (1986), dirigido por Jean Jacks Annaud, abarcaram a porcentagem de 30% das indicações. Acrescentamos aí o fato de que *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007) também foi indicado como filme marcante para participantes do Grupo 1.

Então, temos o dado de que este último tenha sido o filme mais marcante para nosso conjunto de pesquisados. Pensamos que esse destaque não seja sem razão, visto que a educação de uma criança, tanto familiar quanto escolar, e o desafio da inclusão são

[19] De acordo com a Resolução CEPEC 1.557/2017, Núcleo Livre é um componente curricular próprio da UFG que visa atender o interesse pessoal do estudante de graduação que pode escolher e se aprofundar em uma determinada temática, mesmo que não componha a matriz curricular do seu curso, por isso, se diferencia de disciplina optativa. Ao todo, o estudante precisa cursar, no mínimo, 128 horas de Núcleo Livre ao longo da graduação. Portanto, essa é uma realidade vivida apenas pelas participantes do Grupo 1 desta pesquisa. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1557.pdf.

fios condutores do enredo, que formam uma combinação muito rica para a discussão. Possivelmente, este conjunto tenha sido um dos motivos que o torna relevante para as acadêmicas do curso de Pedagogia, assim como sua primorosa estética.

No que diz respeito ao contexto de exposição fílmica, várias alunas situaram em qual disciplina o filme foi apresentado. Entretanto, na maior parte dos casos, percebemos que as participantes não se reportaram a registros escritos para recapitular o vivido e reconstituir a memória, como exemplificado nas falas a seguir:

> "O filme *Como Estrelas na Terra* e um outro que não me recordo o nome, falava de uma menina que queria estudar e sofria muita resistência social num país, acho que do Oriente Médio. Esses me tocaram demais. Vi vários no Núcleo Livre sobre cinema com a professora Sônia" (Participante da UFG) ou, ainda, "Vi vários filmes nas disciplinas de sociologia e história, mas não me lembro o nome" (Participante da PUC Goiás)

Comentários dessa natureza nos reportam ao lugar da escrita, sua função de registro e constituição da memória para essa professora em formação inicial. A pedagoga, que se responsabiliza pelo processo de aquisição da leitura e da escrita, é a profissional que orienta o percurso de alfabetização das novas e pregressas gerações, por que não registraram ou recorreram às anotações para responder ao formulário? Desapreço com a própria formação ou com a pesquisa?

O ato de escrever não serve somente ao apoio de memória, pois é exercício de autoria, problematização, reflexão, estudo e forma de conhecimento, ainda mais para o professor que, cotidianamente, é convocado a registrar os processos educativos em forma de planejamento, relatórios etc. No livro *Deixando Marcas... a prática do registro no cotidiano da educação infantil* (Ostetto; Oliveira; Messina, 2001), as autoras dizem que o registro

> [...] é vital, porque, na escrita do vivido o educador vai se apropriando de seu fazer, a medida em que vai construindo a "memória compreensiva", aquela memória que não é simples recordação, mas base para a reflexão, para análise do cotidiano educação e para qualificação de sua prática. Na escrita do vivido o educador imprime sua marca de autor, de produtor de história (Ostetto *et al*., 2001, p. 11).

Essa consideração pode ser transposta também para a formação inicial, pois o estudo, nas mais diversas disciplinas, propõe-se a subsidiar justamente a práxis pedagógica na indissociabilidade teórico-prática dessas futuras professoras, em que as

notas e as observações vão compondo um material ou acervo pessoal que pode ser uma valorosa fonte de consulta para recapitular, pensar e ressignificar o que foi vivido.

2.2 O filme como mediador do diálogo: o letramento cinematográfico

Como foi evidenciado, alguns títulos foram esquecidos, porém, muitos foram apresentados. Desse modo, podemos inferir que os filmes que emergem nesta tese foram, de fato, muito marcantes para essas alunas. Algumas conseguiram exercitar a relação entre o filme exibido e a circunstância acadêmica de trabalho, como mostra a tabela abaixo. Vale ressaltar que o título dado à disciplina ou à atividade foi mantido tal qual apresentado pela participante, mesmo que não tenha sido de fato correspondente ao que consta na matriz curricular.

Tabela 3 - Distribuição dos filmes de acordo com o contexto de exibição nas universidades

Nº de menções por diferentes participantes	Título do filme	Contexto da disciplina
3 menções	*A vida de David Gale* (2003)	Filosofia da Educação (PUC Goiás)
2 menções	*O Nome da Rosa* (1986)	Filosofia da Educação (PUC Goiás)
1 menção	*O Nome da Rosa* (1986)	Metodologia do Trabalho Científico (PUC Goiás)
1 menção	*O Nome da Rosa* (1986)	História da Educação (PUC Goiás)
1 menção	*A onda* (2009)	História da Educação (PUC Goiás)
1 menção	*Paulo Freire, 100 anos* (2021)	História da Educação (UFG)
1 menção	*Giordano Bruno*	Teorias da Educação (PUC Goiás)
1 menção	*Diário de Classe* (2017)	Projeto de Extensão Cine Debate (UFG)
1 menção	*Recife Frio* (2009)	Projeto de Extensão Cine Debate (UFG)
2 menções	*Dogville* (2003)	Projeto de Extensão Cine Debate (UFG)

1 menção	*Que horas ela volta?* (2015)	Projeto de Extensão Cine Debate (UFG)
1 menção	*Que horas ela volta?* (2015)	Educação de Jovens e Adultos (PUC Goiás)
1 menção	*Narradores de Javé* (2004)	Educação de Jovens e Adultos (PUC Goiás)
1 menção	*Vida Maria* (2006)	Educação de Jovens e Adultos (UFG)
1 menção	*Vida Maria* (2006)	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (PUC Goiás)
1 menção	*O aluno* (2010)	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (PUC Goiás)
1 menção	*Segunda Chamada* (2019)	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (PUC Goiás)
1 menção	*Em nome de Deus* (2012)	Pensamento Científico (PUC Goiás)
3 menções	*O sorriso de Monalisa* (2004)	Teorias da Educação I (PUC Goiás)
1 menção	*O show de Truman (1998)*	Psicologia (PUC Goiás)
1 menção	*O show de Truman (1998)*	Filosofia (PUC Goiás)
1 menção	*O preço do amanhã* (2011)	Educação e Trabalho (PUC Goiás)
1 menção	*Eu, Daniel Blake* (2017)	Educação e Trabalho (PUC Goiás)
2 menções	*Laranja Mecânica* (1971)	Psicologia da Educação (PUC Goiás e UFG)
1 menção	*Tarja Branca: a revolução que faltava* (2014)	Psicologia da Educação (PUC Goiás)
1 menção	*Tarja Branca: a revolução que faltava* (2014)	Educação e Linguagens Midiáticas (UFG)
2 menções	*E seu nome é Jonas* (1979)	Libras (PUC Goiás)
1 menção	*Vem dançar* (2006)	Educação e Inclusão (PUC Goiás)
1 menção	*Fora de série* (2019)	Ciências Naturais I (UFG)
1 menção	*Linha de Corte* (2016)	Ciências Humanas I (UFG)

1 menção	*A classe operária vai ao paraíso* (1971)	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (UFG)
1 menção	*A guerra do fogo* (1981)	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (UFG)
1 menção	*O perfume* (2006)	Sociedade, Cultura e Infância (UFG)
1 menção	*Pro dia nascer feliz* (2005)	Produção Acadêmica (UFG)
1 menção	*Escritores da Liberdade* (2007)	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II (UFG)
1 menção	*O milagre de Anne Sullivan* (1962)	Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II (UFG)
1 menção	*Coringa (2019)*	Núcleo Livre de Psicanálise e Cinema (UFG)
1 menção	*Shirley Valentine* (1989)	Núcleo Livre de Psicanálise e Cinema (UFG)
2 menções	*Temple Grandin* (2021)	Núcleo Livre de Educação Inclusiva (UFG)
1 menção	*Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007)	Núcleo Livre de Inclusão (UFG)
1 menção	*Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007)	Educação e Inclusão (PUC Goiás)
1 menção	*Gaby, uma história verdadeira* (1987)	Educação Inclusiva (UFG)

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 3 mostra que os filmes são mediadores significativos para o desenvolvimento das disciplinas, mas o que nos chamou atenção é que as obras cinematográficas trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação, assim como no contexto da extensão e nos Núcleos Livres, foram as mais indicadas. Os dois últimos cenários de estudo estão fora das disciplinas típicas da matriz curricular, como o caso do Projeto de Extensão Cine Debate e do Núcleo Livre Educação Inclusiva. Isso demonstra

o quanto a vivência universitária se torna mais plural quando a dimensão do ensino estiver em interlocução com as demais dimensões, como é o caso da extensão universitária.

É interessante perceber que os dados evidenciam que o potencial de reflexão é imensurável, já que um mesmo filme pode ser repleto de interfaces e múltiplos sentidos, o que pode ser analisado sob diversas óticas. Nesse sentido, a tabela aponta que alguns filmes comparecem em contextos diferentes, como é o caso de *O Nome da Rosa* (1986), trabalhado em três disciplinas distintas. Já os títulos *Que horas ela volta?* (2015), *Vida Maria* (2006) e *Tarja Branca: a revolução que faltava* (2014) fizeram-se presentes em dois contextos distintos cada um.

Podemos supor que, se houver exibição fílmica, seja para a satisfação ao estabelecer uma relação com a obra artística ou para aguçar o debate e a reflexão sobre algum tema, o ambiente educativo é um espaço muito profícuo para repertoriar o corpo discente a aproveitar todo o potencial factível, o que envolve a experiência de ver a partir do conhecimento estético. Josep M. Català Domènech (2011) nomeia essa possibilidade de "alfabetização visual". Essa expressão é calcada quase como uma figura de linguagem que estabelece semelhança com o percurso de aprender a ver.

Cabe aqui ressaltar um aspecto, resguardadas as profundas distinções entre imagem e palavra, suas composições, condições e funcionamentos com diferentes especificidades, a relação que se estabelece do cinema com um texto é uma analogia cabível não no sentido de equidade. Ao tratarmos o filme como texto ou o espectador com uma postura de "leitor", esta é uma comparação de elementos que se opera de modo ilustrativo, pois imagem e palavra, assim como leitor e espectador, são constituídos por estruturas, mecanismos e procedimentos distintos entre si, inclusive no campo das percepções. Nas palavras do autor,

> [...] devemos levar em conta que a expressão visual é fundamentalmente distinta da expressão linguística. O conceito de alfabetização visual pode ser recuperado superando o paradoxo antes mencionado, se entender não como uma expressão literal [...] mas como a enunciação da condição híbrida do conhecimento e das condições cognitivas que comporta. Alfabetização visual significa, portanto, aprender a conhecer os fenômenos visuais, ou seja, aprender a expressar verbalmente o que se produz visualmente. [...] Trata-se, por conseguinte, não de aprender uma "linguagem" da imagem que nos permita desenvolver a sensibilidade necessária e adquirir os conhecimentos correspondentes para saber como pensam as imagens, como contêm e indicam ideias e emoções. É assim que as imagens podem conduzir os processos reflexivos: esclarecendo ideias ou propondo-as (Domènech, 2011, p. 17).

Ao pensarmos as imagens em movimento, é fundamental a análise da estrutura da imagem, que é derivada da imaginação e se materializa sob um determinado suporte que, prontamente, também provoca nova mobilização do pensamento imaginativo quando visualmente captada. Em outras palavras, a imaginação é resultante de um movimento de significados, oriundo tanto do arcabouço sociocultural quanto das experiências pertencentes a cada um. Ela é fruto do processamento mental com a produção de imagens em ação. Quando é expressa, estável sobre um suporte e materializada em um meio físico ou digital, a imagem revela múltiplos condicionantes, ou seja, ela é multidimensional, compreendida como fruto da interação entre as dimensões social, histórica, política, cultural e pessoal.

A fenomenologia visual nos confere uma complexidade que inclui a "experiência estética e se transforma em fenômeno ligado ao conhecimento. [...] Explicar as imagens com palavras é uma atividade tão produtiva quanto explicar as palavras com imagens" (Domènech, 2011, p. 16). E esse é um desafio vigoroso que a escola pode abraçar no processo formativo, pois, ao se analisar um filme, por exemplo, demanda atenção, sensibilidade, contextualização, interrogações, percepção cuidadosa, debate, reflexão articulada, aprofundamento nas imagens, enfim, esse trabalho não dicotomiza a estética do conhecimento, ao contrário, efetiva-se na potência da obra como um todo.

Nesse bojo, Domènech (2011) propõe uma análise da imagem como uma simultaneidade de elementos e funções. As imagens são situadas em domínios e se relacionam a partir de um papel que se campeia mais evidentemente, a saber: a informação, a comunicação, a reflexão e a emoção. Mesmo que uma função seja mais notável do que outra, geralmente, elas são entrelaçadas numa imagem. Para o autor, pensar sobre esse âmbito da função que mais sobreleva a imagem é um ponto de partida para essa alfabetização visual.

Isso significa que as imagens informam, comunicam, fazem refletir e incitam emoções. Tais como camadas, essas funções se entremeiam e colocam a imagem como uma forte presença, seja para reproduzir, representar, expressar um modo de pensar ou emocionar. Com base nesse reconhecimento, é considerável aprofundar esse estudo visual no âmbito de cada função da imagem e interpelar como se estabelece o ato de ver e perceber o que a imagem manifesta. "O alcance estético e operacional dessas funções varia conforme o tipo de imagem e pode experimentar transformações muito drásticas,

não só nas imagens em movimento como nas que propõem algum tipo de interatividade" (Domènech, 2011, p. 25).

Ir ao encalço da imagem é buscar desvendar seu valor estético e em qual função ela está firmada. Ter em conta o fator estético e buscar compreendê-lo é enredar-se em uma trama complexa com o espectador. Para isso, a fenomenologia visual nos aponta caminhos para essa realização, que é a via da indagação. Lançar perguntas à imagem é, ao mesmo tempo, apreender o visível, descortinar o oculto, assim como interrogar a si mesmo as operações que a imagem desencadeia.

No contexto informativo da imagem, é importante questionar: o que a imagem intenciona? O que ela tenta reproduzir? Por qual meio essa imagem chegou? Como efetivamente ela se mostra em seus aspectos visuais? O que a imagem informa? Em que aspecto ela transforma o espectador?

Na esfera comunicativa, a imagem dirige-se diretamente ao espectador, direciona sua ação e alcança um efeito instantâneo em seu interlocutor. Assim, ela representa um conjunto de ideias e mensagens. Por isso, é válido indagar: o que a imagem visa comunicar? Como ela se relaciona com o espectador?

Na alçada reflexiva, as imagens são produzidas e desenvolvidas para que mobilizem o pensamento, sejam decorrentes de arquivos, sejam digitais ou qualquer forma que tem "como fundamento principal propor uma reflexão" (Domènech, 2011, p. 26). Em face do exposto, o que a imagem expressa em si? De que modo ela opera? Que modos de funcionamento do pensar ela revela?

No âmbito das imagens, o autor aponta que todas elas têm como característica a dimensão emocional porque incita o espectador em alguma sensação ou afeto, tal qual a publicidade apela. Diante disso, o que o visível almeja? Como e em qual cenário apetece o espectador? Como a emoção se coloca preliminarmente em relação ao real que altera o estado mental?

O entrecruzamento dos fenômenos visuais e mentais e como eles se interligam estão alicerçados no mesmo plano cultural. Além de as funções acima pontuadas, a saber: informar, comunicar, refletir e emocionar, presentificarem-se nas imagens sincronicamente, mas de maneira que uma delas se suplanta, é notório que, *pari passu*, existe aí uma atuação conjunta que precisa ser considerada entre o conteúdo evidenciado pela imagem, o suporte, seu meio, os recursos visuais que compõem o que é dado a ver, assim como o oculto ou não visível conduz a percepção.

Tal qual uma “ecologia” ou um sistema integrado em que seus componentes interagem, descortinar a imagem é uma tarefa que passa pela descrição por interrogar a imagem, interpretá-la e como seus elementos se vinculam, isto é, sua ecologia, assim como ela se relaciona com quem a interroga. Por isso, perguntamos: aonde vai a imagem? Como ela ressoa? Qual alcance ela mobiliza? São questões necessárias que fazem parte deste percurso de desvendar o fenômeno visual.

Há algumas décadas coloca-se a questão da técnica digital, o que perpassa uma estrutura de imenso alcance na cadeia produtiva situada numa intencionalidade que, na maior parte dos casos, serve ao capital, pois está instalada em uma “ecologia estética tecnoindustrial” (Ibid., p. 46). É em meio a isso que o cinema se situa, isso quer dizer que há uma complexa disposição produzida como uma rede, que acolhe vários sentidos. Portanto, a grande contribuição da fenomenologia visual nesse caso é dar subsídios para a compreensão de sua constituição da imagem e seus modos de funcionamento.

A imagem é dotada de uma natureza visual, mas, quando chamamos atenção para o cinema, não consideramos só sua formação imagética, pois o som é essencialmente audiovisual, o que amplia e diversifica ainda mais a estrutura perceptiva. A paisagem sonora de um filme, a contar com os sons diegéticos e a trilha musical, dilata as sensações e ocasiona diversas impressões que impactam a relação estabelecida entre o cinema e o espectador na experiência da apreciação fílmica.

Os efeitos sonoros ocupam um lugar na elaboração cinematográfica que demanda um emaranhado de combinatórias criado artisticamente, envolvendo sincronia com a imagem, volume, modulação, amplificação e mixagem, que são meticulosamente traçados para a composição fílmica, o que produz, significativamente, efeitos realísticos ou dramáticos, associados à amplitude das imagens em movimento.

O primeiro contato humano com o mundo, antes mesmo do pensamento, foi pelos sentidos, visto que pelo corpo eles se proliferam. Sendo assim, a consciência emerge a partir do sentir. Desse modo, a estética aqui pode ser um regime que se entrelaça com todas as possibilidades de pensamento e expressão. Quando somos convidados ou nos dispusermos por iniciativa própria a assistir a um filme, o mundo sensível formatado em uma tela, a depender de sua qualidade, captura toda a nossa corporeidade, pois “aprendemos com a convivência, com a presença, com o corpo todo” (Gallo, 2013, p. 190). Nessa mesma linha de raciocínio, Domènech (2011, p. 19) afirma que

> [...] podemos dizer que vemos também por meio do corpo, já que o campo de visão e as experiências que dele derivam estão conectados à disposição do corpo em relação à realidade que o rodeia, assim como toda experiência visual tem que ver com os estímulos que são recebidos do entorno por meio do corpo em sua totalidade.

Portanto, a educação estética intermediada pelo cinema pode ser da ordem do encontro. Essa produção artístico-cultural pode ser uma via pertinente de destinar atenção e promover reflexão, assim como experimentar outras óticas que ao mesmo tempo não são a realidade, mas a contornam. A sensibilidade estética pode ser aflorada na apreciação fílmica de maneira que

> [...] podemos ir em busca de encontros, de experiências e de aprendizagem, e não de informação e de um saber pronto para ser absorvido e consumido. Em outras palavras, podemos ir ao encontro de algo que nos surpreenda, que nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação, ou do que eu chamo de aprendizagem inventiva (Kastrup, 2010, p. 39).

Em razão dessa aprendizagem inventiva, a presença do cinema na sala de aula, em qualquer nível de ensino, pode, quiçá, promover a experiência estética. Contudo, ela não comparece de forma fortuita, ao contrário, quanto maior o contato, maior a capacidade de sentir e de refletir do espectador. Como já foi dito anteriormente, é preciso aprender a interrogar não só as imagens, mas toda a substancialidade do filme que, a depender de um processo de curadoria e intencionalidade docente, pode ser uma fértil oportunidade de promover uma aprendizagem inventiva.

A correlação do processo de educação ao de um cultivo da terra é bem pertinente em nosso contexto, pois esse cultivo do saber é atravessado pela dedicação e pela disponibilização da atenção, pois é dessa relação que o saber se nutre. Assim, a escola pode ser um *locus* de cultivo de vivências que podem repercutir em uma experiência rara: a experiência estética, que se coloca como uma experiência diferenciada que, segundo Kastrup (2010), se especifica por três atributos.

O primeiro atributo concerne ao que Cabanas (1993) já apontou, pois a experiência estética, assim como a educação estética, deve estar presente na vida cotidiana, indo além das modalidades artísticas. É, pois, uma experiência distinta, mais acentuada das demais, já que toca o sujeito de uma forma extraordinária. O atributo seguinte é que ela é singularmente percebida por um fio condutor, como uma síntese. Por

fim, a experiência estética mobiliza o corpo em sua integralidade, inclusive as sensações aliadas ao campo emocional.

Concordando com John Dewey, Kastrup (2010, p. 40) nos diz que "a experiência estética é receptiva, sem se fazer propriamente passiva nem ativa [...] Neste sentido, a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, completando o trabalho de produção".

Por consequência, a experiência estética de apreciar, assim como interrogar um filme e debatê-lo, pode resultar numa aprendizagem inventiva, como nos apresenta a autora supracitada. Isso porque, ao dispor atenção ao acompanhar o filme, levantar hipóteses, indagar as imagens (tal qual nos apresenta Domènech [2011]) e deixar entregar-se ao seu aparato audiovisual, essas ações envolvem promoção, troca de carga afetiva e partilha do conhecimento.

A construção fílmica nos convida à observação, imersão, interpretação, emergência de sentimentos, mobilização do pensamento e ao redirecionamento do olhar diante do mundo. Por isso, a presença de filmes no contexto institucional exige dos docentes a capacidade específica de leitura que é distinta do texto escrito, justamente para que a função mediadora, tanto do professor quanto do audiovisual, efetive-se no meio educacional.

> Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão passando pelos jogos interactivos e partindo do cinema, povoam o quotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens, pelo que será impraticável, a curto prazo, não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, que se salienta a versatilidade e a novidade (Lopes, 2007, p. 42).

É comum que as pessoas estabeleçam a paridade entre as habilidades de leitura de textos escritos com as habilidades requeridas no visionamento de obras audiovisuais, comparando o leitor ao espectador. Ver as imagens e interpretar o audiovisual reclamam outro paradigma estético, não mais o literário, e sim, de acordo com Domènech (2011), um encontro mais próximo da arquitetura para se estabelecer comparações entre seus modos de composição e estrutura. Segundo ele, "ambas as disciplinas, o cinema e a arquitetura, trabalham com o espaço e o tempo, e em ambas, esse conglomerado espaçotemporal se converte em imagem" (Domènech, 2011, p. 200).

Para o autor, o cinema consiste numa construção virtual e sua estética cinematográfica se dá na relação entre o fragmento, que é a cena em sua composição dramática, e o todo, que é o filme em sua globalidade. Desse modo, o acompanhamento e a apreciação fílmica não se fazem linearmente, uma vez que eles ocorrem tal qual a natureza do cinema, como uma construção, que está fundamentada em três elementos que engendram sua estrutura: plano, cena e sequência, firmados em condições virtuais do espaço e do tempo fílmicos. “Tudo mais são combinações dessas três possibilidades básicas que se configuram os pilares do que poderíamos denominar ‘arquitetura cinematográfica’”. (Domènech, 2011, p. 201).

Nesse sentido, considerando as contribuições tanto de Domènech (2011) quanto de Lopes (2007), que defendem a importância da alfabetização visual ou alfabetização cinematográfica, esta tese busca sintetizar esses propósitos como um convite a se pensar sobre os eventos de letramento cinematográfico na formação de pedagogas. Essa expressão foi inspirada em Kleiman (1995, p. 40), quando afirmou que “o evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. No caso desta tese, eventos de letramentos cinematográficos são as oportunidades de acesso e visionamento aos filmes, sejam eles ocorridos por meio da universidade ou não. Letramento diz respeito à prática social, à interação, ao cultivo e à incorporação da apreciação fílmica, o que será demonstrado com mais vagar no Capítulo 3 com as análises fílmicas das obras mais mencionadas pelas participantes da pesquisa.

