

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
TANIA MICHELINE MIORANDO
(ORGANIZADORAS)



Vida de Professor é coisa de Cinema



Multifoco

**Valeska Maria Fortes de Oliveira
Tania Micheline Miorando
(Organizadoras)**

Vida de Professor é coisa de Cinema



Multifoco

GRUPO MULTIFOCO

Rio de Janeiro, 2025

Copyright © 2025 Valeska Maria Fortes de Oliveira e Tania Micheline Miorando.

DIREÇÃO EDITORIAL Grupo Multifoco

EDIÇÃO Fernando Carvalho

REVISÃO Adriana Gonçalves Ferreira, Ânderson Martins Pereira, Bianka de Abreu Severo, Deonir Luís Kurek, Fabiane Raquel Canton, Karoline Regina Pedroso da Silva, Luciano Anchieta Benitez, Rafael Salles, Rejane Zanini, Rejane Zanini, Roberto Silva da Silva, Sabrina Copetti da Costa, Sabrina Copetti da Costa, Tania Micheline Miorando, Tania Micheline Miorando, Thomás Townsend, Valeska Fortes de Oliveira, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Vitor Matheus Felix Correa

PROJETO GRÁFICO E CAPA Tullio Andrade

DIREITOS RESERVADOS A

GRUPO MULTIFOCO

Av. Mem de Sá, 126 - Centro

20230-152 / Rio de Janeiro, RJ

Tel.: (21) 2222-3034

contato@editoramultifoco.com.br

www.editoramultifoco.com.br

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V648 Vida de professor é coisa de cinema / Organização de Valeska Maria Fortes de Oliveira e Tania Micheline Miorando. - Rio de Janeiro : Multifoco, 2025.

225 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5611-399-9

1. Educação 2. Professor - formação 3. Cinema 4. GEPEIS
I. Oliveira, Valeska Maria Fortes de (org.). II. Miorando, Tania
Micheline (org.). III. Título

25-0036

CDD 370.7

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por
Fernanda Silvino de Melo Silva CRB-7 RJ-007230/O

CONTANDO UM FRAGMENTO DE UMA HISTÓRIA QUE CHEGA AOS SEUS 30 ANOS: e não é que o cinema veio à (e está na) escola?

Ao Gepeis, GRUPO que respira e inspira

Um grupo que chega aos 30 anos de existência chama muito a atenção de quem está em volta. Nossa! Trinta anos? Trinta anos mobilizando a teoria do Imaginário Social, inspiradora para muitas dissertações e teses, trabalhos de conclusão de curso de graduação e pesquisas coletivas, em que aprendemos juntos(as), na diversidade das nossas histórias de vida e de formação. O Gepeis, como um grupo que se referencia na concepção da imaginação criadora e sua potência para propor outras formas de estar na universidade, de estar na escola, de estar na sociedade e de fazer pesquisa, encontrou muitos dispositivos, compreendidos aqui como mediadores para as aproximações dos imaginários. Nos aproximamos de narrativas orais dos professores como meio de conhecer suas representações, saberes e aprendizagens. Acrescentamos neste trajeto as narrativas escritas como outro dispositivo de conhecimento das vivências e experiências formativas. Mas trinta anos, como disse um dos pesquisadores do Gepeis, não são trinta dias. E as possibilidades que foram se apresentando, em um universo de novos desafios à nossa dimensão instituinte, fomos abraçando. E abraçando novos grupos, colegas, amigas, muitos afetos. Ao pensar em afetos e encontros, lembramos aqui da rede *Kino*, que possibilitou ao GEPEIS uma aproximação a outro movimento: o cinema, o audiovisual como outro dispositivo na provocação de outras aprendizagens. Aprendizagens em pesquisa no campo do cinema, das inúmeras janelas abertas para olharmos, escutarmos e criarmos pela nossa capacidade imaginária. Conviver com pessoas que já vinham trabalhando com a linguagem do cinema, como Adriana Fresquet, como Milene Gusmão, como Rosália Duarte, como Ana Souto Mayor, e reencontrando Inês Assunção de Castro Teixeira, que já era um afeto

construído nos territórios da história oral, foi experimentar outras provocações neste trajeto dos 30 anos. Fomos, como grupo, a várias edições do CINEOP, em Ouro Preto. Mostramos trabalhos individuais, coletivos, com escolas e universidades. Este movimento nos fortaleceu para proposições de projetos de formação continuada em escolas e na nossa instituição, propondo seminários de cinemas e imaginários para os cursos de graduação e de pós-graduação.