Na atualidade, como o cinema não se coloca como novidade, mesmo assim, o acesso às produções artísticas cinematográficas e o trabalho a partir de sua capacidade formativa ainda reverberam de forma diferente em nossa sociedade tão marcada pela desigualdade. Mas qual tem sido a incidência do cinema na formação pedagógica? Tem ocorrido algum movimento em direção a uma alfabetização audiovisual ou cinematográfica? Como esta é uma questão muito profusa, para nos aproximarmos dos fluxos que se sucedem na realidade da formação da pedagoga, foi realizada uma pesquisa de caráter empírico que permitiu a escuta de pedagogas no final do percurso de sua formação inicial a respeito do tema.

Afinal, a educação estética concebe a integralidade formativa humana e o cinema traz suas contribuições para que esse percurso seja sensível, dinâmico, criativo, problematizador e reflexivo. Posto isso, a necessidade de investigar e refletir sobre a

educação do olhar – ou, como prefere José de Sousa Miguel Lopes (2007, p. 42), que verticaliza a ideia já apresentada de alfabetização visual para "uma aprendizagem do cinema no campo educacional, uma verdadeira alfabetização cinematográfica". Assim, a presença ou ausência do cinema na formação dos pedagogos torna-se imperativa na contemporaneidade. E o que requer essa "alfabetização cinematográfica"? Seria necessária uma educação para o olhar?

Quando nos referimos ao cinema, a imagem é conjugada a outras expressões, como ao som, à palavra e à música. Sendo assim, após esta análise que ressalta a hegemonia da visão frente aos outros sentidos, reiteramos a integralidade e a cooperação entre os mesmos. Por isso, quando falamos de educação do olhar, fazemos alusão a uma formação integral e humanizada que valoriza a incorporação à sensibilidade, com olhar e escuta atentos, relacionais, alargados e complexificados pela leitura dos elementos contextuais e estéticos que permitam atribuir sentidos múltiplos ao filme, por conseguinte, à própria vida.

> Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não-excluídos (Lopes, 2007, p. 37).

Então, duas condicionantes se fazem imprescindíveis nesse movimento formativo. Em primeiro lugar, o que Duarte Jr. (1988) já apontou: o contato com a obra fílmica já é uma iniciativa extremamente relevante por que em si mesma já é composta por fatores educativos. Obviamente, não dizemos que qualquer filme cabe na escola, visto que sua presença e o trabalho realizado dependem diretamente da intencionalidade docente e de sua seleção. As pessoas são interpeladas pelo predomínio de um cinema tipificado, estereotipado, que recorre ao uso de dispositivos estéticos padronizados, bem típicos da indústria hollywoodiana, por exemplo. Nesse caso, esses produtos atendem às demandas capitalistas, focadas na produção e distribuição maciça que usam clichês que visam expandir bilheterias.

É na contracorrente que a escola pode se situar. Assim, de acordo com Lopes (2007), é nuclear que, no entrelaçamento entre cinema e educação, os filmes sejam disponibilizados para deleite, bem como também impulsionem um trabalho significativo e reflexivo sobre diversas temáticas, aprofundando o debate, amplificando e enriquecendo

o processo de estudo e formação crítica. Inspirar, perturbar, impactar, repertoriar, provocar são algumas ações que a arte cinematográfica em si pode promover no ambiente educacional.

> Um filme e o cinema, entendidos como uma obra de arte, constituem uma excepcional fonte de conhecimentos, de expressão e de leituras sobre vários temas e uma possível base para desencadear um frutuoso debate sobre uma imensidão de assuntos, sobretudo no campo educacional. Contrariamente, um filme, como uma obra de arte, pode ser apenas a visão de um mundo que nos é transmitida pelo artista que a concebe, que a realiza, mas de qualquer maneira ele é mensagem, ou melhor, um transmissor de mensagens, com o impacto poderoso da imagem (Lopes, 2007, p. 63).

Filmes levam os espectadores a lugares incomuns e apresentam outras culturas, sendo problematizadores por si só, pois deslocam as sensações, as referências e nos mobilizam a sair da esfera do conhecido para uma outra posição que acolhe a multiplicidade de tempos, de modos de vida, bem como de dilemas sociais, profissionais e pessoais. “Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético” (Lopes, 2007, p. 37).

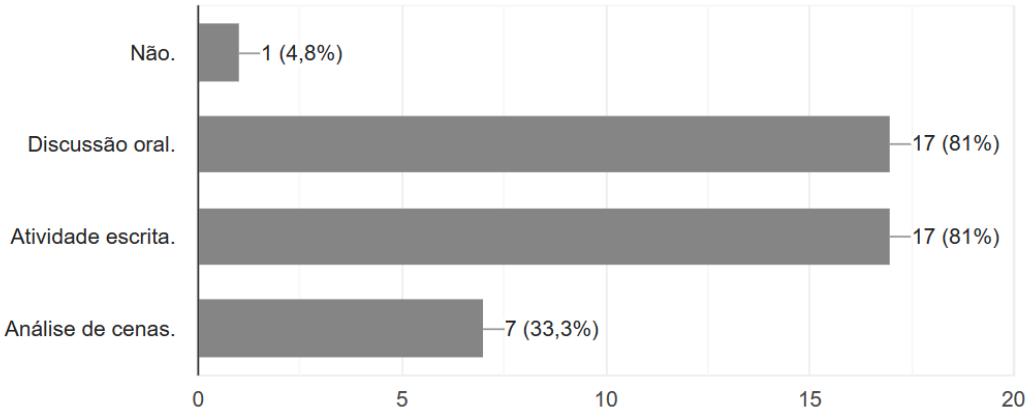
Em segundo lugar, para que o filme seja, de fato, um mediador do processo de aprendizagem, é preciso que a instituição como um todo reconheça esse valor e incorpore não só a exibição fílmica, mas também busque ampliar o repertório na relação estabelecida com esse produto cultural. A “alfabetização cinematográfica”, expressão aqui tomada por empréstimo de Lopes (2007), trata-se da formação do espectador, que compreende não só o corpo discente, mas também quem irá promover as propostas que antecedem e sucedem a apreciação fílmica.

Tornar-se um espectador ativo e crítico inclui entender esse processo de trabalho com o filme como um movimento que possibilite ir para outros planos, ou melhor, como uma visão do plano geral para o plano detalhado, da percepção do todo para a parte e da parte para o todo. Isso só ocorre na interação, no aumento da frequentação das salas de cinema ou da frequência em que assiste aos filmes, o que não dispensa o diálogo qualificado sobre a obra, pois se deleitar com a arte é fundamental. Porém, mais enriquecedor ainda é poder conhecer a respeito, compreender as formas e os conteúdos cinematográficos e apreender a integralidade da produção cultural.

Nesse sentido, Lopes (2007) sugere algumas ações que podem favorecer a análise do filme, a saber: selecionar atentamente o filme de acordo com seus objetivos; exibir integralmente o filme com posterior retorno às cenas; situar historicamente o produto e características como traço de autoria do diretor; esclarecer que não se trata de um retrato da realidade, e sim de uma produção meticulosamente construída; solicitar atenção e comprometimento com o conhecimento trabalhado por meio do audiovisual; levantar questões ou palavras-chave previamente ou *a posteriori*, a depender da exploração realizada; suscitar o debate abarcando tanto o acompanhamento da narrativa quanto a organização estética dessa construção.

Perguntamos então se após a exibição de filmes foi realizado algum trabalho de análise. Isso porque observamos que a maior parte das propostas não se limitava à exposição da obra fílmica, havendo, ao contrário, a intenção de se amplificar numa outra produção, o que pode ser percebido no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Atividades solicitadas após a exibição do filme em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

A leitura do gráfico nos permite compreender que os filmes exibidos foram geralmente acompanhados de atividades que demandaram que as alunas se debruçassem sobre eles, realizando discussões orais, trabalhos escritos e análise de cenas. Disso podemos depreender que a exibição dos filmes no percurso da graduação tenha exigido do grupo acadêmico um trabalho de observação cuidadosa, um visionamento atento, sensível, reflexivo e interativo.

É relevante esclarecermos que nenhuma forma de arte, inclusive o cinema, está a serviço da escola para se tornar um instrumento didático ou recurso pedagógico, tal qual há décadas era comum os livros de literatura serem trabalhados nas escolas a partir do preenchimento de uma ficha de leitura que os acompanhava no ato da compra. Não é disso que se trata aqui.

A presença do cinema no campo educativo por si só é um sinal positivo, pois nossa suposição é a de que, ao se disponibilizar a apreciação fílmica no âmbito do Ensino Superior, ela já se configura como uma ação sensível docente, que demanda das estudantes um fator muito valoroso no processo educacional, que é a atenção. Como já esclarecido no primeiro capítulo, a obra artística por si só opera na integralidade dos espectadores. Contudo, a Tabela 3 mostra que essa presença se coloca numa variedade de disciplinas que não abarca a totalidade do curso.

O filme, enquanto tal, é composto pelo intercâmbio com o mundo, pois ele bebe na realidade situacional ou imaginada e a recria, ao passo que essa realidade se efetiva na projeção e é revivida pelo espectador que participa ao mirá-lo. Para Morin (2014, p. 256), os filmes "retornam em nossa vida prática para modelá-la, ensina-nos a viver ou a não viver. E nós os reassimilamos, socializados, úteis; ou, então, se perdem em nós e nós neles".

Arriscamos dizer que o ideal é que ambas as proposições de exibição cinematográfica compareçam ao longo do processo formativo: tanto para contemplação e fruição quanto para a mediação do processo formativo a partir de alguma sistematização, como: rodas de conversa, debates, análise de cenas e elaborações a partir do visionamento.

Os filmes apontados pelas participantes na Tabela 1 se diferenciam dos filmes que a maior parte assistiu nas salas de cinema. Os filmes ofertados pela experiência universitária são gestantes de fator educativo, como afirma Duarte Jr. (1998), referenciado no Capítulo 1. O apelo não é comercial, ao contrário, pode ser cultural, artístico, epistemológico ou educacional.

Ao questionarmos: você considera o trabalho com filme em sala de aula uma experiência válida para o processo de formação pessoal e formação docente? Por quê? Tivemos 10% de abstenções de respostas discursivas. As demais, que formam um grupo significativo de participantes, mais precisamente 90%, apresentaram justificativas para a confirmação do potencial do cinema na formação pedagógica, que alegaram que esse tipo de trabalho que tem o filme como mediador contribuiu com a formação pedagógica.

A ideia de trazer o significante “trabalho” busca referenciar-se numa noção oposta à passividade ou à apatia. Ao contrário, pressupõe uma atividade de elaboração, de produção, de transformação e de participação. Para Morin (2014, p. 256), “a participação é precisamente o laço comum, a um só tempo biológico, afetivo e intelectual das energias humanas primordiais”. Por isso, o trabalho com filmes em sala de aula pode voltar-se para deleite do filme, sensibilizar para alguma temática, respaldar um estudo, ser objeto de investigação, resultar em produções orais, escritas, artísticas etc.

Nesse sentido, um aspecto que merece explicitação é que o filme em sala de aula, mesmo que seja previsto para articular diretamente um conteúdo previsto, como obra artística, produz efeitos que ultrapassam esse intento, pois o filme em si tende a se mostrar multidimensional, de maneira que a afetação pessoal emerge e a percepção subjetiva possua lacunas que convoquem a pensar elementos que vão além da antecipação. Para uma participante,

> “os filmes contribuíram para uma visão mais ampla e crítica sobre os temas trabalhados nos componentes curriculares vistos durante minha formação em pedagogia” (Participante da UFG).

Para ela, mesmo que os produtos cinematográficos se presentificaram a serviço do conhecimento formalizado por um currículo, eles favoreceram a conquista de um outro posicionamento, uma outra visão de mundo acrescida de atributos tão necessários para a atuação pedagógica: ampliação e criticidade, o que também foi reafirmado por outra participante:

> “todos estes citados foram marcantes no percurso da minha formação, porque despertaram um senso crítico” (Participante da UFG).

Aliás, o efeito do cinema no desenvolvimento de diversos predicados relevantes para a formação ética, estética e política foi sensível ao olhar da participante comentando sobre o cinema:

> “É um meio de arte e cultura! Isso transforma qualquer ser humano. Depois de assistir um filme, o lado crítico, observador, reflexivo, é acionado. Isso faz a formação pessoal e docente” (Participante da PUC Goiás).

Assim como a pontuação de outra que disse:

> "Os filmes nos aproximam de uma realidade, particular ou não, e nos levam a aprimorar nossa análise, reflexão, observação e crítica" (Participante da UFG).

Em um lugar que reconhece a fertilidade da relação cinema e educação com notável esclarecimento, estão situadas as seguintes declarações: o cinema

> "é um espaço de reflexão intelectual importante para enxergar novas possibilidades, outras culturas, óticas diferentes da vida em toda sua complexidade" (Participante da UFG).

Outra pontuação que segue a mesma direção indicou que a presença do cinema na graduação contribuiu

> "porque me ajudou a ver a educação de várias formas, de várias visões, e como pode influenciar na formação do cidadão" (Participante da PUC Goiás).

Todas as menções a respeito das implicações do cinema na educação voltadas a um teor mobilizador e crítico, como nos revelam várias falas aqui mostradas, pertencem ao Grupo 1. Já o Grupo 2 demonstra compreender que os filmes no contexto educativo promovem reflexões, entretanto, suas expressões enfatizam a percepção da relação entre cinema e educação aliada a um incremento pedagógico, até mesmo pouco ambicioso frente às possibilidades aqui defendidas como potenciais. O uso de termos referentes ao cinema como ferramenta, atrativo, lúdico, interdisciplinar e tecnológico denota uma formação mais concernente a um elemento didático. Nas palavras de uma pesquisada:

> "é uma nova aprendizagem fugindo um pouco da educação tradicional" (Participante da UFG).

Desse modo, concordamos com uma integrante do Grupo 2, que proclamou que o cinema

> "deve ser mais trabalhado em sala de aula" (Participante da PUC Goiás).

Os dados evidenciam que essa arte ainda irrompe no cotidiano acadêmico eventualmente, ocupando as frestas da formação pedagógica. Estas frestas são as

fendas, os espaços de exercício de criação de propostas fílmicas, de oportunidades que os/as professores/as ofertam às alunas do curso de Pedagogia em convidá-las a imaginar, conhecer, problematizar, relacionar, refletir, emocionar-se e perceber outras possibilidades, com uma "mente aberta", como nos diz Wojnar (1963). Conforme a Tabela 2, bem como revelam as falas das participantes, isso não se dá por meio de uma cultura institucional ou de uma previsão curricular, mas sim em decorrência de uma disposição e iniciativa docente em construir interseções de estudos com a arte cinematográfica, além de diversificar e amplificar a formação das futuras professoras.

Diante de várias exposições, uma fala específica de uma participante chamou-nos atenção, pois vai ao encontro do que esta tese construiu ao longo do Capítulo 1, ao recapitular a tese de que a formação pedagógica é significativamente sobrelevada quando o cinema se presentifica com toda a sua inteireza. Então, para transitar em suas diferentes camadas, é necessário possibilitar a fruição estética e também ir além:

> O cinema qualifica a aprendizagem, pois permite ver as questões que dizem respeito ao conteúdo constelado em linguagem artística cinematográfica, isso dialoga com a complexidade da mente, ativa outras formas de compreensão, ilustra conceitos e alimenta o deleite estético (Participante da PUC Goiás).

Ao se referir à "linguagem artística cinematográfica" e ao abordar a formação do espectador mencionando "o deleite estético", a participante coaduna com a importância do letramento cinematográfico, que, provavelmente, tenha sido introduzido em sua jornada no curso de Pedagogia.

Para que todo o potencial fílmico possa de fato ser vivenciado na formação acadêmica e irradiar um trabalho profissional docente mais qualificado que logo mais as estudantes assumirão efetivamente, é necessário ultrapassar a lógica de que o cinema na escola está a serviço da ilustração do conteúdo. Essa perspectiva também é legitimada por outra pesquisada, que afirmou a importância do cinema,

> "pois qualifica a aprendizagem, amplia a discussão, traz outras perspectivas e dialoga com outra linguagem além das convencionalmente utilizadas na formação" (Participante da PUC Goiás).

Por isso, o enaltecimento do letramento cinematográfico, pois

> [...] para além do (re)conhecimento dos inúmeros benefícios do cinema e de sua fruição estética, é importante que haja também um aprendizado mais sistemático das formas, das intencionalidades, das técnicas, dos entornos e dos demais aspectos que atravessam essa arte. Nesse sentido, os significativos estudos na direção de ampliar as possibilidades de fruição, formação, problematização e apreciação da estética do filme são práxis que remontam à ideia de letramento cinematográfico. O foco, nesse caso, é a aquisição de conhecimentos e habilidades para melhor compreender as técnicas que permeiam o cinema, sua linguagem (som, imagem, silêncio, ruído etc.), suas intencionalidades e contextos (socioeconômicos, políticos e culturais), de modo que o espectador seja capaz de se posicionar com mais criticidade diante da sétima arte e dos temas por ela abordados (Sousa; Lima; Aguiar, 2021, p. 252).

Compreender que a estética fílmica está disposta a provocar o espectador é um aprendizado que demanda contemplação dos filmes e conhecimento dos componentes básicos do cinema, o que demanda um trabalho que envolve transcender a "mensagem" do filme, pois cada aspecto da produção está ali por um sentido. Vemos que um possível procedimento pedagógico que pode favorecer o letramento cinematográfico é a análise de cenas. Contudo, ela foi promovida para 33,3% das participantes, conforme o Gráfico 1.

Os impactos do cinema no espectador, consequentemente, a força do cinema – que lemos como seu potencial educativo – são abordados por Morin (2014) no livro *O Cinema ou O Homem Imaginário: ensaio de antropologia sociológica*, em especial, no capítulo "A alma do cinema".

O autor recorre a processos psicológicos para desenvolver o que forma a relação espectador e obra fílmica, como a projeção e a identificação. Ele explica que "a projeção é um processo universal e multiforme" (Morin, 2014, p. 145) e está presente em tudo o que envolve o humano. Esse mecanismo psicológico inconsciente de atribuir ao outro algo próprio é passível de distorções e de desvios, uma vez que até mesmo nossas percepções passam pelo crivo da projeção.

No visionamento do cinema, o movimento imaginativo da projeção pode situar-se em algum destes estágios: automorfismo (que subordina o que é do outro ao seu modo de pensar e agir); o antropomorfismo (que é a capacidade de atribuir a seres inanimados ou de outra espécie a forma ou o comportamento humano); e o desdobramento (que diz respeito a uma certa alucinação em que o sujeito se vê ou se percebe no outro).

A projeção está interligada a outro mecanismo psicológico que é a identificação. Essa é a incorporação dos aspectos externos e ambientais em si mesmo, como uma

assimilação ou integração afetiva, como uma reedição do vivido. Por isso, Morin (2014, p. 147) chama de "complexo projeção-identificação, o qual implica essas mesmas transferências".

Como equivalente a esse complexo das projeções-identificações, o autor traz a expressão participação afetiva como uma trama presente na relação cinema-espectador, em que esse complexo não é totalmente interiorizado e que não totalmente exteriorizado. Assim, a imagem objetiva e a potencialidade afetiva formam o fenômeno cinematográfico. O movimento de projeção-identificação imaginário ocorre na vida e, consequentemente, também no cinema, sendo componentes de um e do outro.

Para o autor, "há um mecanismo de projeção-identificação na origem da percepção cinematográfica [...] verificamos que a impressão de vida e de realidade própria das imagens cinematográficas é inseparável de um primeiro impulso de participação" (Morin, 2014, p. 151).[20] Então, o laço estabelecido entre o espectador e o cinema é pertencente também ao estado subjetivo, que alinhava a consciência à emoção provocada pelo filme, que pode ser chamada de impressão de realidade ou de vida.

Em geral, no tempo atual, todos já sabem que o público está isento das consequências daquilo que se vê no cinema (por exemplo, ao ver uma cena de violência com o uso de armas de fogo, o espectador sabe que não será atingido, embora possa se assustar com o disparo), pois uma grande virtude estética do campo fílmico é a possibilidade de apreender e seguir a narrativa afetivamente e não na concretude do vivido fora dali. E isso dá poder afetivo ao espetáculo cinematográfico. Nas palavras de Morin (2014, p. 153), essa é a "realidade afetiva eventualmente acrescida [...], é o encanto da imagem".

Em diferentes espetáculos, circo, teatro, show de música, os espectadores aplaudem, gritam, assobiam, havendo cooperação entre público e artistas. Contudo, a participação do espectador do cinema é interior, mesmo que marcada por uma possível intensidade. Na esfera afetiva, é estabelecida uma ligação entre o espectador e a tela. Para Morin (1983, p.157), "a extrema imobilidade do espectador ver doravante juntar-se à extrema mobilidade da imagem para constituir o cinema, espetáculo dos espetáculos".

Na sala de cinema em si, há uma excitação à projeção-identificação, uma potência do funcionamento típica dos sonhos que é ainda ampliada pela ambientação. Quando o

[20] Isso está presente desde a origem do cinema no final do século XIX na emblemática exibição de um conjunto de cenas, e uma delas, a de um trem avançando (Chegada de um trem à estação da Ciotat) realizada pelos irmãos Lumière em Paris, em 1985, provocou o efeito coletivo das pessoas saindo em disparada.

visionamento do filme for realizado em outro meio, ainda assim temos aspectos referentes à própria obra que convida à entrada na ficção porque possui um ciclo dotado de imaginário estético que se nutre constantemente de participações afetivas. Nesse circuito, o autor da obra cinematográfica produz uma obra e nela concretiza sua subjetividade, suas ideias e afetos em narrativas, personagens etc.; a produção artística, por sua vez, é materializada em um filme que também se lança na trama projeções-identificações que são únicas na ótica de cada espectador. Para o autor,

> Assim se opera, no seio do universo estético, por e através das obras imaginárias, um vai e vem de reconstrução mágica, e um vai e vem de destruição mágica pelo sentimento. Vê-se, assim, como a obra de ficção ressuscita a magia, e como, ao mesmo tempo, a transmuta. Como, por conseguinte, tudo quanto dissemos sobre a magia do cinema se vai inscrever no quadro da lei geral da estética (Morin, 1983, p.157).

A arte do fluxo das imagens agrega diversos elementos que compõem a cinesia e suas modulações. A mobilidade é proveniente de técnicas cinematográficas que estimulam o complexo de projeção-identificação, isto é, o envolvimento e a participação afetiva do espectador. As provocações são inerentes ao espetáculo cinematográfico e os "artifícios intensificadores" (Ibid., p. 158) dizem respeito aos enquadramentos, à variabilidade do uso da câmera, ao manejo do tempo – dilatação com a câmera lenta e condensação com delongamento de um momento com o uso do *close up*.

Outro recurso é o uso de diferentes ângulos – como o normal que imita a altura do olhar de quem está sendo filmado; o *plongée*, quando a câmera posicionada para baixo captura a imagem de cima de quem está sendo filmado, o que dá a ideia de uma certa indiferença ou pequenez do personagem e *contra- plongée*, em que a câmera está embaixo de quem está sendo filmado de forma voltada para cima. Essa captura tende a dar a ideia de elevação e triunfo de quem é filmado, sendo uma amostra de um universo fílmico voltado para a finalidade de o espectador ingressar no interior da narrativa. Nesse sentido, o letramento cinematográfico é um caminho de trabalho que potencializa a compreensão da obra fílmica como um todo.