Participamos de projetos de pesquisa nacional sobre o cinema na vida e na escola, olhando para os professores em várias regiões do país, e particularmente na cidade de Santa Maria/RS. Desenvolvemos, juntamente com a pesquisa publicada na obra *Telas da Docência*, um programa de formação continuada com a Rede Municipal de Educação. Um projeto que foi ampliado posteriormente para o espaço do Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria e que resultou na aproximação de muitos(as) professores(as) que vêm trabalhando com o cinema e sua linguagem e com a criação audiovisual nas escolas. Muitas destas professoras vieram para a universidade continuar sua formação, e o que reunimos nesta obra coletiva são artigos resultantes de dissertações, de teses e de projetos coletivos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, desenvolvidos com bolsistas de iniciação científica, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Os projetos de extensão contaram com o trabalho de bolsistas dos cursos de Pedagogia, de Educação Especial, de Artes Cênicas, de Desenho Industrial, de Artes e, ainda, da Comunicação - Jornalismo. Foram nesses anos trazendo contribuições importantes às escolas e aos espaços educativos, além das instituições de ensino superior. Agradecemos o acolhimento da Escola Municipal de Educação Fundamental Professor Sérgio Lopes, da cidade de Santa Maria/RS, por viver conosco a experiência “cinema” e, a cada ano, produzir um movimento diferente com a produção audiovisual na escola. Na pandemia vivemos dias difíceis e conseguimos continuar juntos, produzindo um documentário que chamamos “Da minha janela”, como um exercício de criação em tempos sombrios.

A Universidade Federal de Santa Maria criou o Território Geoparques, reconhecido e certificado pela UNESCO em 2023, e em 2024 o Território Imembuy. Nestes Territórios temos participado com projetos de cinema nas escolas, ora nos dedicando à formação de professores, ora à formação dos estudantes para que possam se encantar, se desassossegar e se experimentar na linguagem da produção audiovisual. A Quarta Colônia de Imigração, como é chamada, já acolheu projetos do GEPEIS, e, aos gestores de políticas públicas das nove cidades e os estudantes que estiveram conosco nessa aventura, também agradecemos. Com vocês aprendemos um pouco mais que outras linguagens são desejáveis e que outra escola é possível.

Capítulos em filmes: um convite à leitura!

Os passos dessa formação em grupo repercutem em projetos que se abrem em abraços: ITINERÂNCIAS: “E NÃO É QUE O CINEMA VEIO À ESCOLA?”, escrito pela Rejane Zanini, Sabrina Copetti da Costa, Adriana Gonçalves Ferreira e do qual também participamos (Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando), apresenta um dos últimos projetos que assinamos. Se estende à região que está no entorno de Santa Maria/RS e por onde a UFSM segue em formação: professores que se movimentam por essa educação que olha através das telas. Focamos no cinema, no audiovisual, na escola e seus professores, nas/os estudantes, tendo sempre em pauta a Educação que acreditamos: do diálogo, do protagonismo, do movimentar a comunidade, mostrando além o que de tão potente temos: nossas singularidades regionais.

O audiovisual está dentro da escola! Karoline Regina Pedroso da Silva e Vitor Matheus Felix Correa mostram a força da produção estudantil como um convite a compor em imagens, elaborações que movimentam imaginários. CINEGRAFIAS DO PASSADO NO PRESENTE: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS provoca a oferecer uma câmera às primeiras autorias em textos audiovisuais para um letramento que compreende a textualidade em sons, imagens, silêncios, cores, movimentos – na aprendizagem em iniciação escolar.

Roberto Silva da Silva nos chama a produzir com jovens estudantes e a olhar para o Cinema Estudantil, pelos olhos de uma produção ubuntu. UM EDUCADOR E SEUS CÚMPLICES: EVIDÊNCIAS IMAGINÁRIAS DE UMA PRODUÇÃO UBUNTU DE CINEMA ESTUDANTIL nos dá assento e possibilidade em acompanhar a produção que pode acontecer entre uma geração que toma o *smarthphone* para além das redes sociais. Sentemos com eles a trazer em cenas o que o Imaginário nos mostra.