Ainda seguindo com o autor, a iluminação e a música são seguimentos do movimento, os quais, conjuntamente, conectam-se à dinâmica psíquica do espectador, em uma reunião de imagens em movimento, sensações e emoções. Para ele, "o cinema é precisamente esta simbiose: *um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do*

filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador"[21] (Ibid., p. 161). Esse sistema foi sintetizado pelo autor numa tabela (Ibid., p. 160), conforme apresentado abaixo:

Tabela 2 - Técnicas de excitação da participação afetiva

Excitação afetiva determinada pela fotografia animada (cinematógrafo Lumière)	
Excitação afetiva determinada pelas técnicas do cinema	Mobilidade da câmera Sucessão de planos Procura do elemento comovente Aceleração *Ritmos*, tempos Música Assimilação de um meio ou de uma situação por preensão Envolvências (movimentos e posições da câmera) Lentidão e esmagamento do tempo Fascinação macroscópica (primeiro plano) Iluminação { sombras; luzes } Ângulos de { plongèe; contre-plongèe; etc. }

Fonte: Morin (2014, p. 160).

O manejo dessa coletânea de técnicas cinematográficas que afeta o espectador está inserido na estrutura do cinema como se fosse seu "estado genético" (Morin, 1983, p. 165). Portanto, a participação afetiva é também estética. Essa participação afetiva é ativa por parte do público porque é ele quem dá sentido ao quebra-cabeças audiovisual que é o cinema. Acrescentam-se aí as técnicas de edição/montagem que provocam sentimentos e ideias no espectador que atribui sentido à narrativa sem explorar elementos explícitos, como o caso de diálogos. Por isso, não apela à racionalidade, ao contrário, ao lançar mão de músicas, foco em objetos ou investir em transições de cenas, instiga o espectador à

[21] Grifos do autor.

contemplação e à emoção, técnica chamada de Efeito Kuleshov[22]. Sendo assim, é possível observar que "todas as técnicas cinematográficas concorrem para mergulhar o espectador tanto na atmosfera, como na ação do filme" (Morin, 1983, p.164), o que decorre em outras formas, como no caso de documentários.

Logo, o cinema tem a capacidade de incitar o espectador por meio de um conjunto de técnicas que repercute diretamente no público, sendo a mais elementar a identificação. Porém, como já dito anteriormente, ela não ocorre sozinha, pois está situada no complexo de identificação-projeção. O reconhecimento não se limita aos personagens ou ao gênero do filme, uma vez que esse resultado supera qualquer barreira física, geográfica, cultural, moral etc., sendo um jogo que cabe tanto naquilo que é afim quanto no que é antagônico, o que muitas vezes na vida real não ocorre. O efeito desse fenômeno do complexo de identificação-projeção é denominado por Morin (1983, p. 164) como o "caráter polimórfico da identificação", que conduz para o circuito de participação afetiva.

As duas primeiras décadas do século XX revelaram o rosto no cinema a partir dos planos mais aproximados, em especial, o primeiro plano. Esse trouxe a face de um lugar de destaque, que apresenta muito mais que está aparente, "sendo o rosto espelho da alma, e a própria alma espelho do mundo" (Ibid., p. 166), o que permitiu adentrar a intimidade, o "estado da alma" (Ibid., p. 167). Isso diz respeito muito mais ao modo de funcionamento mental de cada um, sendo a "participação da alma".

Sendo assim, o cinema atrai o público justamente por atender o que o ser humano carece frente aos dissabores da vida corrente, sendo um alívio, um escape de si mesmo, um experimentar de outras vivências e posições para um posterior retorno. O cinema satisfaz porque é a estética do cinema que celebra a participação afetiva. Para o autor, "a magia é a linguagem da emoção e, como veremos, da estética" (Ibid., p. 171), o que também justifica a escolha dos filmes assistidos nas salas de cinema apontada nos dados desta pesquisa.

Então, como é que o cinema pode configurar-se num potencial formativo? Com Morin (1983), podemos dizer que o filme em sala de aula foi escolhido para sensibilizar, chamar atenção, revelar perspectivas pouco percebidas em outras fontes de conhecimento, levantar dúvidas e dilemas etc. Isso porque "a obra de ficção é uma pilha

[22] Cineasta russo dos anos 1920 que contribuiu com o desenvolvimento do cinema soviético. Kuleshov realizou uma experiência de interpretação de sobreposição de imagens e obteve retornos semelhantes de atribuição de sentido pelos participantes que identificaram as mesmas emoções a partir do uso de uma imagem de feição repetida e de caráter neutro.

radioativa de projeções-identificações" (Morin, 1983, p.156), justamente por sua capacidade de afetação. Desse modo, "o cinema, ao mesmo tempo que é mágico, é estético e, ao mesmo tempo que é estético, é afetivo (Ibid., p. 171).

Por fim, a maioria das participantes tem o cinema como uma forma de conhecimento, de aprendizagem, de ampliação teórica, de "enriquecimento cultural" e de capacidade de compreensão. Sendo assim, os filmes foram vistos como possibilidade de ver os fenômenos sob outros ângulos, o que vai ao encontro do sentido da universidade, que é baseado na formação coletiva ancorada no conhecimento científico e na promoção do pensamento, da criação e da ação mais humanizados, no engrandecimento científico, social, histórico, cultural e político.

CAPÍTULO 3

OS FILMES MAIS PRESENTES NA FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante do levantamento da filmografia que esta tese apresenta a partir das memórias e reflexões das suas participantes, voltamos diretamente para os filmes mais presentes nos dados. Qual a natureza desses filmes? Quais elementos os compõem? Quais temáticas abordam? Possuem algo em comum? Quais suas potencialidades na formação pedagógica? O tratamento desses dados versa a partir do referencial fenomenológico que, ao mesmo tempo, escuta os sujeitos participantes e busca escutar e apreender os objetos de estudo sob o olhar da pesquisadora.

3.1 O exercício fenomenológico na apreciação cinematográfica

O cinema é uma expressão artística que pode ser tomada como um fenômeno cujo surgimento se deu no início do século XX e cada vez mais é dissipado em nosso cotidiano ocidental e urbano. É um fenômeno que, em especial com o desenvolvimento da computação gráfica, não tem encontrado barreiras em seu processo de criação, privilegiando o recorte do real, a mescla entre o que é fidedigno aos olhos e a pretensão do cineasta, uma representação nova ou inominável, enfim, tudo pode comparecer como imagem fílmica. A apreciação de um filme pode ser um exercício fenomenológico que suspende o espectador do aqui e do agora, adentrando um fluxo de acontecimentos em que suas impressões e pensamentos são convocados por um mundo concebido por um conjunto de artistas e de profissionais envolvidos na produção cinematográfica.

Essa concepção de fenômeno não o compreende como uma coisa que se ampara em si ou ainda uma abstração do pensamento, e sim como a relação indissociável entre o sujeito e o mundo. Logo, o exercício fenomenológico é uma atividade assentada na filosofia que se principiou com Edmund Husserl (1859-1938) em busca da essência dos fatos a partir dessa relação, ou melhor, é desse encontro que emerge a experiência do mundo.

Assim, a base referencial que subsidia esta tese constitui-se como um movimento que reconhece que a apreensão primeira do mundo se dá *a priori* pela percepção, mas que depois pode ser alçada à consciência. A percepção é constituída pelas impressões dos sentidos, que são da ordem do imediatismo, do efêmero, do sensível, do cotidiano, do

posicionamento subjetivo situado num contexto relacional, em que a intersubjetividade é condição da subjetividade. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 6), "a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles".

Logo, a presença humana no mundo é como uma convocação a sua apreensão e a sua leitura. A percepção pode desdobrar-se em reflexão. Então, a partir do momento em que o sujeito capta algum aspecto da realidade e é tocado e afetado por ela, pode ser que a sensação se torne uma manifestação que gere operações mentais, trabalho intelectual, uma elaboração criativa, isto é, a promoção da reflexão. Esta, como exercício subjetivo, demanda perceber o mundo e busca apreendê-lo em todos os seus aspectos e fluxos, o que envolve também a procura pela essência da coisa mesma e todas as relações da experiência. Para o autor,

> A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (Merleau-Ponty, 2018, p. 10).

A reflexão é esse passo mais lento, pois, intencionalmente, busca dispor-se de uma lente que pretenda desnaturalizar as percepções, interrogar e cultivar a dúvida sobre um aspecto já presente no fenômeno, identificar os vínculos e os fluxos das coisas na experiência vivida. É pela via do mundo que a consciência comparece. Então, como não basta capturar os dados sensíveis, é preciso ir além: desvelar as percepções e a própria reflexão.

Essa abordagem reconhece uma mútua influência entre o sujeito que percebe, que reflete, que pesquisa o objeto a ser conhecido. A revelação das coisas do mundo à consciência é o que podemos chamar de fenômeno, pois um objeto só é o que é porque ele existe para essa consciência e dar-se a perceber. O pensamento não é algo exclusivo à abstração porque é uma ação que tem autoria e fonte, da ordem da existência humana, sendo o sujeito concebido como ser no mundo em um movimento biopsicossocial, histórico e cultural.

A fenomenologia busca então descrever os fenômenos, descortinar esse movimento de manifestação do objeto, como se mostra à consciência, sem dissociar vivência e pensamento. Logo, ambos coexistem e compõem um só fenômeno. Independentemente da nomenclatura, o par vivência e pensamento (ou coisas e ideias;

objetos do mundo e consciência; mundo vivido e mundo pensado; sensível e inteligível; seres e reflexão; sensação e entendimento; mundo e razão) está intimamente entranhado, já que a existência de um depende da existência do outro. Conhecer exige encontrar as conexões e a dinâmica entre um e outro. Essa teoria "tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão" (Merleau-Ponty, 2018, p. 20).

Para esse autor, a ciência clássica subtrai seu modo de agir ao que é passível à intelectualização autônoma, pautada por modelos de um "artificialismo absoluto" (Merleau-Ponty, 2004, p. 14), que desconsidera o mundo sensível e o nosso corpo. Na perspectiva fenomenológica, a possibilidade de conhecer possui gradientes, isto é, nuances que retiram a promessa factível da previsibilidade e da comprovação tão características dessa forma de ciência. Segundo ele, "o gradiente é uma rede que se lança ao mar sem saber o que recolherá" (Idem).

Para essa abordagem, a arte está no terreno que revela esses gradientes da relação homem com o mundo de forma mais evidente, o que é ainda mais proeminente nas modalidades artísticas que oferecem "a força de ver" (Ibid., p. 15), como o caso da pintura e do cinema, por exemplo. Nesses casos, o artista dá ao mundo seu corpo por meio de seu trabalho, revertendo-o em obra artística. Então, o que o olho vê, o pensamento e a ação não se dissociam. O olhar, ao mesmo tempo que se direciona para o aparente, capta o visível e se vê – e para si. Nas palavras do autor,

> Todos os meus deslocamentos por princípio figuram num canto de minha paisagem, estão reportados ao mapa do visível. Tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance do olhar, assinalado no mapa do "eu posso". Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser" (Merleau-Ponty, 2004, p. 16).

O ser humano é sensível ao mundo, ao passo que também se sente, percebe os movimentos e se desloca. Logo, o mundo ressoa sobre o corpo, que sente e percebe essa presença. Esse funcionamento ganha relevo na arte, em que o produto artístico é esse interno do externo e externo do interno e se dá a existir como resultante da relação do artista com o meio. Desse modo, torna-se integrante do mundo e se oferta a sensibilizar. A arte provoca estima e atenção àquilo que não passou a ser indiferente no cotidiano. Assim, o artista é atravessado pelas coisas, assim como atravessa o mundo com seu corpo e com sua obra. Como criador, tem a capacidade de revelar o sensível, de retirar o véu do que está ali aparente, mas que, sem sua ação, passa imperceptível. Portanto, "Ser, ação e

paixão tão pouco discerníveis que não se sabe mais quem vê e quem é visto" (Ibid., p. 22).

A fenomenologia se afasta da lógica da divisão, da fratura do pensamento científico e reivindica seu estatuto filosófico legitimado pela ligação, pela integralidade e pelos encontros entre o ser, as coisas do mundo; entre o artista, a obra e o público; entre os elementos que compõem uma pintura e o cinema, como o espaço, as dimensões, a forma, a palheta de cores, as dimensões, as texturas, as materialidades, os movimentos, os planos, a profundidade etc. Em seu conjunto, cada aspecto está implicado no gesto artístico que torna visível o invisível. "A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser [...] Essa precessão do que é sobre o que se vê e faz ver, do que se vê e faz ver sobre o que é, é a própria visão" (Merleau-Ponty, 2004, p. 44).

Desse modo, a busca pelo conhecimento, a descoberta, a pesquisa sobre a relação entre o sujeito e uma modalidade artística, como é a proposta deste trabalho, são da ordem da indagação, da procura, da consulta, da análise, do ir e vir, justamente porque "cada criação modifica, altera, esclarece, aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria antecipadamente todas as outras" (Ibid., p. 46). Ou seja, cada produção artística intervém nas demais e também nas pessoas que são atravessadas por elas por meio do visionamento, pois a "visão em todo caso só aprende vendo, só aprende por si mesma" (Ibid., p. 19).

Como método de investigação, a fenomenologia toma o objeto fílmico não considerando apenas a visibilidade da forma e do conteúdo que, de modo limitativo, já estão dados no produto fílmico como um todo, mas busca, sobretudo, a essência, o que está implícito no filme, trazendo à tona aspectos ontológicos, o enigma daquilo que, incapturável pelo olho, fala por si, preenchido pela plenitude da presença.

O exercício fenomenológico na percepção de um filme não se dá seguindo a sequência linear de suas partes, mas acontece de modo que forma e conteúdo se unificam numa ontologia que emana do movimento entre suas partes e seu todo, em que as cenas coexistem em sucessivas e complexas conexões. Na especificidade do cinema, a descrição é de ordem discursiva, mas não explicativa e/ou comparativa, pois se dá pela análise de planos sobrepostos, desdobrando-os em sua temporalidade, na qual alterna o destaque das cenas, destoando da organicidade descritiva de uma análise totalizante.

Há uma transcendência do real, uma fusão deste com o mundo fictício do filme, colocando o real entre parênteses para que as coisas mesmas desse universo se manifestem em estado puro. Essa suspensão necessária aponta para o detalhe da

vinculação do espectador com o filme, que pode ser motivado pela tomada de cena, pela sonoridade, pelo cenário, ou até mesmo pela detecção de ausências que, do ponto de vista da construção técnica, enaltecem a concepção estética, mas que, dada sua propriedade de manifestar-se, fazem com que o espectador tenha acesso à origem mesma da cena como elemento fundante, geradora de uma atmosfera particular que é testemunha dessa presença ambígua, que torna visível o que nem sempre pode ser visto.

O impacto de um filme sobre um espectador no contexto educacional vai além do ensino, pois, embora as temáticas selecionadas para a exibição geralmente possuam relação direta com os campos educativo e escolar, com seus efeitos na constituição da percepção e na perspectiva de análise, elas podem ultrapassar os fins didáticos.

O cinema dotado de seus artifícios promove uma experiência que toma o espectador como um todo, pois, ao endereçar o olhar para a tela, mobiliza-se por inteiro. Ser aderido pelo filme, entranhar-se na narrativa e senti-la ressoando após o visionamento dizem sobre a potência da obra fílmica que, por alguns momentos, fragiliza a barreira entre o real e o ficcional, podendo chamar-nos ao "encontro com a contingência, com o fluxo imprevisível e aberto da experiência cotidiana" (Stam, 2013, p. 98).

A articulação entre imagem e som mostra um vínculo entre a coisa capturada no enquadramento da câmera e a representação cinematográfica, sem desconsiderar a ligação entre todo o trabalho da equipe de cinema e uma figura fundamental para a qual o filme se destina: o espectador. Este, muitas vezes, sente-se "livre para explorar os múltiplos planos do campo da imagem em busca de sentido" (Stam, 2013, p. 95).

Assistir a um filme pode ser um encontro entre a vida e a arte, pois, a depender do que ele apresenta, a dinâmica e os movimentos transformadores próprios ao fluxo vital são sensíveis. Em primeiro lugar, o filme é sentido e, de alguma forma, afeta o espectador, já que possibilita "a experiência cinematográfica com uma experiência mediada ser-no-mundo" (Stam, 2013, p. 100). A depender do gênero e da obra, é possível analisar a realidade, o cotidiano, reportando-nos ao sobrenatural, à ficção científica e a tudo o mais que a capacidade humana pode criar no campo audiovisual. Inicialmente, somos tomados pelas sensações e recortes de fragmentos que podem nos convidar ao exercício do pensamento e da reflexão.

A busca por uma formação de fato ampla, diversificada, complexa e integral traz como equivalente as diversas dimensões humanas e não apenas a intelectual. Por isso, procuramos traçar, aqui, um percurso que lance luzes sobre a educação estética como uma face indispensável para um projeto formativo mais sensível, humanizado, crítico e

comprometido eticamente com a pluralidade e o acesso comum às diversas manifestações artístico-culturais.

3.2 Um olhar direcionado para os filmes mais reportados

O cinema, ao mesmo tempo que é mágico, é estético e, ao mesmo tempo que é estético, é afetivo (Morin, 1983, p. 171).

A Tabela 1, Distribuição dos filmes indicados pelas participantes que fizeram parte da formação pedagógica, apresenta-nos que, ao longo da formação pedagógica, os filmes ocuparam um lugar de relevância nesse percurso. Então, para compreendermos a potencialidade de cada um dos que foram mais mencionados, passamos a analisar *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007), *O Nome da Rosa* (1986) e *Temple Grandin* (2021). Esses três filmes foram os mais indicados pelas participantes, isso quer dizer que eles produziram traços de memória valorosos para a constituição do repertório docente.

> A imagem em movimento, seja ligada ao mundo fenomenal, pintada em animação ou rodada em um programa de computador, produz traços que ativam o olhar e a mente. Deixa rastros e compõe trajetórias que os espectadores seguem, guiados pelo desenho, pelo contexto e pela busca de sentido (Bordwell, 2008, p. 73).

As espectadoras não apenas seguiram essas produções com o olhar, mas os filmes seguiram com elas nesse percurso de estudos e compareceram nessa coletividade pesquisada com recorrência e, provavelmente, assim permanecerão. Um ponto a ser salientado é que, juntamente com o autor supracitado, "parto do princípio de que o cinema é uma arte. Essa não é a única maneira de entender um filme, mas deve ser pertinente ao entendimento de algumas maneiras pelas quais os corpos traçados na tela podem nos envolver" (Ibid., p. 305).

Como ambos os filmes são longas-metragens de narrativas ficcionais, desse modo, para a análise fílmica, recorremos à narratologia, que é o estudo das narrativas, tanto de ficção quanto de não ficção, como é o caso dos documentários. A narratologia caracteriza-se por procurar reconhecer a ordenação e a estruturação dos acontecimentos, reconhecendo as marcas do contexto histórico-cultural no corpo de sua produção.

Seguindo as orientações de Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994), a conduta adotada aqui será de uma analista-narratológica, que tem como finalidade adentrar os

meandros do próprio filme. Contudo, pode perpassar uma análise teórica que intercale reflexões com outros textos e autores, bem como abordar o produto fílmico, situando-o numa escola da estética cinematográfica.

Não há uma fórmula para a elaboração de uma análise fílmica, pois ela fala de uma experiência de apreciação e da relação estabelecida com a obra. Entretanto, como a análise não é endógena, é preciso situar o leitor na trama, com a apresentação de uma síntese da narrativa, que é a indissociabilidade do conteúdo e da expressão. E isso é o que dá corpo e forma à história, mas não convém revelar o desfecho para não tirar a oportunidade daquele que sentiu convidado a procurar o filme a partir da leitura da análise fílmica.

A narrativa fílmica é o resultado de uma combinatória e está sempre associada aos dispositivos estéticos em um contexto, em um tempo, em um espaço, em uma paisagem, com determinados personagens, em um determinado acontecimento, em que os diversos elementos filmográficos explícitos e implícitos se relacionam. Por isso, esses aspectos perpassam o processo de análise.

Os elementos explícitos dizem respeito principalmente às falas e aos gestos das personagens. Já os demais elementos tratam-se de várias configurações enunciativas de um filme que dialoga com o espectador, porém, muitas vezes este não tem conhecimento a respeito daquilo que foi construído para capturar sua atenção.

Sendo assim, a análise fílmica envolve descrição, interpretação e uma reconstrução, que é um trabalho que envolve a natureza objetiva e subjetiva do filme. Buscamos então decompô-lo, dissecar alguns trechos para a atribuição de sentido à obra como um todo, num movimento do todo para as partes, das partes para o todo, e assim sucessivamente. Portanto, a análise é uma nova composição a partir do filme, "como meio de fundamentar a liberdade interpretativa em averiguações e validações tão concretas quanto possível" (Vanoye; Goliot-Lété, 1994, p. 54).

Como Estrelas na Terra: toda criança é especial é um filme de 2007, dirigido pelo indiano Aamir Khan e conta também com sua atuação como ator interpretando o personagem Ram Shankar Nikumbh, um professor substituto. Essa obra se distancia significativamente dos filmes conhecidos pelo grande público, pois não está ligada ao cinema norte-americano, nacional ou europeu. Esse filme pode ser apelidado de produção bollywoodiana, alcunha dada às produções do cinema indiano que conta com uma importante indústria cinematográfica mundial e esse título se dá pela comparação com Hollywood, tendo a letra inicial substituída pela inicial da cidade de Bombaim ou

Mumbai. Uma característica bem presente nessa escola cinematográfica é a inserção da música e da dança em suas produções. Assim, no filme trabalhado, esse traço é muito marcante.

Como Estrelas na Terra: toda criança é especial é uma produção que geralmente se mostra muito interessante para quem se envolve com o meio escolar, pois é nesse ambiente que se passa a maior parte da narrativa. As diferentes infâncias; a criança na sociedade capitalista; concepções docentes; machismo e patriarcado; escola segregada por gênero; o processo ensino-aprendizagem; metodologias docentes; abordagem de conteúdo escolar; relação professor-aluno; exclusão *versus* inclusão; educação inclusiva *versus* ensino especial; saúde mental; *bullying* escolar; dislexia; o lugar da arte na escolarização etc. são alguns temas que perpassam a narrativa.

O filme inicia explicitando uma estética que se apresenta ao longo da narrativa: o *live-action* mesclado com animação. Em uma tela de fundo preto, surgem na cor branca palavras digitadas letra a letra tal qual uma palavra cruzada e rapidamente é tomada por um conjunto de fórmulas matemáticas. Como toda animação, há uma combinatória de imagens produzidas por um artista (seja de maneira mais artesanal ou por meio da imagem computadorizada ou digital) com o intuito de expressar movimentos numa sequência de imagens, ao mesmo tempo que ouvimos uma professora ler uma lista de desempenho de alunos em voz alta, apresentando o rendimento escolar de cada um, tendo como nota máxima 25.

De repente, surge a imagem da professora dando continuidade à leitura e logo sua expressão se altera quando lê o nome do protagonista do filme Ishaan Awasthi, que alcançou 3 de 25, resultado que destoou bastante do grupo. Um alarme dispara e logo outra professora faz o mesmo procedimento e lê a nota do mesmo garoto: 2 de 25. A aceleração das imagens, das letras e números coloridos alia-se a uma sirene que aumenta o volume gradativamente. Essa simultaneidade entre som e imagens pulsantes se converge num acúmulo que dá a sensação de curto-circuito, que suplanta a voz docente até chegar ao auge de um esgotamento.

Em seguida, surge um tanque de água acompanhado de uma doce música instrumental. Pouco a pouco, no reflexo da água, vemos a imagem de um menino da faixa etária de 8 anos, que, concentrado na tentativa de apanhar um peixinho, não escuta um grito chamando seu nome. Alegre e tranquilo, é pego de surpresa pelo esbravejante auxiliar do motorista do ônibus, que o toma e conduz bruscamente até o ônibus escolar reclamando do atraso diário do garoto. Enquanto as demais crianças dessa escola somente

para meninos gritam e se agitam no ônibus interagindo entre si, Ishaan está compenetrado ao observar o peixe que coletou nadando em sua garrafa de água.

O procedimento estético utilizado para demonstrar o funcionamento mental do garoto é o uso da animação. É com esse recurso que é possível perceber como ele leva seu cotidiano baseado em brincadeiras regadas de criatividade, de imaginação, de contato com animais, desenhos e jogos. Seus sonhos, devaneios, movimentos e escapes da realidade são mostrados na companhia de lúdicas canções instrumentais. Assim, o espectador adentra aquele universo infantil, em que a imediaticidade, o afã pela brincadeira e a busca pelo prazer são predominantes para a criança protagonista.

Cursando o 3º ano do Ensino Fundamental sem ainda saber ler e escrever, Ishaan tem o irmão mais velho Yohan como o contraste do seu rendimento escolar. Essa diferença não se coloca como obstáculo para a relação entre os dois, que se admiram mutuamente, pois, enquanto o maior é hábil na escola, o caçula é astuto, criativo e muito sensível em outros aspectos, visto que cria desenhos, histórias e pintura numa perspectiva única. A família recebe queixas constantes de todos os lados, dos vizinhos, da escola e se vê sem saber o que fazer diante de tamanha inadequação. Diante disso, o pai ameaça levá-lo para um colégio interno.

Nesse momento, temos o primeiro clipe musical no corpo do filme. A canção dita o ritmo de vida das personagens a partir de todo suporte dado pela mulher. Ao som de um despertador, os pais acordam sobressaltados às 5 horas. Uma hora depois, vem o filho mais velho com seu tempo extremamente regulado por afazeres, responsabilidades e foco no futuro. Logo, a música se dá como uma repetição demarcada em ritmo de rock, transitando para um ritmo mais lento, quase um cântico em tom de oração, baseado nos acordes de cítara e no batuque na tabla, instrumentos musicais tradicionais da Índia, que ditam o ritmo do acordar de Ishaan. Progressivamente, a música retorna ao refrão da primeira parte da canção quando a mãe o conduz nas preparações antes da aula, às 7 horas. Quando o espectador tem acesso à legenda da letra da canção Jame Raho, interpretada por Vishal Dadlani, descortina ainda mais a dinâmica das personagens[23].

[23] Olá, Jam!

Amarre os sapatos, aperte o cinto
Prepare-se para a batalha
Carregue seu fardo.

Com pastas em mãos e decisão firme
Dominaremos o mundo
Manteremo-nos firmes.

Mas aqui chegamos a outro assunto
No acordar com músicas de um sonho
Quando o tempo para, a fantasia se liberta.

Eles sempre se perguntam
Por que o lema do mundo é “continue assim”?
Por que essa luta maluca para alcançar um objetivo?

Alheio às solicitações dos professores, Ishaan volta sua atenção para a janela e, quando chamado pela professora para ler em voz alta, o menino alega que as letras estão dançando e provoca risos em toda a classe. Após ser retirado da sala, é zombado por alunos de outra classe e também da sua.

Cabisbaixo e humilhado, ele retorna à sala de aula, ambiente que se torna hostil porque o grupo o vê como aquele que só faz gracejos ou está disperso, sendo que essas manifestações de resistência, assim como rebeldia e mentiras, acrescentam-se como formas que se parecem fugas ao não saber. Sua criatividade aparece nas mais diversas circunstâncias, seja para achar a saída de um problema, seja nas brincadeiras ou nas expressões das artes visuais. As professoras ali desconhecem que ele não lê. Diante disso, isolado e sozinho, pega seu material escolar e sai da escola sem ser percebido. Sua invisibilidade no ambiente escolar mais uma vez se apresenta e ele ganha as ruas.

Vendo-se às voltas com o pensamento entregue às belezas do caminho, mira comidas ornadas em barracas ambulantes; o movimento incessante dos veículos em trânsito; os trabalhadores da construção civil que agilmente sobem desprotegidos os andaimes; a produção manual de uma raspadinha de gelo que recebe cores de xaropes adocicados e logo sendo entregue a uma criança sobre os ombros do pai; pinturas exibidas nas ruas; observação de uma escavadeira de uma grande obra de saneamento da cidade; um close-up de um homem tomando água enquanto Ishaan senta para tomar seu lanche destinado à escola e o imita etc. Essas imagens se dão num jogo de câmeras. Na maior parte, em primeiro e primeiríssimo planos, alternam-se o rosto do protagonista, detalhes dos objetos e dos figurantes, assim como o uso de ângulos *plongée* e *contra-plongée*.

Assim funciona o mundo, continue.
Seu destino te espera
Assim funciona o mundo,
Siga em frente.

Eles dormem com um olho aberto,
Ficar para trás não é uma opção
Trabalhe o máximo que puder,
do jeito que dizem.

Eles vivem de omeletes, vitaminas e tônicos
Um regime estrito de trabalho e descanso
Esforçando-se, dando duro, abra caminho.

Assim funciona o mundo, continue.
Seu destino te espera
Assim funciona o mundo,
Siga em frente.

Eles não são escravos do tempo
São livres
Têm reuniões com as borboletas
No debate com as árvores

Passam seu tempo brincando com o vento
e contando histórias às gotas de chuva
Enquanto pintam um novo mundo
Na tela do céu.

Por que o lema do mundo é “continue assim”?
Por que essa luta maluca para alcançar um objetivo?
Por que o lema do mundo é “continue assim”?
Por que essa luta maluca para alcançar um objetivo?

Disponível em: https://www.cifraclub.com.br/taare-zameen-par/1523416/letra/

Apenas quando Ishaan está no meio do trânsito é que a câmera se distancia, o que ressalta ainda mais sua pequenez frente aos fluxos da cidade.

Livre e destemido, com a mochila escolar nas costas, a criança percorre e explora diversos espaços da cidade, seja a pé, de ônibus coletivo, seja andando ou sentado sobre uma pedra em frente ao rio, vaga por diversos locais, ora precários, ora mais organizados. Assim, como trabalhadores extenuados dormem nos espaços urbanos, ele dorme nos últimos bancos do ônibus escolar e acorda com a sirene da escola tocando.

Essas cenas compõem outro clipe musical que traz as vozes em cânone, em que os versos se repetem e há uma sobreposição de vozes, a primeira muito aguda, como de uma garotinha, depois um coro infantil e, na sequência, uma macia voz masculina entoa os versos da doce canção Mera Jahan[24], de Adnan Sami.

Nessa narrativa cinematográfica, a música ocupa lugar equivalente a uma instância narradora que se encarrega de contar parte da história, brindando o espectador com um efeito sensorial que toca diretamente o campo emocional. Quem é Ishaan naquela multidão? É mais um, é ninguém, não um há um olhar que é direcionado a ele, tal qual na maior parte de sua vivência escolar. E, nesse ambiente, quando se atentam a ele, colocam-no como alvo de chacota ou repreensão.

Em casa, a relação com o irmão é um lugar de convivência que destoa dos demais. Yohan demonstra perplexidade e encantamento com as produções de Ishaan, seja na montagem de um quebra-cabeças ou numa pintura. Comparando o caçula com o irmão

---

[24] Onde está o meu?

Um pouco doce
Um pouco azedo
Um tanto perto
Um tanto longe
Tudo que necessito
Tudo que necessito
É ser livre

Perto o suficiente para tocar
Mas desaparece como miragem
Perto o suficiente para tocar
Mas desaparece como miragem

Tecido de sonhos,
Quente como um suéter
Além das nuvens brancas
Fica meu mundo.

Deixe-me entrar, tenho uma dúvida
Existem outros, tantos outros como eu
Não estou sozinho, sonhando acordado
Olhos abertos, pisando... tropeçando

Todavia, não tenho dúvida
Assim como o Sol que põe
Nasce outra vez
Meu mundo, uma vez revelado,
Vai deixar todos de boca aberta
Então flutuo como um pássaro
Eu só quero ter mil asas para voar
Para explorar os vastos céus
Tantas voltas a dar

Tantos caminhos a seguir
E descobrir meu mundo
Esses poucos dias de infância
Jamais voltarão
Então, viva-os, meu amigo
Senão, vão embora. Viva!

*Tradução nossa.

que é um sucesso na escola, a família se dirige à instituição e ouve que ele provavelmente "tem um problema" e, como já é um aluno repetente, a escola não pode mais ajudá-lo. Diante do contraponto do fracasso escolar de Ishaan, a saída que a família encontra é enviá-lo a um colégio interno onde o diretor diz: "Não se preocupe senhor Awasthi, aqui já domamos cavalos mais selvagens".

O momento em que a família leva o garoto ao internato é um ponto alto do drama vivido pelo protagonista que na trama está diante da ameaça de ficar distante dos familiares. O temor se transforma em súplicas, juramentos de maior empenho e de mudança de comportamento. São notórios a energia e o vigor, tão dados em suas brincadeiras imaginativas e em produções artísticas que se dissipam e se tornam cada vez mais raras, sendo substituídas pela dor, pelo desamparo e pela apatia, sensações que são ainda mais intensificadas não só pela majestosa atuação do ator mirim, mas também pela emergência de mais um clipe musical da comovente canção Meri Maa[25], de Shankar Mahadevan.

O desalinhamento da criança frente às normativas e às expectativas escolares é uma incógnita para os educadores que o cercam. Esses se perguntam como uma criança privilegiada, tão perspicaz para solucionar suas situações-problema da vida cotidiana e inventar diversas saídas para as travessuras infantis, que tem um irmão considerado brilhante, não alcança o mínimo para os padrões educacionais.

Essas infâncias fraternais, que se dão num mesmo contexto familiar, são tão diferentes e, em uma e outra, estão implicados sofrimento, tensões e contradições, seja para aquela que atende às demandas da sociedade capitalista, que busca a produtividade, seja para a que contrasta essa lógica.

---

[25] Minha Mãe

Nunca te contei
Como tenho medo do escuro, mãe
Eu nunca te contei
O quanto me importo contigo
Mas você sabe, né mãe.
Você sabe tudo, minha mãe

Não me deixe sozinho na multidão
Não encontrarei o caminho de casa
Não me mande para longe
Para onde você nem vai se lembrar de mim
Eu sou assim tão ruim, minha mãe?
Eu sou assim tão ruim, minha mãe?

Ás vezes, quando papai me lança
Solto pelos ares
Meus olhos te procuram
Esperando que você venha me pegar em segurança

Não conte a ele
Mas morro de medo
Eu não demonstro
Mas meu coração se afunda
Você sabe tudo, não é mãe?
Você sabe tudo, não é mãe?

*Tradução transcrita do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IY15fAmmhnQ.

O protagonista não atende às expectativas sociais e muito menos as dos rigorosos parâmetros escolares. Mesmo originário de uma cultura tão distante e diferente, o filme permite identificar o quanto a escola pode ser semelhante em seus ditames tradicionais, nas formas de organização, aulas fatiadas, enfadonhas, repetitivas, avaliação classificatória e no ideal de aprendizagem homogêneo. Fica claro que seus atributos de sensibilidade, ao interpretar um poema, exercer sua habilidade artística e um posicionamento corajoso diante das situações, não cabem nesse sistema escolar esquadrinhado e competitivo.

Na nova escola, aparecem os velhos problemas, com exceção de um garoto, Rajam, uma criança com deficiência física com quem o protagonista desenvolve amizade. Logo no início, o novo colega o aconselha sobre o professor: "lembre do que ele diz e imite-o".

Mesmo essa afetuosa relação não é suficiente para retirar Ishaan do lugar do desânimo, rebeldia e de atitudes que beiram a depressão. A violência física sofrida e a opressão são frequentes e expressas na canção Bheja Kum[26], de Shankar Mahadevan. Ao som do rock heavy metal, temos um conjunto de versos em que vários deles são como que proferidos pelos diferentes professores.

Nesse clipe musical, há o retorno da animação em meio às cenas de tormento vividas pelo personagem na escola, mas não em um tom lúdico como as precedentes, mas de uma forma que as letras e outros sinais se movimentam de forma que amedrontam

[26] Cérebro curto

Você não consegue?

Qual o problema?
Por que é tão idiota?
Qual o problema?

Por que zeros em Matemática?
E castigos todo dia?
Gramática ridícula e ortografia absurda.
Está delirando?
Idiota, retardado, preguiçoso, maluco!
Idiota, retardado, preguiçoso, maluco!

Sentenças distorcidas
E respostas todas erradas.
Por que não tenta?
Por que não consegue?

Você é um fracasso, sua letra é horrível
Seu dever de casa incompleto
Por que sua atenção se dispersa? Por quê?
Idiota, retardado, preguiçoso, maluco!

Essa criança deixa qualquer um enlouquecido
Alguém ligue para os seus pais.
Qual o problema filho?
Rei dos idiotas!

Péssimas notas
Resultados absurdos
Geografia te deixa tonto?
Me responda! Me responda!

Cinco palmatórias!
Por que você é tão idiota?
Qual é o problema?

*Tradução nossa.

Ishaan. Elas se deslocam, embaralham e se metamorfoseiam em aranhas e cobras. A cadência da música e os insultos desesperam o protagonista e incomodam o espectador com a violência visualizada.

E, assim, o filme segue intensificando a frequência de outros clipes musicais, como o da chegada do professor substituto de artes Ram Shankar Nikumbh, que é o personagem que traz a virada para a escola. Atento, lúdico, sensível e poético, o novo professor vê em Ishaan o potencial que até então nenhum outro adulto percebeu na criança. Ao som de Bum Bum Bole[27], de Taare Zameen Par, o professor contagia e engaja a turma numa nova perspectiva de educação.

[27] Chacoalhe bem

Veja, é uma árvore?
Ou um homem coberto com uma capa?

Está chovendo?
Ou o céu esqueceu de fechar a torneira?
O mundo é o que você enxerga
Através de suas lentes.

Então, liberte sua mente
Abra suas asas
E deixe as cores se espalharem

Vamos! Vamos girar novos sonhos!
Balance, balance!

Chacoalhe bem!
Chacoalhe bem!
Mexa uma perna
Mexa uma perna
É divertido!
É divertido!

Chacoalhe bem! Mexa uma perna
Vamos nos divertir!

Quem disse que peixes não voam?
Já pensou nisso?
O sol toma banho todo dia?
Ou será que só molha o cabelo
E finge estar limpo?

Essas estrelas estão brilhando?
Ou estarão brigando e soltando faíscas?
Então liberte sua mente

Abra suas asas
Deixe as cores se espalharem
Vamos! Vamos girar novos sonhos!

Por que insistir até sua cabeça ficar cheia?
Cabeça cheia! Cabeça cheia!
Num piscar de olhos a mente esvazia!
Mente vazia! Mente vazia!

Vá em frente, abra as portas!
Abra as portas! Abra as portas!
E sem medo você
Estou com você!
Estou com você!
Você está comigo!
Você está comigo!
Eu e você, vamos juntos!

Chacoalhe bem!
Chacoalhe bem!
Mexa uma perna
Mexa uma perna
É divertido!
É divertido!

Por que o mundo é tão colorido?
Já se perguntou?
Imagine escolhendo essas cores com amor?
Alguém decorou seu mundo com elas
Tão lindo é nosso universo
Suspeito que seu criador
Seja com certeza um artista

Então liberte sua mente
Abra suas asas
Deixe as cores se espalharem
Vamos! Vamos girar novos sonhos!

Legendas retiradas do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bnPT1FtEdVA

Aliás, perspectiva é o nome de um poema que forma uma cena precedente e que tem muita convergência com a letra da canção. Com ar de Arlequim misturado com Salvador Dalí, o brincante Ram Shankar desperta as peraltices das crianças que dançam ora livremente, ora seguindo uma divertida coreografia. A chegada do novo professor é um convite à experimentação, à ousadia, à inventividade, redirecionando todo o curso de aprendizado e o destino de Ishaan.

Apesar de, a nosso ver, comparecer uma certa demasia, o que estamos chamando aqui de "clipes musicais" no corpo dessa narrativa, temos ainda Taare Zamenn Par (de Shankar Mahadevan), que, de forma muito cuidadosa e sensível, mostra uma apresentação artística de uma escola de ensino especial e Kholo Kholo (de Raman Mahadevan), que exibe as produções artísticas dos alunos e professores do internato em um concurso de pintura e Ishaan voltando a pintar. Há o retorno das animações dando vida a sua pintura em alusão ao título do filme. Elas revelam um traço que não é só característico da indústria cinematográfica para afetar o espectador, mas também não é despropositada, pois são marcas que se fazem muito presentes na cultura e na estética indiana, como a protuberância dos movimentos e das cores.

Há ainda clichês que compõem essa narrativa cinematográfica. Aliás, o versátil cineasta do início do século XX afirmou: "se você quer que seu filme faça sucesso, disse Feuillade a um diretor, contrate uma criança ou um cachorro" (Bordwell, 2008, p. 73). Em *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* temos ambos. Com mais de duas horas e meia de duração, o filme aposta num conjunto de artifícios da cinematografia que visa à comoção, mas esse não é um aspecto que deprecia o valor da obra em si, pois ela atende a natureza do cinema que busca, que é se conectar, de uma forma ou de outra, com o espectador.

Assim, as fortalezas que reconhecemos nessa obra cinematográfica são muitas, pois é um campo fértil para a problematização e a reflexão de vários temas caros à educação. Por fim, destacamos o que já foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a saber: a contribuição da arte para a formação humana e para o campo educativo. Essa produção de Aamir Khan coloca não só o professor como uma figura imprescindível para a constituição dos sujeitos, tanto para as apostas positivas quanto para as negativas, mas, acima de tudo, traz a arte como indispensável para a formação humana e que deve ser retirada do lugar muitas vezes secundário dado pela escola.

Essa ideia nos lembra Ernest Fisher (1981), que demonstra, por meio de sua pesquisa, como a arte sempre foi necessária para a humanidade, sendo uma maneira de

dar significação nova ao homem. O ser humano precisa e anseia incorporar mais do mundo em si, elaborar as experiências outras que o ultrapassam e o atravessam. Por isso, "a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias" (Fisher, 1981, p. 13). A arte se transforma conforme o mundo vai mudando. Consequentemente, sua razão de ser e sua função se modificam, mas há algo que permanece: "o poder da arte de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente" (Ibid., p. 17). Ela é, pois, a criação, a percepção do novo, a transgressão e o trabalho de dar corpo a uma invenção que afeta, perturba, sensibiliza e transforma o outro que se apresenta na trama dessa obra.

A arte não só viabiliza, amplia e complexifica as relações de Ishaan com o mundo, mas os demais personagens são impactados pela figura do professor de arte Nikumbh que coloca todos da escola para pintar, criar e dar um novo sentido àquele lugar. Tanto no filme quanto em Fischer (1981), vemos que a arte é uma atividade estética que dá vitalidade para o desenvolvimento humano e social. É uma expressão humana que transcende a linguagem verbal e possibilita a experiência estética, o experimentar de emoções e pensamentos outros. O visionamento desse filme é uma ponte para se questionar as estruturas sociais e escolares existentes, desafiar a opressão, promover a sensibilidade e a conscientização.

Passando para outra produção fílmica reconhecida pelas participantes da tese, temos *O Nome da Rosa* (1986), filme dirigido por Jean-Jacques Annaud, que foi inspirado em um livro literário do mesmo título, de autoria de Umberto Eco. É um filme com duração maior de duas horas cuja trama é tecida nas linhas de mistério, drama e história. É uma obra para a qual fui apresentada também quando cursei a graduação, há mais de vinte anos e ainda se faz pertinente, possivelmente porque carrega a força de ter se tornado um clássico.

Com uma ambientação que recria toda uma atmosfera gélida e medieval, o filme inteiro se passa num único lugar: um mosteiro italiano, apesar de ter sido filmado na Alemanha. Sua fortaleza imponente formada por pavilhões, praça central e torres tem sua geografia explorada ao longo do filme. A fotografia valoriza a paisagem montanhosa dotada de uma inebriante neblina nas cenas externas e a penumbra das tomadas internas. Esse conjunto remete a um passado longínquo cercado de suspenses e um enigma a ser decifrado. As trevas do medievo estão presentes literalmente tanto no rigor seletivo e contraditório de tantas ações eclesiais quanto na visualidade do filme.

Nesse cenário da abadia de arquitetura de traços romanescos e góticos, onde coexistem imagens sacras, caveiras, pilares e arcos, a cromatologia do filme é predominantemente terrosa, nublada, com pouca luz, com a supremacia de sombras e cores neutras, como preto, bege, marrom e amarelo. Em muitas cenas noturnas, as luzes de velas e de lampiões produzem um jogo que dissimula o que está no campo do visível e aspectos ocultos. Nesse clima, o narrador em voz *in* ou *meta-diegética*[28] inicia o filme situando o espectador em suas memórias, dizendo:

> Tendo chegado a minha vida de pecador e meus cabelos agora brancos, preparo para deixar meu testemunho dos eventos maravilhosos e terríveis que testemunhei na juventude no final do ano de 1327. Que Deus conceda sabedoria e graça para ser cronista fiel dos acontecimentos ocorridos num remoto mosteiro no obscuro norte do interior da Itália. Um mosteiro cujo nome me parece agora Clemente Prudente Omitir.

Quem faz esse anúncio do relato é o personagem Adso, um jovem aprendiz que acompanha o experiente frade da ordem franciscana Guilherme de Baskerville. Sob cavalos e vestidos em simples túnicas, chegam a uma abadia beneditina isolada, onde ocorrerá uma importante reunião de conclave com o alto clero. Esse local é palco de uma série de eventos misteriosos que convoca o mestre de Adso a investigar os problemas da recente morte ali ocorrida.

Observador, atento aos detalhes, racional e perspicaz, mas com uma dose de humanismo, o mestre vai guiando o noviço a reconstruir as cenas misteriosas e a levantar hipóteses seguindo uma lógica dedutiva para resolver estranhos acontecimentos, incluindo uma série de assassinatos que ocorre naquela localidade. Ao passo que a investigação vai se desenvolvendo, é revelado um emaranhado de intrigas, segredos e disputas de poder.

O monastério possui, em seu interior, um grande labirinto e também diversas passagens secretas, que permitem rápidos deslocamentos de forma discreta e escapes camuflados. Esse espaço assim arranjado, repleto de sigilos e simbolismo, da mesma forma é transposto para o enredo que aborda uma composição dos jogos de poder da Igreja Católica.

Os líderes do mosteiro beneditino propagam que o demônio está rondando e agindo no monastério como uma forma de justificar as mortes ocorridas. Aterrorizados,

[28] É uma voz de narrador que faz parte do imaginário do personagem, como uma voz interior.

crendo que o Apocalipse está acontecendo, os monges atribuem os crimes às forças sobrenaturais maléficas. Entretanto, o frade Guilherme afirma, em determinado momento, que "a única coisa que vejo do demônio é o desejo de todos em vê-lo atuar".

O embate entre fé e razão a todo instante é alimentado por mais uma morte. Pouco antes da dupla franciscana chegar, o corpo de Adelmo foi encontrado pouco abaixo dos muros do monastério. Logo, o monge Venâncio, tradutor de grego, tem seu corpo mergulhado de cabeça para baixo em um tonel de sangue de porcos no chiqueiro; nele, percebe-se que a língua e o dedo estão escurecidos; na sequência, o auxiliar da biblioteca foi encontrado com essas marcas submerso numa banheira; depois, notoriamente, ocorreu outro crime com o monge morto com ferimento na testa.