Entramos para as condições de uma liberdade cerceada em “SÓ UMA FASE”: A REALIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO DENTRO DO

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO, pela direção de Rafael Salles e Thomás Townsend. Enxergamos pelos olhares de quem estende o que vê, quando as palavras calam, gritam, se espremem, se escondem, se mostram. A produção cuidadosa do documentário mistura-se à conversa com seus diretores, vai a festivais e prolonga o diálogo depois que terminamos sua leitura. A experiência cinema é aquela que ressoa, rearranja-se em imagens e convoca a rever o mundo que parecia igual todos os dias.

Um (CINE)CLUBE DO LIVRO: UTOPIAS E DISTOPIAS FORMANDO O PÚBLICO DO AMANHÃ, nos leva entrelinhas, textos, imagens e filmes para histórias que se traçam na distopia do humano. Luciano Anchieta Benitez e Ânderson Martins Pereira nos pegam pela mão e levam a tirar o tempo da literatura e do cinema no deleite de pensar-se enquanto vivemos a passagem por esses mundos que habitamos. Aqui temos o convite em uma narrativa que se esparrama pela estética literária e cinematográfica e nos alerta ao cuidado ético, o qual nossos repertórios passam a reconhecer.

VIDA DE PROFESSOR É COISA DE CINEMA é o próprio roteiro que atravessa a docência. Deonir Luís Kurek envia-nos cartas onde, habilmente, traduz questionamentos profundos que seguem o fazer docente em uma conversa por meio de um diálogo a ser recebido em uma mensagem. Olhando para os argumentos que Deonir nos apresenta, perscrutamos uma justificativa da escolha pela carreira docente. É uma conversa provocativa, que dá vontade de pegar em caneta e papel para responder a suas cartas. Talvez seja uma das motivações para levar adiante essa conversa, pensando em filmes e docência!

RESISTÊNCIAS EM CENA: O IMAGINÁRIO SOCIAL NO CINEMA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS de autoria de Bianka de Abreu Severo em parceria com sua orientadora Valeska Fortes de Oliveira, relata, a partir do descontentamento com a educação pública por parte do movimento estudantil, movimentos criativos das múltiplas ocupações estudantis realizadas em Santa Maria, RS em 2016. Entre as ações realizadas, observamos uma intensa proposição de cinedebates. Na busca por respostas a esse problema de

pesquisa elencamos o seguinte objetivo: analisar o lugar do cinema na vida dos estudantes e nas ocupações estudantis, a partir do campo teórico do Imaginário Social.

O texto **FORMAÇÃO ESTÉTICA: POSSIBILIDADES DE UM PERCURSO PARA PESQUISA COM O CINEMA**, de Rejane Zanini, traz como proposta um percurso metodológico que integra a tese de Doutorado denominada Narrativas (auto)biográficas e significações imaginárias de educadoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: formação estética em foco, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, sob orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira. Com foco na formação estética, o cinema é usado nas entrevistas como dispositivo. Ainda, é pensado o sujeito, profissional docente e sua formação, pelas suas narrativas (autobiográficas).

PROFESSOR, VAMOS AO CINEMA? é um convite para uma conversa sobre formação docente. O texto é um recorte de um belo trabalho que foi construído durante um período de formação docente, Mestrado, de Fabiane Raquel Canton, que apresenta o relato de uma pesquisa desenvolvida na Escola, espaço formativo onde os professores constroem suas experiências. Para ela, a formação não se reduz ao trabalho construído dentro do espaço escolar ou em eventos formativos, geralmente propostos pelos nossos gestores. Formação é um compilado de aprendizados; são as conversas na chegada, a cumplicidade da sala dos professores, o livro que lemos no intervalo, o filme que assistimos nos finais de semana. Assim, é construída uma reflexão a respeito das muitas possibilidades de formação e seus dispositivos.

Sabrina Copetti da Costa descreve, em **IMAGINÁRIOS EM RODA: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A SÉTIMA ARTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**, um encontro com a aventura *cinema*. Para ela, o GEPEIS, grupo de estudos e pesquisas que sobrevive por trinta anos, certamente é um grupo que se aventura: do uso da teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis ao questionamento dos formatos tradicionais dos eventos acadêmicos e das cirandas tão irreverentes à extensão universitária. Dentre tantas aventuras de um grupo

que se permite desaprender, a aventura cinema se faz presente. Nele, a sétima arte entra pela porta da frente como um dispositivo formativo para o desenvolvimento profissional docente.