De maneira instigante, Guilherme e Adso vão desvendando os crimes, ao passo que seus diálogos oferecem uma reflexão profunda sobre a natureza humana, a injustiça social, o fanatismo religioso, o conhecimento e como a Igreja lida com suas dissimulações. Enquanto eles buscam a verdade dos fatos e desvendam os segredos, encontram desafios não só intelectuais, mas tratam da tensão de serem representantes da Igreja, discordando de vários de seus fundamentos.

Esse movimento de trocas de dúvidas e de conclusões expresso na troca verbal entre os personagens conduz o espectador adentrar a narrativa, percorrer o labirinto da história e construir conjecturas para encontrar os culpados das mortes. Ao mesmo tempo, a dupla precisa desvendar as artimanhas da instituição que, desde os seus primórdios, convive com suas guerras internas que mostram as controvérsias e o descompasso entre o que é realizado e o que é pregado para si e para o povo.

Como boa narrativa cinematográfica de mistério, em *O Nome da Rosa* há alguns *foreshadowing*, o que pode ser entendido como pistas para criar a antecipação do que virá nos próximos eventos da narrativa, sendo um dispositivo que sinaliza discretamente o que está por vir, adicionando camadas de possíveis significados. Além dos diálogos entre os personagens, indicamos a imagem recorrente da língua e dedo escuro dos mortos e os óculos de Guilherme como objeto que exerce a função de ser um detalhe visual carregado de significado na trama.

Logo que saem dos muros da fortaleza para seguirem as pistas da primeira morte, Guilherme observa o local, desvenda o mistério e diz: "Vem, Adso, não há mais demônio algum". Enquanto isso, o jovem vê um grupo de desvalidos que aguarda um compartimento do alto do monastério se abrir despejando alimentos. A disputa pela doação se transforma em conflito e, nesse instante, o plano aproximado foca no olhar de

assombro do noviço que logo se dirige para uma mulher que, suja e maltrapilha, apresenta beleza surpreendente.

Nesse entreolhar, o espectador é convidado a ver além do flerte, pois essa fala pode ser compreendida de forma plural. Percebemos então que há um engano de Guilherme no sentido de que há, sim, algo muito maléfico naquele lugar. A Igreja atribuía a todos que não aderissem a sua religião, e em especial à figura feminina, as manifestações demoníacas, de tentação e de pecado. Todavia, o demônio mencionado pode ser interpretado como a profunda desigualdade social entre a população considerada herege e o grupo privilegiado dos clérigos. Outro aspecto que merece atenção é que no filme todo só há essa mulher, o que também pode ser considerado como uma denúncia ao lugar, ou melhor, ao não lugar da mulher na Europa Medieval.

O conhecimento, tanto aquele que está em processo de apropriação subjetiva quanto o referente ao saber acumulado pela humanidade, é contemplado nessas trocas verbais entre aprendiz e mestre. Em um determinado momento, o jovem questiona: "Está me testando, mestre? Com o devido respeito, eu sinto que toda vez que me faz uma pergunta já tem a resposta". Essa fala destitui o educador de um lugar de supremacia do saber e de transmissão, pois a participação do educando não é irrelevante, embora o mestre ocupe esse lugar por sua trajetória que o valide como tal. É estabelecida ali uma parceria, que foi se fortalecendo cada vez, em outro intercâmbio entre eles: "Mestre, vai ouvir minha confissão?". E a resposta obtida foi: "preciso que me conte antes como amigo".

Essa amizade não é só pessoal, pois aqui o mestre leva o jovem a ser amigo do saber e da sabedoria. Essas interações entre um e outro mostram a construção do "saber como realidade viva e interrogante" (Coêlho, 2012, p.88), que é pautado pelo exercício da curiosidade; pela busca da compreensão do mundo; por um olhar que enxergue a horizontalidade e a intersecção dos campos do conhecimento, assim como o aprofundamento que o humaniza.

Com esse filme, vemos que o estudo e a aprendizagem na relação com o outro devem permitir que a capacidade de sentir o mundo, de perceber o outro, de refletir, de criar, de participar do contexto em que o sujeito está inserido, de criticar e de identificar as contradições, necessita implicar-se na relação do mestre com o aprendiz, "e isso não acontece sem o surpreender-se, o maravilhar-se, a admiração, o espanto admirativo" (Idem).

A respeito do conhecimento como patrimônio intelectual, o filme retrata claramente a importância histórica dos livros. O mosteiro era um grande guardador desse patrimônio e continha uma biblioteca cercada de regras e impedimentos. A biblioteca é o centro de toda a trama, quase um personagem. Isso porque o enredo se desenvolve em seu espaço, no entorno dos seus livros – dos poucos acessíveis aos escondidos – e do conhecimento filosófico. O discípulo, ao questionar o mestre diante dos procurados livros, ouve: "Ninguém deveria ser proibido de consultar esses livros porque tem uma sabedoria diferente da nossa e ideias da invalidade da palavra de Deus". Em outro momento, Guilherme acrescenta: "E a dúvida é inimiga da fé". Em outro momento, Adso indaga: "Os livros são mais importantes que as pessoas?".

Um outro objeto que pode ser atribuído a uma representação figurada são os óculos do mestre. Aquela tecnologia que remonta a sua "contemporaneidade", considerando aquele momento histórico, não só ganha uma participação importante para desvendar um dos casos, mas também retorna na narração final em que a voz de Adso idoso diz que herdou o objeto de Guilherme.

A presença relevante dos óculos ao longo desse percurso narrativo é como se os protagonistas oferecessem, pouco a pouco, a cada cena, lentes cada vez mais apuradas para o espectador revelar e descobrir não só os mistérios dos assassinatos, e sim igualmente poder compreender os abusos do exercício de autoridade e as contradições que acompanharam a Igreja Católica ao longo de sua história. Portanto, a ferramenta estética *foreshadowing* utilizada nesse filme auxilia a construir a tensão e a expectativa, enriquecendo a experiência do espectador com o filme ao estabelecer conexões significativas entre as diferentes partes da narrativa.

O Nome da Rosa é um filme imersivo, denso e complexo, repleto de simbolismos e referências históricas, com uma combinatória de mistério, investigação, drama e crítica social numa narrativa envolvente. Seu teor estético e histórico faz com que ele possa ser considerado um clássico, ou seja, aquele que, mesmo já tendo sido produzido há tempos, é dotado de valor, pois suas temáticas são atemporais, engrandecem o repertório do espectador e oferecem múltiplas camadas de interpretação. Inclusive, no que diz respeito ao seu título, uma indagação nos convidou à reflexão: quem seria a rosa? Temos diversas possibilidades de interpretação e elaboração de respostas que estão a cargo do espectador.

Outro filme marcante para as participantes é *Temple Grandin* (2010), do cineasta Mick Jackson. Seu título leva o nome da protagonista e é inspirado em fatos reais, isto é, um filme de caráter biográfico. É baseado no livro autobiográfico chamado *O Cérebro*

Autista: pensando através do espectro[29], escrito por ela em parceria com Margaret Scariano. Quando sobem os créditos ao final da obra, o espectador pode apreciar um longo acervo fotográfico dessa mulher que realizou tantos feitos e, por isso, é referência de ultrapassar barreiras.

A partir da apreciação dessa obra fílmica, é possível acompanhar a personagem protagonista, que é uma mulher autista que trouxe muitas contribuições sociais com sua atuação. Um grande trunfo do filme é evidenciar como essa condição afeta suas relações sociais e revela sua maneira única de perceber o mundo.

É um filme que tem diversos pontos consonantes com *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial*. Ambos abordam a superação de desafios; o apoio fundamental de professores éticos e sensíveis que redirecionaram suas trajetórias de vida; a resistência escolar e a mudança desse ambiente diante de suas especificidades; informam os espectadores, um sobre a dislexia e outro sobre o autismo, de maneira contextualizada em seus enredos; as mudanças de estratégias de aprendizagem adaptando-as; enfim, tratam a temática da inclusão como resultante de uma luta que se sustenta pela sensibilidade de poucos professores. Os dois também denunciam o *bullying* introjetado na escola e na sociedade, assim como o machismo, a misoginia e o significativo campo de luta que as mulheres precisam enfrentar nas mais diversas culturas em que são os homens que predominam nas situações de poder. Em *Temple Grandin* (2010), a personagem chega ao ponto de trocar o veículo e usar vestimentas masculinas para conseguir acessar seu ambiente de pesquisa.

Outro ponto em comum é que o significante "perspectiva" é realçado nas duas narrativas. Enquanto em um é um poema interpretado por Ishaan, em *Temple Grandin* (2010) se torna tema de uma sequência didática do professor que permite o reconhecimento das habilidades da aluna e a valorização da mesma diante dos colegas.

Além disso, ambos mostram diferentes caminhos que os protagonistas puderam ultrapassar os entraves do preconceito por vias muito interessantes: no filme em que a criança é a personagem principal, a arte transfigura vidas; no que a jovem é o destaque, é o conhecimento científico que guia a mudança. Sem dúvida, um e outro mostram-se muito significativos e esclarecedores.

O filme de Mick Jackson (2010) tem uma narrativa construída sobre um imenso trabalho cinematográfico. Desde a primeira cena é possível ver o esforço em evidenciar

[29] O livro em inglês é *Emergence: labeled autistic* (1966).

como a mente da personagem principal opera, nesse momento, em *close-up* e depois em plano médio. Então, ela diz: “Meu nome é Temple Grandin, não sou como as outras pessoas, penso com imagens e as conecto”.

No curso das cenas, surgem, inesperadamente, diversas imagens em alta velocidade, as quais têm uma função narrativa de demonstrar como a atividade psíquica de Temple se relaciona com a linguagem: apegando-se à literalidade de sentido visualizado em imagem e por meio da interligação de objetos e de pessoas às imagens de filmes que aparecem como breves *flashes*, como no momento em que é advertida pela tia que disse: “aqui acordamos com o galo”. Nesse instante, surge, inesperadamente, a imagem dos tios ao lado de um galho no telhado com asas e bico cantando com o animal. Uma sequência célere de imagens estáticas, como se fossem fotogramas, ou em breves movimentos, emerge de forma brusca, muitas vezes em preto e branco, características que produzem um efeito rítmico para apresentar a lógica do pensamento e a atividade de imaginação da protagonista.

Isso quebra o predomínio do funcionamento típico do cinema que, em geral, cuida da transição das imagens para que seja da forma mais suave possível ou, intencionalmente, como elemento narrativo, apresentando-se a favor da atribuição de sentido pelo espectador. E assim, em mais de uma hora e quarenta minutos de filme, temos essa dinâmica narrativa trabalhada no campo da montagem.

Para Gardies (2006), a montagem envolve uma poética ao construir, separar, entrecruzar os planos de maneira a formar uma correspondência que encadeie a narrativa. Sua virtude é possibilitar sensações ao espectador e oferecer sentido ao filme ao fazer o corte e estabelecer um novo elo. “Uma vez estabelecido na mente do espectador que os elementos do filme podem fundar uma unidade, a montagem é a alavanca que permite criar a descontinuidade, as rupturas narrativas” (Gardies, 2006, p. 47). É o que temos em *Temple Grandin*, em que as rupturas vindas por meio da animação e, principalmente, das sucessões de imagens têm uma carga expressiva que é nuclear a essa narrativa, pois, ao mesmo tempo que suspendem a cena, tornam-se um vínculo sensível ao elucidar o pensamento da protagonista. Por si só, esse dispositivo auxilia o espectador a apurar seu olhar, emocionar-se e compreender as especificidades do modo de interação de cada sujeito, em um posicionamento ativo frente ao produto fílmico.

Em um determinado momento, um professor do ensino superior, incomodado com o comportamento da jovem, aproxima-se e pede para que ela leia o livro de filosofia. Mas ela diz que já leu a página que ele acabou de solicitar para que o grupo abrisse. Duvidando

de sua afirmação, o docente fechou o objeto e pediu para que ela explicasse o que leu. Então, Temple, com olhos fechados, disse um trecho exatamente como estava escrito. Impressionado com essa capacidade de memorização, o professor perguntou como isso era possível e ela afirmou: “eu gravei a página em minha mente, vejo as imagens e as conecto”. Com voz *off screen*, em que a personagem está presente na cena, mas, como sua imagem não aparece, o espectador vê a imagem da página fotografada.

No cinema, a montagem é primordial, pois é uma arte que envolve seleção e ordenação dos planos, criando uma combinatória a favor da coerência e da construção da narrativa. A montagem é um dos elementos que opera na participação afetiva do espectador. No caso do filme aqui discutido, temos cortes abruptos que repercutem visual e emocionalmente de forma intensa.

Nesse sentido, outro aspecto que vale a pena acentuar e que traz o espectador para a relação de identificação-projeção com a personagem é a forma com que o filme mostra as alterações sensoriais da protagonista. A sensibilidade sensorial, diante das texturas, cheiros, ruídos, presenças e toques de outras pessoas, objetos numa posição diferente do usual, é bem explorada no filme a partir da utilização de dispositivos estéticos.

Em determinado momento, ela diz que vê o calor. Então, surge a imagem de um objeto incandescente. Os ruídos que a incomodam são valorizados com o aumento do volume. Determinados movimentos promovem uma adesão e fixação, como no momento em que seu olhar é todo voltado para as bolhas do aquário. Sua percepção é muito aguçada a ponto de distinguir detalhes que não são notados por outras pessoas. A disposição dos objetos, os sons do ambiente ou a multiplicidade de movimentos a sua volta, que, para ela, são hiperestimulantes, vêm acompanhados de sons de batimentos cardíacos acelerados, dentre outros elementos que vão compondo o desenho sonoro do filme. Em uma cena, ela consegue verbalizar: “excesso de estimulação machuca”.

Essa produção fílmica também apresenta os hiperfocos ou interesses especiais de Temple, acrescentando mais um recurso: a animação. Ela entra em cena quando a personagem calcula mentalmente a distância, a velocidade, a angulação, linhas curvas e aspectos espaciais, produzindo o movimento mental semelhante a um desenho. É a maneira utilizada para evidenciar essa forma de funcionamento mental da protagonista que tem habilidades para projetar e construir.

Outra figura narrativa que é da alçada da montagem e está presente nesse filme é o uso de *flashbacks*. A vida de Temple não é apresentada em ordem cronológica. Então, para compreendê-la, em vários momentos, é utilizada a legenda para explicitar o espaço-

tempo da narrativa que ocorre em algumas cidades estadunidenses. Em meio aos recortes de tempos e cenários – como a fazenda da tia no Arizona, a faculdade de Psicologia da Universidade de Franklin Pierce, o internato que corresponde ao Ensino Médio, o mestrado em Ciência e Ciência Animal, o doutorado, os diversos espaços de pesquisa e de trabalho na zona rural etc. – há retornos temporais que relatam episódios anteriores, especialmente da infância, que permitem o espectador construir a biografia como peças de um jogo de quebra-cabeça.

Foi um professor do internato, Dr. Carlock, que empoderou Temple: "você tem uma mente muito especial, vê o mundo de um jeito que os outros não podem, é uma boa vantagem". Em outro momento, afirma que ir para a faculdade é como abrir a porta para um novo mundo. Essa imagem é então incorporada por ela e, em diversas circunstâncias, retorna visualmente e, apoiada nela, foi obtendo conquistas.

Um *flashback* bem forte é o episódio em que a mãe da protagonista a leva aos quatro anos ao médico, possivelmente psiquiatra, que, ao ouvir o relato e observá-la, disse: "Sua filha é claramente autista, ela é esquizofrênica infantil [...] em geral, recomendamos uma instituição. Provavelmente, ela nunca irá falar e receio que não exista tratamento [...] talvez seu marido pudesse me ligar". E o filme mostra como a família seguiu na contramão desse discurso capacitista e machista há mais de sessenta anos, dedicando-se a compreender Temple e desafiando-a no enfrentamento das relações sociais.

As relações interpessoais são sublinhadas pela adversidade. Em um diálogo com o tio, a protagonista bordeja esta questão: "Por que não quer ir para a faculdade?". Ela responde: "Pessoas. As pessoas na escola sabem que não as entendo. E alguns são até meus amigos".

É na fazenda da tia que Temple tem clareza de que ela aprecia o gado bovino e que, com sua percepção apurada, reconhece formas de tratamento gentil aos animais. É lá que descobre uma ferramenta usada para lhes dar mais conforto em um estreito curral que tem suas laterais comprimidas de forma que acalma a vaca.

Em um momento de crise, ela corre para o curral e também encontra conforto nesse lugar. Inspirada nisso, logo que se desestabiliza na faculdade, constrói uma máquina que ela batiza como máquina do abraço, projetada tal qual aquele curral da fazenda. E embora seja avessa ao toque, conforta-se com o corpo pressionado pela máquina, favorecendo sua autorregulação.

Quando chega sua nova colega de quarto, ela sai tateando todo o espaço porque é cega. Ao manusear o equipamento, ouve de Temple: “É uma máquina. Parece um abraço. Você quer um abraço?”. E, identificando-se com a nova amiga, declara: “Nós somos iguais. Você tem sons e eu imagens”. Assim, ela foi encontrando formas de vencer os desafios não só da convivência, mas das mais diferentes situações-problema com que se depara.

Da mesma forma como ela se posiciona como um quadrúpede para alcançar a calma na máquina, ou que colhe dados de sua pesquisa não só por meio da observação, mas ainda percorrendo o curral na perspectiva dos animais, percebendo os elementos que provocam agitação, o filme é um convite a experimentar as sensações e os sentimentos da personagem, tal qual um recurso técnico do cinema: a câmera subjetiva. Inclusive, em alguns momentos, ela é utilizada para demonstrar o ponto de vista da personagem, como se a câmera assumisse os olhos de Temple ou até mesmo os de um cavalo, o que permite estabelecer maior vínculo entre espectador e personagem, bem como uma imersão mais profunda na narrativa.

De maneira propositiva, a jovem dedica sua pós-graduação pesquisando o que mais lhe interessa. É no convívio com os animais de confinamento que ela encontra seu lugar de atuação e de superação de obstáculos. Sua indignação com a brutalidade com que o gado era tratado pelos criadores se desdobrou em um feito extremamente inovador que lhe permitiu desenvolver técnicas de comodidade para o gado, o que impactou significativamente a atividade pecuarista.

Não só a personagem, mas também a própria estética fílmica, contribuiu para conscientização da comunidade em geral sobre o autismo, pois sua condição dá maior legitimidade e instrumentaliza outras pessoas entenderem as características, as necessidades e os modos de interação respeitosos ao lidarem com a neurodiversidade.

Portanto, essas três obras fílmicas, em um tempo compactado, expandem a possibilidade de o público adentrar um outro universo, ao mesmo momento em que seus contextos podem ser tão diferentes da realidade em que o espectador está inserido. Apresenta, muitas vezes, o que há de comum a todos: as emoções e a complexidade das relações humanas. Em pouco tempo de visionamento, inúmeras aprendizagens podem ser propiciadas. Nas palavras de Furtado (2021, p. 54), “o filme como obra de cultura promove o enriquecimento da experiência, pois institui a dúvida e o questionamento de verdades antes vistas como absolutas e inquestionáveis”.

Concordamos com a autora quando defende a ideia de que o filme na sala de aula é muito bem-vindo e contribui para a formação não só por sua presença como experiência de interação com a arte cinematográfica, mas também por ser um dispositivo pedagógico quando promove uma experiência que demanda mediação cuidadosa, uma interlocução que fuja da superficialidade, um debate enriquecido sem ser prolixo e a contextualização do filme como uma produção situada em um tempo-espaço específico, longe de ser uma exemplificação da teoria ou ornamento da aula. Assim, "o filme ensina, sem ter a pretensão de ensinar, posto que, em seu conjunto, ele acolhe temas de diferentes vertentes" (Ibid., p. 59).

Isso posto, esse conjunto de filmes mais lembrados é exuberante do ponto de vista da educação estética trabalhada no primeiro capítulo, pois são dotados de possibilidades de despertar a sensibilidade, de favorecer a ampliação do conhecimento, de estabelecer relações, de desenvolver senso crítico, de alimentar a imaginação, de apurar a interpretação e de mobilizar reflexões.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM CENÁRIO DE DISPUTAS: QUAL O LUGAR DA ARTE?

No decorrer desta tese, identificamos que a arte cinematográfica está presente nos cursos de Pedagogia pesquisados. As participantes ressaltaram então que os filmes trabalhados em sala de aula foram relevantes para sua formação, que obras marcantes se tornaram significativas para a construção de sua subjetividade e identidade profissional, bem como reconheceram que o cinema tem um papel que propulsiona a reflexão e a criação. Este é o ângulo de visão majoritário das participantes.

Foi notória também a explicitação da função social da universidade como *locus* de acesso e difusão do patrimônio científico e cultural da humanidade que, além de poder ampliar a pluralidade de manifestações artístico-culturais em seu cotidiano, resguarda a responsabilidade social de movimentar a reciprocidade de promoção do conhecimento e da cultura. Assim, tanto contribui com a sociedade quanto recebe as contribuições empíricas que ocorrem fora dela, sejam aquelas mantidas pela tradição, sejam as populares e que não cessam de se produzir e de se ressignificar.

Isso posto, a proposta deste capítulo é buscar apreender uma outra perspectiva, a do campo legal e regulamentador da formação pedagógica. Para isso, buscamos analisar o cenário sociopolítico e mapear qual o lugar da educação estética e também das manifestações artísticas no curso de Pedagogia a partir da sinalização oferecida pela legislação educacional.

4.1 O cenário de ameaças governamentais e de lutas sociais que circundaram a pesquisa

Como explicitado anteriormente, a coleta de dados desta tese ocorreu num período histórico em que os efeitos da pandemia eram extremamente sensíveis e ainda os são. As orientações governamentais vindas da Presidência até o final do ano de 2022 eram de antivacinação, de propagação do uso de tratamento comprovadamente ineficaz; de desvalorização do conhecimento científico; de intencional atraso para socorrer os cidadãos brasileiros no exterior e também no interior do país que precisavam de suprimentos médicos; entre outras sucessivas ações que não eram apenas pessoais de

quem ocupava o posto da Presidência. Essas ações se transformaram em políticas de confronto e de violação do direito à vida.

Os campos de formação humana, com ênfase particular no artístico e no educacional, justamente por terem intrinsecamente a força vital de movimento, a potência relacional, mobilizadora e transformadora, tornaram-se pontos de mira e sofreram inúmeras investidas sem menor acanhamento provindas do governo federal eleito em 2018, cujo mandato correspondeu aos anos de 2019 até o final de 2022.

Testemunhamos que, desde o golpe de Estado de 2016, acirrou-se o controle estatal, com cortes de verbas públicas na cultura, decorrentes do uso do poder para inviabilizar o circuito artístico e para sufocar as condições de produção cultural, consequentemente, do acesso às artes. Esse movimento conservador, típico de regimentos ditatoriais, sempre esteve à sombra da sociedade brasileira e, nos últimos anos, ganhou tanta força a ponto de eleger um representante dessa lógica mortífera. Esse posicionamento foi notório nas mais diversas esferas: municipal, estadual e federal.

Em meio a diversos casos, destacamos que, em 2017, ocorreu o fechamento, pelo Santander Cultural, da exposição *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* na capital do Rio Grande do Sul. A referida exposição ainda foi vetada um mês depois pelo prefeito do Rio de Janeiro. No mesmo ano, a performance com nu artístico *La Bête,* do artista Wagner Schwartz, que integrou a exposição *35º Panorama da Arte Brasileira* do Museu de Arte Moderna (MAM-SP), repercutiu com muitas críticas por ter em seu público uma criança acompanhada pela mãe.