O cinema que não está em salas de projeção, mas em salas de aulas e é formação no processo inicial para a docência. Assim está descrita a experiência cinema para a formação inicial que vem contada em CINE-MA QUE FORMA PROFESSORES: O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES. A busca por uma educação inclusiva no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como aprendizado de uma língua que vai além de um código para a comunicação, mas para a compreensão de mundos que se intercalam em linguagens, sons e a importância do diálogo na Educação. Tudo é convite para ler o mundo que nos habita!

Venha conosco conhecer um pouco destes 30 anos!

Valeska Maria Fortes de Oliveira e
Tania Micheline Miorando

SUMÁRIO

ITINERÂNCIAS: “E NÃO É QUE O CINEMA VEIO À ESCOLA?” <i>Rejane Zanini, Sabrina Copetti da Costa, Adriana Gonçalves Ferreira, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Tania Micheline Miorando</i>	15
CINEGRAFIAS DO PASSADO NO PRESENTE: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS <i>Karoline Regina Pedroso da Silva e Vitor Matheus Felix Correa</i>	35
UM EDUCADOR E SEUS CÚMPLICES: EVIDÊNCIAS IMAGINÁRIAS DE UMA PRODUÇÃO UBUNTU DE CINEMA ESTUDANTIL <i>Roberto Silva da Silva</i>	51
“SÓ UMA FASE”: A REALIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO DENTRO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO <i>Rafael Salles e Thomás Townsend</i>	61
(CINE)CLUBE DO LIVRO: UTOPIAS E DISTOPIAS FORMANDO O PÚBLICO DO AMANHÃ <i>Luciano Anchieta Benitez e Ânderson Martins Pereira</i>	73
VIDA DE PROFESSOR É COISA DE CINEMA <i>Deonir Luís Kurek</i>	95
RESISTÊNCIAS EM CENA: O IMAGINÁRIO SOCIAL NO CINEMA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS <i>Bianka de Abreu Severo e Valeska Fortes de Oliveira</i>	119
FORMAÇÃO ESTÉTICA: POSSIBILIDADES DE PERCURSO PARA A PESQUISA COM O CINEMA <i>Rejane Zanini</i>	137

PROFESSOR, VAMOS AO CINEMA? <i>Fabiane Raquel Canton</i>	163
IMAGINÁRIOS EM RODA: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A SÉTIMA ARTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE <i>Sabrina Copetti da Costa</i>	179
O CINEMA QUE FORMA PROFESSORES: O INSTITUINTE ÉTI- CO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES <i>Tania Micheline Miorando</i>	201
BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES	215

ITINERÂNCIAS: “E NÃO É QUE O CINEMA VEIO À ESCOLA?”

*Rejane Zanini, Sabrina Copetti da Costa, Adriana Gonçalves Ferreira,
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando*

POR QUE NOS MOVEMOS?

Somos todos seres de itinerância ou somente alguns têm o espírito inquieto? O que move as pessoas a percorrerem distâncias, em uma peregrinação quase missionária, com seu andor, a fim de levar aos mais distantes geograficamente, e por isso sem acesso, uma boa nova?

Partimos, na escrita, da definição da palavra itinerâncias,

Itinerâncias, de itiner[ante] + -ância, “qualidade de itinerante”, do latim *itinerans*, -antis, part. pres. de *itinere*, viajar. O plural aponta para a polissemia do conceito: aqui a deslocação significa tanto a ação física, concreta, como as suas consequências, reais e simbólicas, para o/a viajante. O sujeito itinerante desloca-se por toda uma série de razões e nisso a noção apela a outras, tais como migração, diáspora, nomadismo. James Clifford (1997) entende precisamente a viagem no sentido mais alargado – emigrações, deslocações forçadas, diásporas, zonas de contacto, quer dizer tantas itinerâncias entre as fronteiras e as culturas onde a tradução, em todos os sentidos do termo, desempenha uma função essencial (Shurmans, 2019).

A partir da possibilidade de deslocamento, estabelecemos caminhos, movimentos, físicos ou não, sem saber ao certo onde seria possível chegar. Na “mochila”, levamos apenas uma ideia inicial, promover ações formativas em espaços educacionais a fim de democratizar o acesso ao cinema e à produção audiovisual a lugares distantes, zona rural no en-

torno de Santa Maria. O que nos mobiliza? A certeza de que a educação pode ser um vetor da arte. Assim, pensou-se em acessibilizar a arte, propor uma outra forma de ver a vida e o mundo, potencializar a criação, incentivar a imaginação e prover insumos para a inventividade.

Certamente todos têm em suas memórias algumas curiosas personagens, andarilhos/as, caminhantes, erráticos. Manoel de Barros faz uma reflexão sobre a fisiologia dos andarilhos, que aos poucos se metamorfoseiam em pedras, limos, árvores, adquirem características na pele de seres e da natureza com quem passam a coabitar. O autor compõe um poema a esses a quem as crianças denominam “Homens do Saco”.

O Andarilho, de Manoel de Barros – Nº 60¹

Eu já disse quem sou ele.
 Meu desnome é Andaleço.
 Andando devagar eu atraso o final do dia.
 Caminho por beiras de rios conchosos.
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
 (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
 Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita.
 Os loucos me interpretam.
 A minha direção é a pessoa do vento.
 Meus rumos não têm termômetro.
 De tarde arborizo pássaros.
 De noite os sapos me pulam.
 Não tenho carne de água.
 Eu pertenço de andar atoamente.
 Não tive estudamento de tomos.
 Só conheço as ciências que analfabetam.
 Todas as coisas têm ser?

1. <https://332poemas.wordpress.com/2013/04/04/o-andarilho-de-manoel-de-barros-no-60/> Manoel de Barros, Livro sobre Nada <https://cs.ufgd.edu.br/download/Livro-sobrenada-manoel-de-barros.pdf>

Sou um sujeito remoto.
Aromas de jacintos me infinitam.
E estes ermos me somam.

O poeta apresenta seres itinerantes e, sem a intenção de explicar seu poema, podemos inferir que a lógica de seus seres andarilhos é a lógica contrária à da sociedade. Sujeitos desnomeados, que fazem seu caminho carregando objetos desvalorizados, ao olhar do outro. Ele não tem pretensão de inglórias, que adjetiva como perfeitas. Não interpreta ninguém, abre mão de julgar, sendo interpretado por loucos! No rumo do vento, desconsidera o frio e o calor e se adapta aos demais seres. Sem estudo, anda à toa, das ciências, somente as que analfabetam, em uma crítica direta às ciências duras, que pouco ensinam sobre as múltiplas dimensões do ser. Movido pelos sentidos, questiona o estabelecido: todas as coisas têm de ser? Como todo o 'desajustado' à sociedade, se constitui de ermos, lugares solitários por onde andam os que se negam a viver no estabelecido.

Quem não tem memórias e lembranças de personagens de rua de sua infância? Dessas pessoas simples, de constituição singular, que se adornam com objetos antigos e muitas vezes se vestem e revestem de trapos coloridos, sem valor atribuído a eles pela sociedade, podemos nos inspirar e refletir: quem temos sido e por que nos movimentamos em itinerâncias que quase sempre, de ponto de partida meio indefinido e de destino incerto, se transformam em potentes encontros? Essa reflexão pode nos conduzir ao encontro cinema/audiovisual e educação. Uma possibilidade de sensibilizar o olhar docente para que promova, em sala de aula uma outra lógica, inversa à lógica conteudista. Muitas vezes sofrendo preconceito, o audiovisual ainda não se encontra em lugar de prestígio institucional, por vezes é usado como forma de substituir um docente em sala, por outras, é ignorado. Na melhor das hipóteses, é usado como recurso didático. Entretanto, raramente entra na escola pela porta da frente, ou seja, como ato estético e criativo.

Esta escrita pretende, assim, apresentar o Projeto Quarta Colônia em Cine, que tem como objetivo proporcionar a experiência do encontro

da arte cinematográfica nos municípios que constituem a Quarta Colônia de Imigração Italiana, no Rio Grande do Sul, como possibilidade de encontros formativos em educação. Assim, serão relatadas as experiências formativas planejadas e desenvolvidas em formação docente e encontros com os alunos, com propostas de exercícios audiovisuais e produção fílmica.