Em 2019, a premiada peça do dramaturgo Pedro Kosovski, *Caranguejo Overdrive,* foi cancelada dez dias antes da estreia com a alegação do Centro Cultural Banco do Brasil e da Caixa Cultural de ser "imprópria para a amostra" (Gobbi, 2019). Em setembro do mesmo ano, a Bienal do Livro do Rio de Janeiro recebeu do governo estadual uma notificação para a retirada de livros considerados impróprios por ser uma literatura LGBTQIAP+. No mesmo mês, em Montevidéu, o Itamaraty solicitou a uma distribuidora de filmes uruguaia que não exibisse o documentário *Chico: Artista Brasileiro* no 8º Festival de Cinema do Brasil.

Em fevereiro de 2020, o governo do Estado de Rondônia emitiu um memorando solicitando a retirada de dezenas de títulos de livros literários, incluindo vários clássicos da literatura brasileira, das instituições que integram a Secretaria Estadual de Educação. Essa amostragem de casos visa exemplificar as concepções de muitos que ocupam os cargos de poder, resguardadas por grupos sociais que demonstram consonância com uma

tendência opressiva, que facilmente beira o cerceamento da criação artística e, consequentemente, tem a repressão como mecanismo de controle ideológico e também de força do Estado.

No primeiro capítulo deste trabalho, pontuamos que o ditador Getúlio Vargas fez uso do cinema para fins ideológicos, sob o título de serem educativos. Contudo, a dinâmica reacionária de 2019 a 2022 fez a estimativa de um corte de 43% das verbas do Fundo Setorial do Audiovisual, em 2020, conforme afirmam Brant e Uribe (2019). Como a pauta de costumes muitas vezes se sobressaía ao atendimento aos direitos dos cidadãos, o cinema também se tornou alvo de ataques e censura, conforme nos diz Marques (2019, s.p.):

> Tratando-se de projetos que indiquem quais mudanças devem acontecer dentro do setor, está uma das mais polêmicas declarações de Jair Bolsonaro. O presidente afirma que deseja fazer um "filtro" nas produções brasileiras que devem receber o fomento público. Para ilustrar sua questão, disse que não pode permitir ativismo e filmes como Bruna Surfistinha com o dinheiro público, defendendo também que é pelo bem da família. "Se não puder ter filtro, extinguiremos a Ancine. Não pode é dinheiro público sendo usado para filme pornográfico". Tal afirmação revela o conservadorismo do presidente acima de questões importantes, como o valor econômico do audiovisual para o país. Bruna Surfistinha teve um orçamento de R$ 4 milhões e utilizou recursos da Lei do Audiovisual. O filme, visto por 2,1 milhões de pessoas, gerou uma renda de R$ 20 milhões. Além de sua renda, empregou 500 pessoas, pagou impostos e gerou receita para o governo.

Foi dita publicamente, em *live* de julho de 2019, a pretensão presidencial de transferir a Ancine para Brasília e, logo, organizar sua extinção. Também chegou a enviar à Câmara dos Deputados, no dia 18 de setembro de 2021, o Projeto de Lei 3.203/2021 que extinguiria os incentivos voltados para o financiamento da indústria audiovisual, recursos da Ancine, instituída em 2001, e do Fundo Setorial do Audiovisual, criado em 2007.

Assim, sucessivamente, outros filmes chegaram a ter estreia adiada por causa de barreiras burocráticas e cerceamento de obras fílmicas com alto teor crítico. Devido a essa política de silenciamento da arte por meio do desmantelamento de suas agências de financiamento, a realização e a publicação de muitas obras foram dificultadas, como foi o caso de um dos filmes mencionados por participantes que o assistiram nas salas de cinema. O trecho desta reportagem descreve um exemplo:

> Gravado em 2019, "Medida Provisória" levou mais de um ano para ser liberado pela Agência Nacional de Cinema (Ancine) para estrear em circuito nacional. Foram dezenas de e-mails trocados com a agência desde novembro de 2020, além de consultas processuais. Faltando um mês para a data que o longa estrearia, em novembro do ano passado, o filme ainda não tinha sido liberado e a assessoria da produção lamentou o ocorrido em nota oficial. "Mesmo com os inúmeros recursos submetidos por suas produtoras, questões burocráticas seguem sem retorno conclusivo", dizia o comunicado publicado em dezembro, quando o filme teve uma exibição especial no Rio [...]. Somente no dia 20 de dezembro de 2021, "Medida Provisória" recebeu a liberação para estrear em larga escala no país. "Censura nunca mais", festejou Lázaro Ramos (Palomares, 2022, s.p.).

De modo parecido, ocorreu com o longa-metragem *Marighella* (2021), sob direção de Wagner Moura. O filme estava previsto para ser lançado inicialmente no Dia da Consciência Negra, em 2019, contudo, só conseguiu permissão dois anos depois. E tantas outras produções tiveram permissões suspensas por se tratar de filmes com pautas que desagradavam o posicionamento reacionário, como aquelas que davam visibilidade à comunidade LGBTQIAP+, o que precisou de intervenção do Ministério Público.

São inumeráveis os casos de arruinamento de pilares de financiamento público para a promoção cultural e, no campo educacional, não foi diferente. Dentre tantas iniciativas que demonstraram a efetivação de um projeto de governo focado em condicionar e inflamar ainda mais a desigualdade social com o uso do aparelho estatal, citamos: educação domiciliar; tentativas de direcionar verbas do Fundeb para iniciativas não governamentais e instituições privadas; consecutivos contingenciamentos ou bloqueios orçamentários destinados às universidades públicas, institutos federais; falta de fomento e cortes de bolsas destinadas à pesquisa; ataques diretos por parte dos gestores públicos direcionados à categoria docente, sendo chamada de doutrinadora; ações de ministros da Educação que destratavam a educação e seus agentes constantemente acusados de corrupção. Ao todo, foram quatro ministros em quatro anos e só não houve mais um porque foi maciçamente divulgado que o indicado forjou título acadêmico.

Para agravar ainda mais a situação, a pandemia acelerou o avanço do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que se desdobrou no fato alarmante de que, segundo o Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas[30], divulgado em outubro de 2023, o ensino a distância cresceu vertiginosamente no Brasil.

[30] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2022*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

Em geral, “entre 2012 e 2022, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 288,8%, enquanto, na modalidade presencial, não houve crescimento, e sim queda de -13,7%” (Brasil, 2023, p. 22).

Segundo essa mesma fonte, “O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, tendo atingido mais de 4 milhões em 2022, o que já representa uma participação de 45,9% do total de matrículas de graduação” (Brasil, 2023, p. 23), sendo que, dessas, a licenciatura EaD conta com 1.669.911 estudantes. “Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 35,8%, enquanto licenciatura a distância são 64,2% do total de matrículas” (Idem). Considerando esse fato, nosso posicionamento é o de que a formação presencial de professores é fator de qualidade, de humanização, de interação e de maior tempo dedicado ao estudo, o que vem ao encontro com perspectiva da educação estética defendida neste trabalho.

Voltando o olhar para as orientações legais e marcos que regimentam o curso de Pedagogia, deparamo-nos com um cenário comum das culturas e da formação de professores: um cenário de luta, impasses e enfrentamentos às políticas de governo. Em 2015, foi instituída a Resolução n° 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa resolução foi resultante de muitos debates acadêmicos, diálogos entre poder público e sociedade civil, o que se conjugou em um documento que refletia os anseios em considerar a formação de professores a partir da complexidade do sistema educacional brasileiro, a práxis pedagógica fundamentada em valores éticos, estéticos, políticos e linguísticos à luz de conhecimentos científicos e das manifestações culturais, assim como nos princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”. (Brasil, 2015).

Essa resolução é referendada por uma concepção de educação pautada por qualidade social que ressalta a articulação teoria e prática, demanda o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, defende as instituições públicas como locais privilegiados de formação dos licenciandos. Nesse contexto, destacamos o parágrafo 6°, inciso VI, que aborda as “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-

racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade" (Brasil, 2015). Enfim, é pautada pela epistemologia construída com base no conhecimento científico alicerçado nas produções acadêmicas, considerando a complexidade e a crítica das realidades educacionais para a formação ética e sólida.

Cabe sublinhar que cada termo utilizado no texto da lei não é sem razão, visto ser carregado de significado e da força que o documento lhe imprime. Nesse caso, a palavra estética está presente ao longo do documento e é mencionada sete vezes. A arte também se concebe como uma dimensão humana e um componente formativo no conjunto de "princípios vitais" de qualificação e vivência democrática, tal qual podemos comprovar abaixo:

> [...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (Brasil, 2015).

Em um movimento outro, destituído da participação dos fóruns, conselhos, movimentos sociais e entidades acadêmicas, em 20 de dezembro de 2019, foi definida outra diretriz a partir da Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que norteou a formação inicial de professores para a Educação Básica toda pautada pelo documento Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017), a conhecida BNC-Formação.

Este documento corrompe o que foi edificado ao longo das últimas décadas e o que as diretrizes anteriores traduziam como anseio social. A BNC-Formação reduz as licenciaturas a quase uma incorporação para a aplicação da BNCC, que é toda organizada em uma pedagogia das habilidades e competências, desdobrando-se em avaliação de larga escala, levantamento de índices de desempenho como grande finalidade educativa e ranqueamento das instituições. A sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a reflexão não cabem nem em um, nem em outro documento.

A BNCC atende às demandas do mercado e da lógica neoliberal na educação que visa controlá-la, de tal forma a concebê-la como um meio de atender acordos internacionais gestados por organismos multilaterais e representantes de grandes fortunas para que a manutenção desse sistema socioeconômico excludente gere mais capital para

quem o detém. A previsão de um currículo mínimo homogêneo, ao mesmo tempo inflado de conteúdos que privilegiam a área da matemática e o componente curricular língua portuguesa, em detrimento dos demais, torna-se uma grande oportunidade para que poucos conglomerados empresariais considerem a educação como um nicho de mercado muito vantajoso para a produção de materiais didáticos, oferta de cursos, suporte de formação continuada contratada pelas grandes redes de ensino, o que leva ao endereço certo de verbas públicas.

Travestida de inovação, a lógica dessa resolução revela um perfil de egresso muito subserviente e resignado, pois a BNCC promove aquilo que já acontece na maior parte das redes públicas na atualidade: a implantação de um sistema em que o planejamento docente permite apenas operar na escolha de habilidades já previstas nesse documento, destituindo-o de lugar de escolha, autonomia intelectual, criatividade e autoria, a título de trazer maior facilidade e diminuição da carga de trabalho.

A Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019, é focada nos conteúdos escolares, no pragmatismo, e ainda propõe uma reconfiguração reducionista da pedagogia, em que haveria um curso voltado para a primeira etapa da educação básica e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, recapitulando de maneira tortuosa a fracassada história das habilitações e destruindo a pedagogia como conhecemos. Para agravar ainda mais o quadro das diretrizes, ela não contempla a formação continuada de professores, como a anterior previa, descolando-a em outro documento, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esses fatores revelam o quanto essa formação docente é pautada por uma concepção simplista, barateada, instrumental e neotecnicista.

Desde a instituição dessa legislação, formou-se um movimento chamado “Revoga BNC-Formação”, que reivindica, além do que o nome já anuncia, o resgate das Diretrizes n° 02/2015. Essas são fruto de um movimento coletivo em que participaram professores universitários, associações, sindicatos e entidades que lutam contra o movimento de dizimar a Pedagogia e de esvaziamento da formação de professores. As universidades em geral, públicas e privadas, não aderiram à BNC-Formação (2019), ao contrário das faculdades privadas que muitas reformularam seus projetos de curso para a adequação de suas normativas. Para as autoras,

> Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de

> concepções conservadoras-alienantes de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. As recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, mas contraditoriamente, nos últimos quatro anos, tem encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo, acabam por desvelar a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no País, ao desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira (Ximenes; Melo, 2022, p. 743-744).

Essa lógica neoliberal no campo da educação deforma o sentido maior de formação integral. A tríade ética, estética e política passa ao largo do que propõem tanto a BNCC (2017) quanto a BNC-Formação (2019) e outros documentos que tratam a educação como mercadoria, a escola como lugar de consumir conteúdos, de alcançar metas e mensurar resultados como consequência do enquadramento do processo ensino-aprendizagem a competências e habilidades.

Ao observarmos o texto dessa resolução sob a ótica proposta por esta tese, verificamos que o termo estética inexiste na BNC-Formação (2019), aspecto que só vem corroborar a discussão aqui levantada sobre o esvaziamento da formação docente. No artigo 6°, inciso X, temos a arte considerada um princípio relevante, na seguinte forma: "a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Brasil, 2019). Em um cotejamento com a Resolução nº 2, de 2015, observamos que a BNC-Formação traz uma versão diminuta do que a primeira propõe ao mencionar a arte e, logo em seguida, a valorização da interculturalidade e das "artes nacionais".

No formato de competências gerais da docência expostas no anexo da Resolução, a de nº 3 retoma a ideia de valorização das manifestações artísticas, agora no plural, nos seguintes termos: "valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural" (Brasil, 2019). Essa ideia seria válida se fosse colocada como um objetivo, por exemplo, não

como uma competência, que geralmente é compreendida como algo que o sujeito já traz consigo e que emprega em situações de seu dia a dia.

Em meio a tantas batalhas, uma conquista desse movimento foi a prorrogação da implementação da BNC-Formação e alteração dos currículos acadêmicos dos cursos de formação de professores para 2024. Entretanto, as finalidades de revogação da BNC-Formação, a não implementação de outras Diretrizes que pudessem ser gestadas e a retomada da Resolução n°2/2015 ainda não foram alcançadas.

Mesmo com a mudança de governo, as políticas empreendidas anteriormente não estão atenuadas. Essa breve discussão mostra o quanto o cenário da formação pedagógica está em pleno movimento de disputas e interesses e em um contexto de enfrentamentos à lógica instrumental e mercantil.

As ofensivas contra o curso de Pedagogia e as pedagogas ganham cada dia novo fôlego, sob as mais diversas roupagens. Em coletiva à imprensa, no dia 31 de outubro de 2023, o Ministério da Educação divulgou que encaminhará um Projeto de Lei (PL) à Câmara dos Deputados com a proposta de criação de uma agência reguladora do Ensino Superior. A alegação é a de que os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) não alcançaram as expectativas, inclusive, o baixo nível das licenciaturas chamou atenção. Esse motivo e a quantidade dilatada de cursos EaD fizeram com que a apresentação do PL contemplasse provas anuais para os cursos de formação de professores.

Não há controvérsia de que é necessária a atuação governamental para a elevação da qualidade dos cursos diversos, em especial, as licenciaturas. Porém, considerar que a intensificação de avaliações e desresponsabilizar o MEC, transpondo o poder de acompanhar o Ensino Superior do país para uma agência reguladora de caráter privado, é uma ação que não aprimora a formação docente e só fortalece a lente mercantil que cada vez mais assola a educação. Para Reis (2023, s.p.), "é o Estado, por meio do MEC, abrir mão de seu dever constitucional e deixar as empresas de educação, sobretudo de capital aberto, livres para defender única e exclusivamente seus próprios interesses".

Como ação última do Ministério da Educação, no dia 7 de dezembro de 2023, esse apresentou, em seu portal, um Edital de Chamamento, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), para uma consulta pública a uma proposição para as Diretrizes de Formação de Professores até o final de janeiro de 2024. Isso traz dois indicativos: o primeiro é que, de fato, a tendência seja a revogação da BNC-Formação (2019); o segundo é o não atendimento à demanda de grande parte da categoria de retomada da

Resolução nº 02/2015, consequentemente, sua invalidação. Embora não traga o desenho das competências e habilidades próprias à BNCC (2017) e à BNC-Formação (2019), esse projeto de resolução traz pontos preocupantes, como a permanência da desvinculação da formação inicial da formação continuada; ênfase nos conteúdos da Educação Básica ao invés da reflexão teórico-prática dos processos educativos; destaque à presença e execução de atividade dos licenciandos nas instituições de Educação Básica independentemente dos estágios; organização de carga horária muito mais próxima da determinação da BNC-Formação do que da Resolução nº 02/2015.

Mais uma vez, perde-se o espaço da colegialidade da construção das políticas e das legislações, servindo de um mecanismo facilmente manipulável que é a consulta pública. Essa cada vez mais ocupa o lugar de elaboração coletiva com a escuta ativa realizada em reuniões com os conselhos, fóruns, associações e universidades que contemplam de fato a sociedade civil. A história recente tem mostrado que, a título de consulta pública, surgem despachos que atendem interesses outros que não dos movimentos sociais e educacionais.

É nessa conjuntura díspar e de interesses divergentes, que esta tese se situa ao realçar o curso de Pedagogia. Este é o cenário até a data de redação desta tese, primeira quinzena de 2023, cujos conflitos expostos ainda perduram. Ao coletar os dados em cursos presenciais em duas universidades, uma pública e outra privada, resguardadas tantas distinções, podemos afirmar que ambas possuem afinidades por se alicerçarem numa longa história na formação de professores de Goiânia e de Goiás e se fundamentarem no tripé ensino, pesquisa e extensão. Em busca de encontrar as pistas para acompanhar a indagação presente no título deste capítulo, “qual o lugar da arte”?, recorremos à análise dos Projetos de Cursos de Pedagogia (PPC) vigentes no período da tese.

4.2 A educação estética e o cinema nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

Diante do que foi discutido até aqui, fica clara a proposta de alinhamento à lógica de mercado, sua influência no Poder Legislativo, os mecanismos de controle da formação docente e, consequentemente, das práticas escolares por meio da curricularização. O que faz a ponte entre a legislação e a efetivação do trabalho docente é o PPC do curso, pois

ele, sim, revela o currículo, a identidade e as propostas pedagógicas de uma instituição. Por isso, a análise desse documento tornou-se tão relevante para esta tese.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFG, referente ao Grupo 1 das participantes, é um documento que data de 2015. Esse, que é anterior até mesmo à emergência da BNCC (2017), já mostra que não há alinhamento com a BNC-Formação. Um dado curioso é que o professor Luiz Fernandes Dourado foi o relator da Resolução n° 2, de 1º de julho de 2015, e também é referência bibliográfica do PPC/FE/UFG aqui analisado.

Esse documento põe em evidência a docência como base da formação pedagógica voltada para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que "seu objetivo é contribuir para instaurar a reflexão e a crítica e, ao mesmo tempo, oferecer aos futuros professores conhecimentos que lhes possibilitem realizar o trabalho docente de modo autônomo, crítico e democrático" (UFG/PPC/FE, 2015, p. 10).

A respeito do perfil do egresso, aparece a articulação ética e política com expectativa de formação profissional, porém, a estética não se apresenta aí e em nenhum momento do documento. Embora a ausência dessa referência textual ou de correspondentes diretos que remetem ao seu significado, como sensível ou sensibilidade, seja lamentável, percebemos tênues sinalizações que abarcam a ideia de educação estética discutida nos capítulos anteriores desta tese por meio das ideias de integralidade, de criação e de transformação, como no trecho em que afirma que a Pedagogia "implica a formação de docentes formadores de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos" (Ibid., p.11).

Na leitura da matriz curricular, foi possível notar que o objeto desta tese, a saber: o enlace entre cinema e educação, até poderia apresentar-se em duas disciplinas que preveem o tema da cultura visual e têm grande compatibilidade com alguns pressupostos discutidos anteriormente. Destacamos a disciplina "Educação e Artes Visuais", que traz na emenda a abordagem da formação cultural, cultura visual, leitura de imagens, imaginação e criação, ou seja, significantes que orbitam a educação estética, tal como a ementa propõe o estudo das seguintes temáticas:

> As artes visuais, formação cultural a educação. O ensino/aprendizagem das artes visuais na educação infantil e nas séries iniciais. Diferentes formas de trabalho em artes visuais (pintura, desenho, modelagem, colagem, fotografia e novas tecnologias). Alfabetização visual: contexto, leitura e produção de imagens artísticas. Cultura visual. O

> desenho infantil. A criança e a compreensão de imagens. Imaginação e processo criador (UFG/PPC/FE, 2015, p. 100).

O percurso da Pedagogia da UFG é ainda enriquecido com a disciplina Educação e Linguagens Midiáticas que, tal qual a disciplina anteriormente mencionada, é composta por carga horária de 80 horas. Com essa disciplina, podemos fazer alusão especificamente ao cinema. Entretanto, embora não seja mencionado no PPC do curso, coloca-se apenas no título de um livro da bibliografia complementar desta disciplina, que tem como ementa:

> Educação e linguagens midiáticas como práticas socioculturais. Mídias como expressão simbólica das produções culturais. Consumo e ética. Análise crítica das tecnologias de informação e comunicação e suas implicações teóricas e práticas na educação e formação humana (UFG/PPC/FE, 2015, s.p.).

Seria precipitado dizer que conceitos e elementos valorizados por esta tese não sejam de maneira alguma encontrados no PPC do curso de Pedagogia da UFG. Seguindo as pistas do que foi sinalizado por participantes, e indo além da matriz curricular exposta na internet, aprofundamos a compreensão de sua estrutura. A única porta de entrada para o encontro direto com o cinema no documento eram os componentes curriculares que permitem a escolha dos estudantes, que são chamados de Núcleo Livre (NL). Esse é um pressuposto de que o corpo discente possa optar por disciplinas eletivas que são oferecidas nas mais diversas faculdades da UFG sob esse título, compondo a carga horária obrigatória no decorrer do curso. Como o leque de ofertas de temáticas no campo educativo chega a 444 títulos de Núcleos Livres cadastrados que podem ser oferecidos, pressupomos que essa oferta ocorra a depender do fluxo de interesses daquela comunidade educacional.

Na lista de NL, a estética tem um lugar na formação docente, com as seguintes propostas: “Estética e Educação: abordagens contemporâneas” e “Estética, educação e imagens da arte”. Mencionando potência da arte, há também as disciplinas eletivas: “Indústria Cultural, Semiformação e Arte" e “Teoria Crítica, Arte e Educação”. Mais especificamente sobre cinema, há quatro NL que versam sobre o tema: “A escola vista pelo cinema”; “Psicanálise e Cinema”; “Marxismo, Psicanálise e Cinema”; e “Cinema e Literatura”. De forma correlacionada, há “Leitura e Produção de Imagens Artísticas nas Séries Iniciais” e “Letramento Informacional e Midiático”.

Os comentários das participantes expostos no Capítulo 2 enalteceram os Núcleos Livres que abordaram o cinema, porém, dada a grande quantidade de temáticas previstas, podemos supor que não há uma regularidade de oferta de um mesmo conteúdo, o que reforça ainda mais a tese deste trabalho de que o cinema ocupa as frestas da formação do curso de Pedagogia.

Voltando a atenção para o Grupo 2, o PPC do curso de Pedagogia da PUC Goiás data do ano de 2020. Ele está alicerçado na Resolução n° 2, de 1º de julho de 2015, de maneira assumida, mesmo após a BNC-Formação, isto é, há uma resistência na adesão à lógica dessa lei.

Ao analisarmos a matriz curricular, notamos que ela é organizada em três ciclos dispostos da seguinte forma, a saber: Ciclo I - Sociedade, Ciência, Cultura e Linguagem; Ciclo II - Formação Específica para a Docência; e Ciclo III - Conteúdos e Processos de Formação. Cada um desses ciclos agrega de dois a três semestres. Nesse documento, há o esclarecimento de que é um desdobramento do Projeto da Escola de Formação de Professores e Humanidades da referida instituição, que aglomera todas as licenciaturas ofertadas e alguns bacharelados. Nessa perspectiva, os vários cursos se interseccionam em módulos intitulados de "Formação Humana e Linguagem" e "Fundamentos Gerais da Docência", com praticamente um ano de curso constituído por disciplinas comuns a todos os cursos de licenciatura.