Sobre vivências itinerantes, não se pode deixar de mencionar os percursos feitos pelo Irmão Ademar Gonçalves da Rocha pelos nove municípios que compõem a Quarta Colônia de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, colonizados no século XIX por imigrantes oriundos da Itália e Alemanha, constituído ainda de outras etnias, como portugueses e africanos, bem como anteriormente, com a presença de povos indígenas, situados na região central do estado. Um potente encontro cultural.

Em encontros informais da vida, nos foi relatada a história do Irmão Ademar de Barros, um palotino que ainda jovem se interessou pela fotografia e que por décadas trabalhou com cinema nos lugarejos da Quarta Colônia. Conforme consta em obra intitulada *Vida de Projeção*, muito cedo ele manifestou interesse nas máquinas fotográficas; curioso que era, com 21 anos tentava entender como se dava a mágica do registro de imagens, que sempre fizeram parte de seus sonhos. Buscou em profissionais da fotografia desvendar esse mistério, e na sequência, após sessões de projeção em casa com um pequeno equipamento, mini-projetor doado por seu pai, teve a oportunidade de adquirir um projetor maior, “até vislumbrei em pensamentos as imagens que entrariam na comunidade pelo instrumento simples, que revelava formas, rostos e cenas do mundo, adentrando os longínquos lugares” (Rocha, 2004, p.100). Seminarista, iniciou a projetar nos municípios do entorno de Santa Maria/RS, em locais ermos, de difícil acesso, onde não havia rádio ainda, luz elétrica, muito menos outras formas de comunicação, com a ideia de proporcionar lazer pela arte cinematográfica. Se interessou pelo cotidiano das localidades e passou também a fotografá-las, filmá-las, o que fazia com antecedência, e posteriormente, a projetá-las nas suas telas. Assim, a comunidade, ao ir às sessões, antes dos filmes, poderiam assistir-se.

Após os filmes, comentários eram possibilitados, em diálogos semelhantes aos feitos hoje em dia em conversas cineclubistas, ao que chamava de Cine Fórum,

As discussões transformavam a sessão de cinema numa atividade instrutiva para todos. Jovens, senhoras e senhores participavam da conversa, construindo um canal de grande interação. [...] ...à discussão cabia o papel de complexificar a imagem, trazê-la ao contexto local, refletindo sobre seu significado (Rocha, 2004, p.108).

Nessas projeções que duraram cerca de 40 anos, de 1928 a 1968, também oportunizou experimentações às crianças, com a confecção e doação a elas de instrumentos que simulavam a projeção, transmitindo as imagens, como um pequeno televisor. E foi a chegada da televisão que fez com que esse trabalho itinerante terminasse: a chegada do “desenvolvimento”. Imagens ao alcance de todos, energia elétrica levada aos lugares distantes. Segundo Rocha (2014), havia muitos benefícios, como a qualidade das produções, porém, às vezes as pessoas assistiam a um filme sem um filtro ou um olhar crítico. Para ele, o prazer desse projeto que durou uma vida era levar diversão de qualidade, dando acesso a todos à arte. Outro aspecto que ele considera fundamental dessa experiência pioneira foram os encontros, de vida e para a vida.

Passaram-se mais de cinquenta anos, e cá estamos nós, seguindo passos antes já caminhados. Quando as pessoas se encontram em torno de uma paixão em comum, algo acontece. Não são somente encontros de pessoas, mas um encontro de sonhos, de paixão, de projetos que caminham conosco durante nossa jornada: acessibilizar o cinema, inserir e mediar o encontro dos/das estudantes com a sétima arte, além de possibilitar às/aos docentes vivências para criar condições facilitadoras para seu desenvolvimento profissional. E de um encontro de duas ou três pessoas, a potência do cinema produz algo maior, outros que caminham conosco com os mesmos propósitos, que entendem a importância de uma formação outra que não a curricular.

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa”) (Brandão, 2016, p.58).

Por que nos deslocamos? Porque queremos, porque acreditamos na potência do audiovisual na escola e porque militamos em favor da arte na educação. Essa é a nossa causa. O Projeto Quarta Colônia em Cine é um projeto de extensão executado em uma parceria entre Universidade Federal de Santa Maria, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Secretarias de Educação e Cultura de Municípios da Quarta Colônia e de Santa Maria/RS. A itinerância inicial deu-se nos municípios, quando apresentamos o projeto e buscamos a adesão ao convite. Foram convidados/as os/as docentes e demais interessados em desenvolver práticas com o audiovisual em suas escolas. Participaram servidores dos municípios de Nova Palma, Faxinal do Soturno, Agudo, Dona Francisca e de Santa Maria, em um número aproximado de cinquenta pessoas. Aconteceram sete encontros presenciais no primeiro ano do projeto, com participação *online* de formadores de outros estados do Brasil, divididos em dois módulos, “O cinema na vida e na docência” e “A linguagem do cinema na escola”.

Essas formações aconteceram em 2022 e são elementos que viabilizam o trabalho com o Cinema nas escolas. Sua contribuição se mostra na qualificação de uma Educação ética, estética, política e tecnológica, que pode dar continuidade a movimentos para a construção de um novo imaginário, compreendendo a potência educativa do cinema para uma formação integral dos/das estudantes e fortalecendo a leitura de ima-

gens e a expressão por meio delas, como um letramento necessário para as práticas sociais.

A ação extensionista mostra a inserção que a UFSM institui na comunidade, que a fortalece e retribui, consolidando parcerias com Instituições de Ensino Municipais, Estaduais e Federais para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação, com a temática Cinema e Educação. As experiências formativas que propusemos são elementos que viabilizam às/aos docentes e aos/às discentes o trabalho com o Cinema nas escolas, principalmente para a Rede Municipal de Professores que compõem o Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (Condesus Quarta Colônia), a fim de ampliar o acesso e a criação de cultura na comunidade educacional e nos municípios do entorno, interessados em participar.

PRIMEIROS PASSOS NA ITINERÂNCIA

Que o conhecimento que se aborda nas escolas é importante não é mais o que se discute. Já aceitamos que temos muito por estudar e por conhecer e que terá que ser de outras formas, por meios que vão além de uma aula expositiva: que inicie antes e se prolongue por meio do interesse dos alunos. Mas como provocá-los? Para além de querer entender universalmente a história da humanidade, a interação com a localidade, o contexto social e cultural que se instaura e mostra do mundo que o conhece; se sai a conhecer o mundo como um buscador de aventuras pelo conhecimento. O cinema sempre ocupou um lugar especial no nosso imaginário. Repassamos filmes, desde assistir a lançamentos em uma tela do tamanho de uma parede, em uma sala cheia de pessoas curiosas, até a privacidade de um *streaming* na tela de um *smartphone*. O cinema, enquanto sala de exibição, ocupa lugares distantes e difíceis de serem alcançados, por vezes inacessível, por isso aproximou-se das salas de aula.

Escolhemos o cinema por provocar deslocamentos no movimento de pensar a Educação. Os professores, enquanto pensarem a educação

a partir da escrita e da leitura em papel, se vêem em movimentos lineares. A leitura e a escrita pelo cinema os fazem pensar em ler imagens, sons, ruídos, silêncios, enquadramentos, focos, imagens desfocadas, movimento e não-movimento, o que se mostra e o que se escolhe não mostrar. Se o cinema for pensado como mais um elemento para a Educação, há de se estudar ampliando o olhar para outras plataformas que sustentem esse modo de pensar; outras interfaces que se subscrevam por imagens que interpretamos, compreendendo-as ou não. O estudo do cinema para a Educação vem nas discussões de Bergala (2007), Migliorin (2010), Barbosa (2014), Paladino (2012), Fresquet (2013), mescladas à Formação de Professores nas leituras com Freire (1983; 1987; 1998; 2001), Tardif (2012), Pereira (2013), Pimenta (2005), Oliveira (2016; 2003; 2000; 2021) e Miorando (2020), entre tantos outros, e o Imaginário Social, de Castoriadis (1982; 1987; 1999; 2004), Oliveira (1998; 2004) e Peres (2009), para compreendermos o contexto e os significados que se instalam entre as falas que o nosso discurso apresenta. A metodologia transpassa os ateliês de formação em práticas docentes, como experiência estética com o Cinema na Escola, e em narrativas de formação, sob as orientações de Josso (2004), principalmente. Esperou-se, com os encontros, que a formação dos professores multiplicadores na Quarta Colônia, no RS, reunidos em Dona Francisca/RS e Santa Maria/RS, na UFSM, levasse o Cinema, na sua produção audiovisual, crítica e criativa, e de espectadores (BRASIL, 2014), para as escolas.