Uma dessas disciplinas comuns a todas as licenciaturas, "Didática e Formação de Professores", situada no módulo "Fundamentos Gerais da Docência", traz, em sua ementa, a estética como uma dimensão educativa, explícita de pronto na ementa da disciplina: "Dimensões da educação: social, afetiva, cognitiva, moral e estética. Processo de ensino-aprendizagem. Teorias do conhecimento e ensino. Questões básicas sobre práticas socioculturais e institucionais e ligação com o ensino [...]" (PUC Goiás/ PPC, 2020, p. 28).

É interessante observar que a única disciplina obrigatória que menciona a estética no PPC seja a Didática, o que pode parecer uma contradição, pois essa área, muitas vezes, é palco de crítica ao ser relacionada com as manifestações artísticas, já que comumente é apontado o risco de didatismo ou didatização das artes. Essas expressões podem ser consideradas como um tratamento das formas artísticas que salienta a extração do "conteúdo" e reduz a obra artística como fonte de informação e instrumento de ensino que esvazia a sensibilidade, a imaginação e a interpretação. No caso, a estética aqui se coloca como uma faceta constitutiva ao processo educativo, tal qual as demais, o que

demonstra uma perspectiva ampla e coerente com o que apontamos como educação integral.

A estética também se apresenta como disciplina eletiva, intitulada de "Estética e Educação", ofertada para os alunos da EFPH/PUC Goiás. E mesmo que o termo estética não apareça em outros contextos, ele é bordejado em outras disciplinas obrigatórias como "Cultura, Arte e Formação Humana" e "Cultura e Processos do Ensino de Arte", que, de acordo com o documento, incluem visitas técnicas a Brasília, Pirenópolis e Cidade de Goiás. Possivelmente, esse tipo de atividade tem grande potencial de se configurar como experiências estéticas fundamentais para as pedagogas em formação.

No tocante à presença do cinema, assim como na outra universidade pesquisada, seu lugar privilegiado é o da disciplina optativa. No entanto, "Linguagem Cinematográfica" difere-se das demais já reconhecidas aqui na lista de Núcleo Livre, pois o teor do seu título indica a proposta de letramento cinematográfico e na UFG o cinema é sempre acompanhado por um recorte temático.

Um aspecto a ser realçado é que a PUC Goiás não conta com sala de cinema, mas o documento aponta que o curso de Pedagogia possui um laboratório de artes (sala 301 da EFPH). Aqui, há menção ao que a tese toca diretamente sobre a exibição e a reflexão fílmica, porém, nos dados coletados, não aparece a exibição fílmica em um ambiente laboratorial, por exemplo. O documento prevê que o laboratório de artes é

> [...] destinado ao desenvolvimento de ações formativas em arte e cultura a partir de diálogos, experimentos, reflexões, elaboração de trabalhos científicos e de mostras do material produzido por acadêmicos. No laboratório acontecem aulas de arte, cultura, patrimônio, apresentação de atividades artísticas e projeção de audiovisual para apreciação e debate. As ações pensadas para o Laboratório de Artes devem ter o compromisso com a formação integral do sujeito contemporâneo crítico, reflexivo e atuante (PUC Goiás/ PPC, 2020, p. 133).

Em decorrência desta investigação documental, fica patente, frente ao volume de componentes curriculares, que a estética, a arte, o cinema e os filmes ocupam, em ambos os documentos, lugar de complementaridade. Nesse sentido, como consideramos a dimensão do currículo de suma importância, a tentativa de mapeamento da documentação pedagógica dos cursos pesquisados permitiu o contato com o paradoxo ausência/presença. Dizemos isso por que o cinema estar no lugar de disciplina optativa, às margens do processo formativo, é melhor que não ocupar posição alguma.

Porém, a potência educativa do cinema não está na sua disciplinarização, mas sim na sua transdisciplinaridade, justamente porque é arte, cuja presença polifônica e polissêmica é bem-vinda. Assim, o letramento cinematográfico teria este o principal ponto de partida: a prática social do visionamento, da interação com essa modalidade artística. Como "o cinema atravessa a estrutura disciplinar da escola, operando na transversalidade de conteúdos, habilidades, capacidades" (Miranda; Guimarães, 2021, p. 149), seu espaço secundário no campo sistemático dos PPC consegue ganhar maior sobrevida na atuação docente.

4.3 A iniciativa de exibição fílmica na formação docente e discente

Trabalhar com a formação estética, com as manifestações artísticas e dentre elas o cinema em sala de aula, pode ser considerado como Barreto e Pelbart (2023) denominam de "microestratégias flutuantes", que dizem respeito ao movimento elaborado e organizado pelos sujeitos no contexto educacional, como uma construção coletiva, que dá ainda mais sentido ao percurso de formação. Nas palavras dos autores, referem-se às iniciativas "adequadas a cada experiência significativa com o aluno ou grupo deles em sistema de autoaprendizagem ou ensino mútuo, e, nesse sentido, é importante que sigamos nos perguntando a todo momento o que significa, em cada ocasião, um ensinar que deseja ativar pensamentos" (Barreto; Pelbart, 2023, p. 20).

Nessa mesma direção, Gallo (2013) nos indica que o aprendizado ocorre na companhia do outro, sem consciência de como é o percurso de aprendizagem de cada sujeito, peculiar, uma transformação criativa para que seja significativo. É possível antever o ensino, todavia, na contramão do que é planejado e conjecturado, o aprendizado é *sui generis*, não estável e tampouco suscetível de ser traçado por meio de antecipação ou previsão. Por isso, o exercício da docência comprometido com a formação integral aposta na multiplicidade de proposições e de busca por mediadores e, nessa linha de raciocínio, o cinema é uma possibilidade prolífica no processo formativo. Para o autor,

> [...] atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar e viver cada acontecimento singular. A criação acontece nos movimentos singulares de aprender em meio ao múltiplo, dando oportunidade para a construção dos processos coletivos que não signifiquem o apagamento do singular, mas sua afirmação (Gallo, 2013, p. 195).

Ir além do previsto na matriz curricular é um agir nas frestas, é atuar com "microestratégias flutuantes", é atravessar as burocracias do sistema, transpor os obstáculos e arriscar fazer a diferença na formação pedagógica. Considerar o valor epistêmico das manifestações artísticas, problematizar, promover o diálogo, dentre outras iniciativas, são atitudes de escapes dos mecanismos de controle na busca de uma perspectiva mais sensível, crítica e humanizada.

Em que se pese a força da normatização de um Projeto Pedagógico de Curso, as ações docentes e a práxis educativa sustentam a construção do percurso formativo. Pelos dados coletados provindos das participantes, temos pistas para dizer que diversos docentes do ensino superior, atentos à complexidade da realidade, à diversidade e ao conhecimento em sua multicondicionalidade, lançam mão de formas de ir além do conteúdo previsto. Em *pari passu* com a realização das normativas, temos realizações de atividades e práticas que escapam e ultrapassam as regulamentações.

Nesse sentido já apontado, as ideias de "microestratégias flutuantes" podem ser correlacionadas ao cotidiano educacional como uma *práxis* que se aproxima daquilo que anuncia o título do livro *Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade* (Camozzato; Carvalho; Andrade, 2016). Os autores dizem que, "ao acolhermos o conceito de pedagogias culturais, pretendemos salientar que se trata de problematizar as heranças da pedagogia e o que ela padece frente às intensidades do contemporâneo" (Ibid., p. 9).

O termo herança torna-se aqui uma fonte de reflexão, pois não se trata de uma posição passiva de recepção, mas sim de buscar entender a história pregressa, interpretá-la e seguir adiante ressignificando-a, isto é, com a realidade que temos, produzir novas formas e rotas, pois o movimento histórico é feito de permanências e modificações.

Nesse bojo, as pedagogias culturais colocam-se como uma abordagem que considera que o processo pedagógico precisa transformar-se constantemente, pois a prática educativa também é composta pela dinâmica social, que não cessa de se reinventar na relação com cada sujeito singular. Consideram também os apelos dos diferentes grupos sociais, inclusive aqueles que estão mais afastados dos espaços de poder. Sendo assim, o plural contido na expressão pedagogias culturais revela a que veio, pois "as pedagogias, sendo construções culturais, atuam, portanto, em conjunção com a cultura para penetrar, mediar e produzir os modos de ser e viver contemporâneos" (Ibid., p. 11-12).

As produções de Henry Giroux, David Trende e Roger Simon se destacam entre várias outras que permitiram chegar à compreensão das pedagogias culturais como aquelas que reconhecem, bem além da reprodução social, a capacidade de produção e pequenas transformações da escola a partir das manifestações culturais. Desse modo, a presença do cinema na instituição educativa pode ser uma aliada dessa perspectiva.

No artigo "Pensando o Cinema e a Educação na Escola" (2016), Raquel Pacheco traz como um de seus subtítulos "O cinema com pedagogia", no qual ressalta o posicionamento de que a presença da arte na instituição educativa, seja qual manifestação artística for, deve afastar-se de um caráter utilitário ou funcional para a ilustração de uma temática ou exploração de um aspecto de conteúdo, pois, se assim ocorrer, da obra se subtraem a inventividade, a criatividade e a sensibilidade, reduzindo-se a um mero recurso didático.

Caminhando na contramão desse equívoco, sua intenção considera o "cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho com o cinema e educação" (Pacheco, 2016, p.136).

Mas para que se componha como tal, considera-se como premissa para sua presença no contexto educativo o que afirma a autora supracitada, pois, ao que nos parece, os dados sinalizam que os filmes exibidos e os encaminhamentos apontados pelas participantes são como mostras desse fluxo próprio das pedagogias culturais. Como diz Bergala (2008), o cinema na escola só tem razão de ser se for promover o encontro do filme com o espectador. É esse vínculo estabelecido em um lugar único de afetação que possibilita perceber o outro, suas particularidades, distinções e aspectos em comum. Imaginar-se naquela situação em que o outro está é o que ele denomina de cinema como alteridade. Isso não é ensinado porque é vivido no campo da experiência de visionamento.

Sendo assim, quanto mais interação com filmes, quanto mais debates e conexões se estabelecerem, maior a possibilidade de capturar minúcias, correlacionar-se com as diversas camadas e facetas da obra artística e elaborar, a partir dessas percepções, o que é chamado por Pacheco (2016) de "literacia mediática". E isso é bem convergente como o que já foi trabalhado aqui como letramento cinematográfico, que diz respeito a aprender a ver o cinema, tanto aquilo que estiver previsto no enredo, o que estiver entrelaçado em seus dispositivos estéticos, quanto o que o espectador capturar do filme ou pensar a partir

dele, o que não é possível estimar. Ver é uma ação, uma forma de intervir no mundo que requer outras atividades, como acompanhar, selecionar, destacar, refletir, articular.

É justamente isso que a presença da arte traz, visto que leva o imprevisto, desperta a imaginação e convida à criação de hipóteses, conjecturas e relações que nascem na relação do sujeito com a obra. Essa ideia de Bergala (2008) é trabalhada por Fresquet (2017, p. 40), quando diz: "na hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói e resiste com certa irreverência".

O cinema na escola é lugar de tensionamento, pensar onde e quando o filme será exibido, qual filme, o que fazer depois e, principalmente, valorizar o que muitas vezes a instituição educativa não valoriza: apostar no papel ativo do espectador, escutar as impressões pessoais, o que filme tocou em cada um, o que sentiu, que nexos estabeleceu, cotejar com outros filmes, textos de estudo, experiências particulares etc.; o que, com Pereira (2003), aqui chamamos de exercitar a "razão sensível".

Essas são abordagens correlatas ao que Bergala (2008) e Fresquet (2017, p. 45) ressaltam como alteridade, em que a leitura fílmica precisa ser "criativa, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leva a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas". E isso que ela afirma extrapola a relação do cinema com a educação via visionamento, pois se refere também à possibilidade de o corpo discente produzir cinema.[31]

Em outro texto, "Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14", também de Fresquet (2021), são destacadas três razões para estabelecermos a relação entre cinema e educação. A primeira é que toda arte, inclusive o cinema, provoca uma inquietude, gera problematizações ao apresentar diversos mundos e culturas, pontos de viradas de interpretação, de tal modo que pode mexer com a sensibilidade dos jovens.

A segunda é que se faz bem-vinda na escola uma obra artística que instiga e apresente polêmicas, dilemas, elementos contraditórios, pois esses elementos são constitutivos do ritmo complexo da vida, e os filmes tendem a despertar a atenção para

[31] "Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativamos nossa imaginação, em breve, estaremos tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis" (Fresquet, 2021, p.15-16).

diferentes ângulos de visão e para a multiplicidade de dimensões do conhecimento para além da cultura e da ciência, como a histórica, a estética, a política etc. Assim, transitam entre as bordas da literalidade e da conotação.

A terceira razão diz respeito à interação da obra com o espectador, já que a arte ganha vida ao ser percebida por quem assiste, ao passo que o filme atrai o olhar e a reflexão. A obra fílmica seria como uma porta que ventila diversos ares, que abre canais de experiências sensoriais e instaura janelas de análises.

A escola, seja ela de qual nível for, da educação básica ou do ensino superior, que estabelece a relação entre cinema e educação aventura-se e exerce sua potência educativa e transformadora, pois o cinema pode ser visto "como objeto de arte que representa e inventa o mundo" (Fresquet, 2021, p. 8), consideração também compatível com o que é desejável ao papel educativo.

Trabalhar com o cinema tende a contar com um fluxo de transformação e envolvimento de toda a comunidade, pois a instituição educativa pode ampliar o acesso à arte cinematográfica não só às/aos estudantes, mas ainda realizar exibições para seus funcionários, familiares e demais interessados. A autora destaca que o ato de todos pararem para assistir a um filme, e quiçá debatê-lo, estabelece uma relação de horizontalidade que é visível no ato da exibição, visto que, com todos sentados diante da tela, retira-se qualquer hierarquização. Para ela

> [...] pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar (Fresquet, 2021, p. 9).

Cabe relembrar que a autora refere-se à leitura das produções nacionais, considerando a lei abordada na introdução deste trabalho que se trata da obrigatoriedade de exibição mensal de um filme nacional nas instituições de Educação Básica, questão que ainda será retomada a seguir quando for abordada a escolha do filme pelo professor.

Outro aspecto que cabe também outra breve nota para esclarecimento é que, como já dito, esta tese não pretende conferir um status de superestimar o cinema em detrimento de outras manifestações artísticas. Isso porque o propósito é o contrário, evidenciar que qualquer forma de arte no ensino superior e na escola é mostra de que é possível buscar a integralidade formativa, que se busca com uma educação mais humanizada, mais sensível e ética, portanto, estética. Por isso, precisamos avivar a ideia de que não podemos

subestimar os objetos de arte no percurso formativo ou transformá-lo em mero objeto de motivação ou de extração de conteúdo didático. Nas palavras da autora:

> Podemos imaginar a escola como um cenário especial que tenciona o gesto de acreditar e criar com a postura crítica e questionadora da dúvida, ao mesmo tempo em que a crença no real e no mundo é parte da forma como podemos ser tocados no cinema. Dessa tensão emerge o conhecimento. Direta ou indiretamente vinculados aos currículos escolares, os filmes ampliam o conhecimento do mundo, de espaços, tempos históricos, de modo de viver, concepções de mundo, perspectivando o próprio ponto de vista de cada filme (Fresquet, 2021, p. 12-13).

Esse posicionamento da autora, o qual comungamos, desperta-nos a seguinte reflexão: se a discussão que ela realiza é voltada para as instituições de Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, quem irá promover a efetivação da Lei 13.006/14 que traz a obrigatoriedade de exibir filmes nas escolas? Qual respaldo formativo as pedagogas terão para selecionar as obras fílmicas?

A escuta das participantes revelou que os filmes que se recordam, exibidos no contexto universitário em sua maior parte, não são obras nacionais, como demanda a lei. Outro dado coletado a partir da análise documental dos PPC dos cursos de Pedagogia é que o cinema ocupa um lugar ocasional em formato de disciplinas optativas. Diante desses e de outros dados já apresentados, qual o repertório que a academia oferece para que a futura professora tenha elementos para realizar uma curadoria do que será trabalhado? Com Pinheiro (2021, p. 79), é possível novamente indagar: “ampliar a fruição pressupõe a compreensão da relação forma/conteúdo. A percepção de que o filme é mais que um tema. Que existem escolhas estéticas, formais e que essas escolhas são conteúdo. Mas quem educará os educadores?”

Supomos que a questão da oferta de condições para a exibição de filmes na escola ainda seja a distante do ideal, pois exige equipamentos de patrimônio escolar para a projeção e audição e, de preferência, salas que possam ser escurecidas. Mesmo assim, para o propositor da Lei 13.006/14, à época senador, Cristovam Buarque declarou que o cinema é uma arte que tem poucos entraves para o acesso dos estudantes na escola.

As condições materiais das escolas são muito diversas, visto que, para algumas, equipamentos necessários, como a disponibilidade de computador móvel, data-show, caixas de som, tela branca, internet, são facilmente atingíveis, em outras não. Logo, o acesso a filmes no interior das escolas é ponto de pauta fundamental para que a lei não se

torne letra morta. Percebemos que essa lei tem o propósito de efetivar o que foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a concepção do cinema como um direito, isto é, a obrigatoriedade da lei pode ser uma forma de garanti-lo. Além disso, é preciso pensarmos igualmente sobre a qualidade desse acesso. Nesse sentido, concordamos com a autora quando diz que:

> [...] os projetos de cinema e educação e seus educadores podem refletir sobre suas escolhas pedagógicas, pois elas fazem toda a diferença nesse percurso de colaborar para que o outro descubra a magia de um cinema sem amarras puramente comerciais. Mas para realizar esta escolha, o educador precisa primeiro conhecer a si próprio, pensar o que pretende fazer e aonde quer chegar. Conferir sua ideologia acima de tudo. Só depois de compreender seu papel enquanto educador e saber o que pretende e aonde quer chegar com os educandos, este deve escolher e se aprofundar em sua escolha pedagógica, seja ela qual for, ou sejam elas quais forem (Pacheco, 2016, p. 139).

A escolha docente passa por suas intencionalidades, concepções e capacidade de lidar com os desafios, tanto do campo da infraestrutura quanto burocrático, pois, como vimos, ao se apoiar nessa lei e efetivá-la, a professora tende a contrariar a lógica conteudista e informacional que rege os currículos escolares atualmente, por exemplo.

A Lei 13.003/14 faz duas imposições, uma de caráter temporal: duas horas mensais de exibição fílmica nas escolas; a outra é que o filme seja brasileiro. No que diz respeito ao tempo, esse permite a exibição de longas, médias e curtas-metragens; e sobre a exibição de filmes nacionais, é possível depreender não só a valorização da produção nacional, mas também outras implicações, como a identificação, o autoconhecimento, o reconhecimento de pertença, o aprofundamento, assim como o conhecimento da diversidade cultural do país. Nesse sentido,

> [...] levar filmes brasileiros à escola pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens, isto é, pode borrar os muros para o encontro com artistas e produtores, convidá-los a dialogar com eles sobre os filmes, propiciar uma interação entre a escola e o universo do cinema. Bom para a escola, melhor ainda para o cinema (Fresquet, 2021, p.11).

A partir dessas determinações, a escolha docente exigirá contato prévio com uma gama de filmes, o que presume não só a necessidade do cuidado com essa formação docente, bem como a ampliação de repertório e a iniciativa da tese. O cinema, sendo submetido à lei de direitos autorais, não se coloca tão facilmente disponível, pois seu

acesso implica custos, sem contar que a distribuição do cinema nacional muitas vezes está restrita aos circuitos artísticos e mostras cinematográficas que, em diversos casos, não se colocam os filmes prontamente disponíveis na internet, sendo que vários nunca chegam nessa situação de desimpedimento. Outro aspecto a ser mencionado é que os melhores filmes brasileiros não são os que ocupam os postos de sucesso de bilheteria, daí a importância de a professora conhecer uma vasta gama de filmes para exercitar uma escolha cuidadosa e consciente.

A par disso, consideramos importante refletir sobre o que foi anunciado no Capítulo 2 deste trabalho sobre a seleção de filmes como uma curadoria. Essa ideia compreende que o arbítrio docente é dotado de atenção, responsabilidade, interação e reflexão sobre as obras e que o cinema nacional é ainda um recorte pequeno frente à oferta. Segundo dados mais recentes da própria Ancine, que ainda não se debruçou em contabilizar as produções de cinema independente, o "conteúdo identificado como brasileiro - ainda que não realizado por produtora independente -, ocupa menos de 10% dos catálogos dos principais serviços estrangeiros, como Netflix, Amazon Prime Vídeo, HBO Max e Disney+".[32] Isso quer dizer que a produção nacional reduz-se a uma parcela muito pequena daquela que não é gratuita e que demanda assinatura.

Não é fácil encontrar indicações acuradas de filmes brasileiros. No entanto, a Ancine já disponibilizou catálogos de filmes brasileiros por meio de programas, mas que, até o momento, não se encontram atualizados. A título de curiosidade, o último catálogo disponível em seu *site* data de 2008 como realização do Ministério da Cultura a partir da Programadora Brasil. Fica aqui a esperança de que haja a retomada de toda a cadeia audiovisual no Brasil a partir do anúncio, em abril de 2023, de que "ANCINE divulga investimentos de mais de R$ 1 bilhão para o setor audiovisual e anuncia novas ações para 2023"[33].

Consideramos que a responsabilidade da construção e alimentação de um repositório indicativo para professoras e professores seria de uma ação conjunta entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Contudo, nos últimos anos, quem mais ocupou esse espaço de apoio ao conhecimento e reflexão para quem se interessar em aliar cinema e educação não foram as agências governamentais, mas sim iniciativas oriundas

[32] ANCINE, Brasil. Estudo do Mercado de Vídeo por Demanda no Brasil 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/informe-vod-pos-revisao-28-fev-2023.pdf Acesso em: 24 nov. 2023.
[33] Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/ancine-divulga-investimentos-de-mais-de-r-1-bilhao-para-o-setor-audiovisual-e-anuncia-novas-acoes-para-2023. Acesso em: 24 nov. 2023.

da academia e mostras/festivais de cinema, como, por exemplo, o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CINEAD/LECAV), CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto, dentre outras organizações que promovem a difusão cinematográfica. Ainda temos alguns canais e plataformas alternativos que são formas importantes de compartilhamento da produção cinematográfica nacional que oportunizam o encontro com os filmes, como Porta Curtas, Curta na Escola, Livreflix, YouTube, Vimeo, Tamandua.TV.br/filmes, Cine Sesc Digital, Spcine Play, Cultsp Play, Net Movies, Pluto.tv, Vix, Itaú Cultural Play, dentre outros. Com o fluxo de mudanças, o movimento tecnológico e constante de criações, certamente, essa pequena lista careceria de frequentes atualizações.

Assim, vale realçar que "todo educador é também, de certo modo, um curador, já que um dos seus papéis é o de escolher alguns textos, entre tantos, e tratá-los criativamente de alguma forma inspiradora e pertinente a seus objetivos pedagógicos" (Girardello, 2021, p.187). Por isso, a imersão em vivências de visionamento é tão relevante para as professoras, já que a formação de professores é também constituída pela formação cultural e ela propulsionará as experiências estéticas dos estudantes.

Mas quais pontos de atenção precisam ser considerados nesse processo de curadoria de filmes que serão exibidos no processo educacional? Resgatando o que já foi abordado anteriormente aqui, com Kastrup (2010), um filme propício para a sala de aula é aquele que demonstra potencial de surpreender e que desestabiliza o espectador. É, pois, aquele que abre margem para a participação e elaboração do espectador, ou seja, a "aprendizagem inventiva". Tomando esse referencial, apresenta-se um conjunto de questões que pode favorecer a seleção:

> Quais filmes "perturbam" a cognição, em vez de "informá-la"? Quais filmes se engendram como o conceito de uma aprendizagem inventiva, capaz de abranger a problematização, de acolher um estado de suspensão, de inacabamento, de abertura, de inesperado, de imprevisível? Quais filmes possibilitam que as crianças convivam com as dúvidas, com o estranhamento, com as perguntas sem respostas que nos inquietam e nos despertam para novas experiências e desejos? (Walter, 2021, p. 197).

Poderíamos ainda acrescentar perguntas elementares: o que pretendo dar a ver? Para quê? Quando? Onde? Como foi feito e por quem? Nesse sentido, a curadoria não é uma simples escolha, pois é um trabalho que envolve a lógica do experimental, da tentativa, do contato, do encontro com aquele/s filme/s. O filme, por si só, já é uma forma

de mediação, é o lugar do par fruição-reflexão. Daí a importância desse cuidado do que será ofertado no processo formativo discente.

Mas esse trabalho não precisa ser feito de maneira solitária, ao contrário, estabelecer o intercâmbio a partir de circuitos, mostras e festivais cinematográficos não só nutre a apreciação docente, assim como cria o acervo de relação pessoal de filmes e da própria memória cinematográfica. Ainda é uma forma de aceder a um processo prévio de curadoria realizada por profissionais.

A curadoria de filmes, dentre tantas atividades pedagógicas, remete-nos às "microestratégias flutuantes", isso que não pode ser perdido na atitude docente – que é uma forma de resistir e enfrentar o ritmo mercadológico em que há um avanço em curso na educação – a busca por habitar os espaços de escapes e respiros por meio da valorização do que é fundamental na educação: a conexão com o outro, da alteridade, que é o exercício de autoria e de invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a relação cinema e educação no curso de Pedagogia, na perspectiva da educação estética, pode soar como deslocado do que atualmente é considerado relevante. Isso porque na conjuntura educacional está em voga a discussão sobre o controle do desempenho dos alunos, a bonificação financeira ou não dos/as professores/as a depender dos resultados alcançados nas avaliações de larga escala, maiores notas em um menor espaço de tempo, aplicação de um ou outro material didático que esteja filiado à padronização curricular vigente e à redução da formação de professores ao pragmatismo valorado por competências e produtivismo.

Entretanto, caminhar na contramão da retórica mercantil no contexto da formação docente faz-se urgente e necessário. Assim, a educação estética, e na presença da arte no contexto educacional, é um, dentre outros, lugar de vigor, de resistência e de enfrentamento à força da legislação e das políticas públicas que também têm peso de produtos e produtoras de uma cultura acadêmica.

Reiteramos, assim, o que Read (2013) e Wojnar (1963) já defendiam em meados do século XX sobre a importância do entrosamento arte e ensino superior, já que a universidade é *locus* privilegiado de promoção do conhecimento, dos bens culturais e de diversas experiências. Desse modo, a experiência estética deveria ser mais valorada no processo formativo, pois oferece elementos para a formação de uma mentalidade não dogmática e disposta a considerar diferentes perspectivas. Isso demanda uma "educação dos sentidos", como diz Le Breton (2016).

Sob essa ótica, podemos pensar sobre a educação estética como componente fundamental para o ato de conhecer e de constituir-se. Assim, consideramos válido recapitular as contribuições de Schiller (2015), que chama atenção para a formação da sensibilidade, de Cabanas (1993), com o destaque da sensibilidade estética, e de Ingold (2020), que propõe uma educação em tom menor, aquela que considera a ousadia, a subversão e o questionamento.

Dentre tantas manifestações artísticas, esta tese buscou demonstrar a fertilidade do cinema no contexto da formação de pedagogas. Com sua capacidade única de unir elementos visuais, auditivos e narrativos, o cinema transcende barreiras educacionais, oferecendo uma experiência imersiva que toca e convida à reflexão dos espectadores. A vastidão do potencial educativo da apreciação de um filme em sala de aula coloca-se em sua característica transversal que permite a percepção e a consideração de diversos

aspectos e perspectivas para uma compreensão mais complexa das vivências humanas. Desde a representação histórica até a exploração de temas sociais contemporâneos, o cinema proporciona uma rica fonte de provocações. Os filmes têm o poder de mobilizar as emoções, transportar os espectadores para diferentes épocas, culturas e realidades, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada do conteúdo abordado. Por isso, aqui reivindicamos o direito ao cinema, pois ele pode provocar o que Pereira (2003) chamou de "razão sensível".

Duarte Jr. (1998) argumenta que, na obra artística, que aqui destacamos o filme, já estão incorporados aspectos formativos. E isso foi perceptível na escuta das participantes da tese, formandas do curso de Pedagogia da UFG e da PUC Goiás. O reconhecimento do cinema como fonte de apreciação, de reflexão, de constituição de memória, de repertório plural e também de produções outras a partir do filme trabalhado em sala emergiram dos dados coletados, o que permitiu a constatação de que, embora o cinema não constasse como subsídio estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) pesquisados, presentifica-se nas fissuras e nas brechas que são buriladas e construídas pelos professores dos cursos de Pedagogia que buscam mobilizar as acadêmicas para o encontro com algo que cause afetação e inquietação, que Kastrup (2010) chamou de "aprendizagem inventiva".

Esse pensar diferenciado, mais aberto, segundo Wojnar (1963), que correlaciona diversos aspectos pode ser impulsionado pelo filme como um mediador no processo educacional, que favorece a reflexão crítica na interação com os filmes e no desenvolvimento de análises. Os filmes que passam por uma curadoria docente apresentam narrativas complexas, personagens multifacetados e dilemas éticos, desafiando os espectadores a pensar além da superfície e a considerar diferentes pontos de vista. Esse aspecto incentiva a construção do pensamento crítico, essencial para a formação de professoras capazes de apreciar as minúcias, analisar, questionar e compreender o mundo ao seu redor.

No contexto de formação de pedagogas, a integração do cinema pode transformar a sala de aula num espaço dinâmico de aprendizado e da valorização do diálogo. Nesse sentido, a discussão pós-filme, a análise de cenas, a atenção à articulação entre os procedimentos estéticos do filme, entre outras proposições que ultrapassam a lição que o filme pode trazer, oferecem uma oportunidade valiosa para as estudantes expressarem suas impressões, compartilharem interpretações, estabelecerem relações com os textos de estudos e atuação profissional, assim como sustentar o debate. Essas iniciativas

detectadas na tese são mostras do que destacamos como letramento cinematográfico, que pode ser sintetizado como a prática social de assistir a filmes de modo que essa atividade tenha a intenção de contribuir para uma formação mais fundamentada e crítica não só da produção cinematográfica, mas também no cotejamento com a complexidade da realidade.

Sem utilizar a expressão letramento cinematográfico, Morin (2014) tece uma discussão que coaduna com esse sentido, precisamente porque evidencia como a natureza do cinema opera no imaginário do espectador devido aos seus "artifícios intensificadores" (Morin, 2014, p. 158). Essas técnicas cinematográficas excitam o espectador, afetam suas emoções em um estado de quase encantamento e instigam os mecanismos psíquicos de projeção e identificação com a narrativa fílmica. Nesse sentido, desenvolver a consciência de como funciona essa "magia do cinema" é um feito que a universidade pode oferecer.

Nesta tese, constatamos que 67% das participantes assistiam a filmes cotidianamente e, dessas, 88% utilizam plataformas de *streaming*. Porém, praticamente 20% não contemplavam essa ação no dia a dia e esse mesmo índice não frequenta as salas de cinema. Menos da metade das pesquisadas, 47%, mais precisamente, vai ao cinema de uma a duas vezes ao ano.

Foi possível depreender que a questão socioeconômica influenciou a constituição desses dados, uma vez que o acesso às salas de cinema e também a muitos filmes, via plataformas de *streaming*, geralmente, só se dá de maneira paga. Apesar disso, mais de 40 filmes foram rememorados pelas participantes como aqueles que fizeram parte de sua formação pedagógica. Essa filmografia levantada é composta, majoritariamente, por filmes estrangeiros e, nesse leque de indicações, três títulos se destacaram como os mais mencionados, a saber: *Como Estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007), *O Nome da Rosa* (1986) e *Temple Grandin* (2021). A partir desse levantamento, foi realizada uma análise fílmica de cada um dos filmes supracitados na perspectiva fenomenológica, como exercício de letramento cinematográfico que busca revelar as contribuições dessas obras para o espectador.

E ampliando ainda mais o escopo de visão, o Capítulo 4 discutiu como as políticas públicas educacionais contemporâneas tenderam a pressionar ainda mais as condições para que as artes em geral, inclusive o cinema, ocupassem as poucas frestas da formação pedagógica que resta à educação estética.

Mesmo diante de um contexto governamental tão adverso, em que as resoluções que regem a formação docente caminham cada vez mais para uma lógica instrumental

desprovida de humanismo, foi possível depreender que os filmes comparecem em sala de aula por força do trabalho e da opção docente em proporcionar esse tipo de experiência estética às acadêmicas dos cursos de Pedagogia pesquisados. Esse mérito, que não é de todos, mas de diversos professores universitários, não é compartilhado com o incentivo das políticas públicas, com as orientações legais, com o PPC dos cursos e nem com qualquer ente orientador.

Aliás, dentre as diversas possibilidades e limites da tese, no decorrer da análise dos dados, percebemos que escutar quem forma os formadores, ou seja, esses professores universitários que alavancam o curso de Pedagogia, seria alcançar o outro lado da moeda para alargar o campo de visão sobre o cinema na formação pedagógica. Só ao final pudemos avaliar que seria pertinente capturar o posicionamento docente, suas concepções e propostas teórico-metodológicas, pois foram os professores os "curadores" da filmografia construída aqui a partir do levantamento e análise dos dados.

Quais filmes sobre educação que tocaram esses professores universitários? Por quê? Na perspectiva deles, quais filmes instigam a curiosidade? Há elementos estéticos de imprevisibilidade? Quais efeitos éticos, estéticos e políticos desses filmes? Quais produções cinematográficas eles consideram que são atravessadas por múltiplas temáticas? Para eles, quais filmes se distanciam dos clichês; dos típicos estereótipos do circuito comercial; da caricatura de tipos e figuras sociais, que os estudantes geralmente já têm acesso? Na visão deles, quais filmes abrem espaço para a diversidade, as errâncias e as questões da condição humana? Essas e outras indagações compareceram no processo de elaboração da tese, pois a lista de filmes indicada pelas acadêmicas possivelmente tenha sido fruto de um processo de seleção de obras que as atravessaram de uma forma ou de outra. Essas perguntas ainda dariam margem a uma outra pesquisa.

Nesse percurso, ficou o aprendizado de que, mesmo como suas insuficiências, o cinema desempenha um papel relevante na construção de uma educação estética, que reconhece e realça a sensibilidade, a curiosidade, a problematização, a criatividade e a criticidade.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (orgs.). **Tiranias da visibilidade:** o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2013.

AUN, Ana Carolina Passos. **Cinema Educativo: o discurso imagético do Estado Novo.** TCC de Especialização, 2010 (mimeo).

BADIOU, Alain. "O cinema como experimentação filosófica". *In:* YOEL, Gerardo (org.). **Pensar o cinema***:* imagem, ética e filosofia. São Paulo: Cosac & Naify, 2015. p. 33-81.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pal. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023.
DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032

BARTHES, Roland. Ao sair do cinema. *In*: BARTHES, Roland. **Psicanálise e Cinema**: Coletânea do n°23 da Revista Communications. Lisboa: Relógio d'Água Editores Ltda., Ed. n.16, nov. 1984. p. 39-42.

BARUS-MICHEL, Jaqueline. Primazia da Imagem, Supremacia da Aparência. *In*: AUBERT, N.; HAROCHE, Claudine (orgs.). **Tiranias da Visibilidade:** o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2013. p. 33-46.

BAZIN, André. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklind, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz:** a encenação no cinema. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRANT, Danielle; URIBE, Gustavo. Em ofensiva contra ANCINE, Bolsonaro corta 43% de fundo do audiovisual. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 11 set. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/em-ofensiva-contra-ancine-bolsonaro-corta-43-de-fundo-do-audiovisual.shtml. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório Síntese da Área – Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF: DAES, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRISELANCE, Marie-France; MORIN, Jean-Claude. **Gramática do Cinema**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

CABANAS, José María Quintana. **Pedagogía estética.** Madrid: Dykinson, 1993.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais:** a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
CARRIÈRRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DOMÈNECH, Josep Català. Polissemias e poliformas da imagem. *In*: DOMÈNECH, Josep Català. **A forma do real:** introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011. p. 11-49

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FISHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola: notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In:* FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação:** a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2021. p. 4-23. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/12/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cultura, Arte, Estética e Educação: disjunções ou confluências? *In:* ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva (org.). **Arte, Estética e Formação Humana**: possibilidades e críticas. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 73-96.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O cinema nos ensina? *In*: QUEIROZ, Fabrício David; RODRIGUES, Luciana Alves; RIBEIRO, Pollyanna Rosa; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (orgs.). **Cinema e Formação**: concepções estéticas e pedagógicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021. p. 53-62.

GALLO, Silvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. *In:* TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Filosofia e educação:** interatividade, singularidade e mundo comum. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.181-196.

GARDIES, René (org.). **Compreender o Cinema e as Imagens**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria. *In:* FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação:** a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2021. p. 187-195. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/12/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

GOBBI, Nelson. Grupo teatral questiona CCBB após cancelamento de "Caranguejo Overdrive" em mostra comemorativa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 out. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/teatro/grupo-teatral-questiona-ccbb-apos-cancelamento-de-caranguejo-overdrive-em-mostra-comemorativa-23989136. Acesso em: 3 jan. 2019.

HAROCHE, Claudine. A Invisibilidade Proibida. *In*: AUBERT, N.; HAROCHE, Claudine (orgs.). **Tiranias da visibilidade:** o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2013. p. 85-110.

INGOLD, Tim. Educação em tom menor. *In:* INGOLD, Tim**. Antropologia e/como educação.** Petrópolis: Vozes, 2020. p. 59-84.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas aos museus. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Educação e Cinema:** novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MARQUES, Mariana R. Bolsonaro e o risco que representa ao cinema brasileiro. **Instituto de Cinema**, São Paulo, ago. 2019. Disponível em: https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/bolsonaro-e-o-risco-que-representa-ao-cinema-brasileiro. Acesso em: 15 nov. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. *In*: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p.103-118.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; GUIMARÃES, Luís Gustavo. Cinema na Escola: da formação de professores para prática escolar. *In:* FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2021. p. 149-156. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/12/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. *In:* XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal Embrafilmes, 1983. p. 143-172.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga.** Goiânia: Editora UFG, 2008.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas:** a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PACHECO, Raquel. Pensando o Cinema e a Educação na Escola. **Revista Encontros de Cinema.** 5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana. Viana do Castelo, Portugal: Ao Norte: Associação de Produção e Animação Audiovisual, 2016.

PALOMARES, Daniel. Atraso e boicote: "Medida Provisória" sofreu ataques antes da estreia. **UOL**, São Paulo, 12 abr. 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/04/12/atraso-e-boicote-medida-provisoria-sofreu-ataques-antes-da-estreia.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

PEREIRA, Paula Cristina. Da sensibilidade como acolhimento. *In:* CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). **Sentidos contemporâneos da educação**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 219-238.

PINHEIRO, Jane. E se eu assistir duas horas de filme brasileiro por mês na escola? *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação:** a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2021. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/12/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

QUEIROZ, Fabrício David; RODRIGUES, Luciana Alves; RIBEIRO, Pollyanna Rosa; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (orgs.). **Cinema e Formação**: concepções estéticas e pedagógicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REIS, Gilson. Criar agência reguladora é chancelar cartel na educação. **Carta Capital**, 17 nov. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/criar-agencia-reguladora-e-chancelar-cartel-na-educacao/. Acesso em: 18 nov. 2023.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa; ARRUDA, Reinaldo Gomes; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. A tenacidade das artes. *In*: PAIVA, Wilson *et al.* (org.). **Cultura e Processos Educacionais**. Goiânia: Cegraf, 2022. p. 15-28.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. **Educação audiovisual:** uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Processos e Meios Audiovisuais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Diálogos estéticos da cinegrafia: um olhar sobre as imagens de crianças e infâncias refletidas nas telas. *In:* ROURE, Glacy Queirós de (org.). **Cultura e poder**: a construção da alteridade em tempos de (des)humanização. Goiânia: Ed. PUC-GO, 2016. p. 89-108.

SANTOS, Leonel dos. (coord.). **Educação estética e utopia política.** São Paulo: Iluminuras, 2015.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. Na Lousa um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira. ContraCorrente, Manaus, n. 16, p. 251-274, jun. 2021. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2177. Acesso em: 1º jun. 2023.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA BONDÍA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. **A infância vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006**.**

TORRES, Eduardo Cintra. Cinema e televisão: um roteiro de diferenças e aproximações. *In*: CAMPOS, Flávio de (org.). **Roteiro de Cinema e Televisão**: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2016.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WALTER, Fernanda Omelczuk. 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância). *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação:** a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2021. p. 196-213. Disponível em:

https://cinead.org/wpcontent/uploads/2021/12/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

WONJAR, Irene. **Esthétique et Pédagogie.** Paris: Éditions Press Universitaire de France, 1963.

XAVIER, Ismail. **O Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2003.

XAVIER, Odilva Silva; FERNANDES, Rosane César de Arruda. A aula em espaços não convencionais. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Aula**: gêneses, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 225-265.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112

APÊNDICE: Instrumento de Coleta de Dados

A PRESENÇA DO CINEMA NA FORMAÇÃO DA (O) PEDAGOGA (O)

Este questionário é parte de minha pesquisa de doutorado intitulada A Presença da Formação do Pedagogo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), que busca investigar a presença do cinema e de obras fílmicas ao longo da formação do pedagogo. A participação dos concluintes do curso de Pedagogia desta instituição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa relativa a essa temática. O preenchimento deste questionário terá a duração média de 6 minutos. Contamos com sua resposta!

Antes de iniciarmos o questionário, que contém questões objetivas e discursivas, solicitamos que leia atentamente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido a seguir.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: "A presença do cinema na formação do pedagogo".

2. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a presença do cinema na trajetória de formação docente nos cursos de Pedagogia e suas implicações socioculturais.

3. A pesquisa referida está sendo desenvolvida pela doutoranda Pollyanna Rosa Ribeiro para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

4. A pesquisa conta com a orientação da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado.

5. Em qualquer etapa da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora que estará à disposição para qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas por meio do telefone: (62)994674343. As chamadas podem ser feitas a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

6. Sua participação na pesquisa é voluntária. Ela não proporciona nenhum benefício financeiro. O benefício direto do participante é que terá acesso aos resultados da pesquisa ao ser convidado para a defesa da tese. Os benefícios indiretos da pesquisa dizem respeito ao desvelamento de uma faceta da formação pedagógica, a mediação fílmica, muitas vezes não explícita nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que pode contribuir em posteriores reformulações curriculares e revisão das ações docentes.

7. Se você não quiser participar da pesquisa, essa decisão não resultará em qualquer prejuízo em sua formação acadêmica.

8. As informações coletadas por meio de formulário eletrônico Google Forms serão utilizadas exclusivamente na tese de doutorado da pesquisadora.

9. Como o meio digital possui riscos característicos do ambiente virtual, os dados têm risco de violação pela própria natureza da tecnologia utilizada, porém neste trabalho será garantido o seu anonimato ou de qualquer pessoa citada por você como uma das iniciativas de busca de confidencialidade.

10. Os dados coletados ficarão arquivados por um período de cinco anos e serão utilizados para fins exclusivos desta pesquisa.

11. Você tem o direito de não responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

12. O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

13. É importante que você, enquanto participante, guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico com as informações oferecidas.

14. Portanto, caso concorde em participar, a anuência será considerada ao responder o questionário, pois está ciente sobre a temática da pesquisa e o conteúdo deste termo.

Goiânia, abril, maio e junho de 2022.

Por favor, assinale: *

- ◯ Concordo em participar.
- ◯ Não concordo em participar.

Você está concluindo o curso de Pedagogia em qual universidade goiana? *

- ◯ Universidade Federal de Goiás – UFG
- ◯ Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás

Costuma assistir filmes em seu cotidiano?

- ◯ Sim.
- ◯ Não.
- ◯ Outros...

Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, diga o meio de acesso mais utilizado (pode assinalar mais de uma opção):

- [ ] TV aberta
- [ ] TV a cabo
- [ ] Youtube
- [ ] Vídeocamp
- [ ] Plataforma streaming (Netflix, Amazon Prime Vídeo, Globoplay, Telecine Play, Now, etc.)
- [ ] Outros...

Antes da pandemia você costumava frequentar salas de cinema? Com qual frequência?

- ( ) Não frequentava.
- ( ) De uma a duas vezes ao ano.
- ( ) Em média de três a quatro vezes ao ano.
- ( ) Média mensal.
- ( ) Quinzenalmente.
- ( ) Semanalmente.
- ( ) Outros...

Você já retornou ao cinema após a reabertura das salas?

- ( ) Não.
- ( ) Sim.

Caso tenha assinalado "sim" na resposta anterior, qual (quais) filme (s) você assistiu? *

Texto de resposta longa

Como você avalia sua relação com o cinema e seus produtos culturais, que são os filmes? Você aprecia? Por quê?

Texto de resposta longa

Você que já está na fase final de conclusão do Curso de Pedagogia consegue se recordar dos filmes que fizeram parte de sua formação pedagógica? Quais filmes foram exibidos? Caso se recorde, por favor, cite os filmes exibidos e situe o contexto de exibição (em qual disciplina ou outras atividades formativas como núcleo livre, projetos de extensão, eventos, etc.) *

Texto de resposta longa

No decorrer do curso os filmes foram exibidos, em sua maior parte, em qual espaço institucional?

- ◯ Em sala de aula com o uso de data show para a projeção.
- ◯ Sala específica com essa finalidade.
- ◯ Sala de cinema.
- ◯ Área externa à sala de aula.

Após a exibição de filmes foi realizado algum trabalho de análise? (pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ Não.
- ☐ Discussão oral.
- ☐ Atividade escrita.
- ☐ Análise de cenas.
- ☐ Outros...

Esse tipo de trabalho contribuiu na sua formação pedagógica?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Por quê?

Texto de resposta longa

Qual (quais) filme (s) foi (foram) mais marcante (s) nesse percurso de formação pedagógica? Por quê? * Você pode discorrer sobe o tema abordado, destacar alguma cena ou imagem, um aspecto da trilha sonora, a atuação de um ator, o desfecho, algum dispositivo estético da obra ou outro aspecto.

Texto de resposta longa

Você considera o trabalho com filme em sala de aula uma experiência válida para o processo de formação pessoal e formação docente? Por quê?

Texto de resposta longa

Ao projetar sua atuação docente em um futuro próximo você pretende desenvolver um trabalho pedagógico que recorra a filmes? Por quê?

Texto de resposta longa

Você faria algo semelhante ou diferente do que vivenciou na universidade?

Texto de resposta longa

Esse espaço é dedicado para você trazer um depoimento livre ou uma frase, caso deseje, sobre a relação aqui investigada "cinema e educação".

Texto de resposta longa