A alfabetização audiovisual (Barbosa, 2014), como a alfabetização da língua escrita - em códigos como o da Língua Portuguesa, é um processo de constante aprendizagem, ou aprendizagens/desaprendizagens, nas palavras de Fresquet (2007). A aproximação que levamos a construir nos espaços escolares ou de letramento social (Street, 2014) são potencializadores dos processos a que estamos imersos na vida em sociedade. Os valores que perpassam a produção audiovisual afetam diretamente conhecer os direitos autorais de imagem, a linguagem produzida e a mensagem que será publicizada. Assim, a ética está como elemento intrínseco a ser discutido e considerado, viabilizando a comunicação

produzida e estendendo-se para além da comunidade da Quarta Colônia.

O cuidado estético na produção audiovisual por ser um dos elementos mais observados na leitura de imagens durante a compreensão da sua mensagem, torna-se outro elemento a ser estudado e reconhecido nas produções. A leitura visual, produzida a partir das imagens que reúne (Manguel, 2001), tem características que a repelem ou aproximam, posto que sua leitura é precisa e pode ser atraente pelos aspectos imagéticos e não sonoros.

A produção de um audiovisual implica associar-se ao conhecimento da arte que já vem sendo composta. A arte é um elemento importante a fazer parte de um currículo que percorre o aprendizado, potencializando as diversas leituras a serem produzidas por meio da imagem. É mais uma alfabetização de importância a ser muito considerada na Educação, principalmente pelo aspecto visual de sua leitura de mundo (Freire, 1983; Macedo, 1990).

OS ENCONTROS: PRINCIPAIS AÇÕES-REFLEXÕES

No primeiro módulo, intitulado “O cinema na vida e na docência”, foram realizados os encontros presenciais, que aconteceram em sábados, mensalmente, em turno integral. No primeiro encontro, “O cinema na vida do/a professor/a”, foi feita a apresentação do grupo em uma perspectiva autobiográfica: o cinema na vida docente. O segundo encontro, chamado de “O cinema de cada um”, propiciou diálogos a partir do filme que marcou a vida de cada participante, bem como seu encontro com o cinema na infância. Também foi feita uma breve análise sobre imaginário e cinema a partir do filme “Paris eu te amo”, a fim de impulsionar futuras produções a partir dos espaços que cada um ocupa.

No encontro seguinte, assistimos ao documentário “Cien niños esperando a un tren” e, posteriormente, realizou-se conversa virtual com a professora Verônica Azeredo, a fim de compreender um pouco melhor a potencialidade do cinema junto às comunidades. No turno se-

guinte, a conversa com a professora Adriana Fresquet, “Cosmotécnicas audiovisuais escolares no antropoceno”, que apresentou a produção do CINEAD². Ainda, produziu um debate sobre as muitas possibilidades de criar com o audiovisual na escola e outros contextos, como o hospital, por exemplo. Realizamos com ela exercícios de ver, rever e transver, proposta inspirada em Manoel de Barros, produzindo outras narrativas fílmicas a partir de recortes de filmes. Posteriormente, buscamos compreender a história do Cinema na Educação e as experiências nas escolas, além das formações, pelos filmes, quando conhecemos o trabalho do CINEDUC³, uma experiência pioneira em cinema e educação, com a Professora Marialva Monteiro.

O segundo módulo chamamos de “A linguagem do cinema na escola”, partindo para a realização de ateliês. O primeiro encontro, denominamos de “Olhar Sensível Pensante”, com a proposição de olharmos a fotografia e os planos cinematográficos, com práticas a partir do que se propôs apresentar. Após, recebemos a professora Fernanda Olmeczuk, com o ateliê “Transcrições Imagéticas com a educação e o cinema” e conversamos sobre a produção de roteiros com Rafael Salles. Também nosso diálogo levantou possibilidades de outras criações com narrativas fílmicas. Outras educações e outros cinemas.

Nosso último encontro, em 2022, tratou sobre a importância da Acessibilidade e o Cinema, audiodescrição e legendagem, percepções de pessoas cegas e surdas. Trabalhamos com a intérprete de Libras, Adiene Medeiros da Silva, com a audiodescritora, Mariângela Scheffer Cardoso e com a Técnica em Assuntos Educacionais cega da UFSM, Fernanda Taschetto, nas recomendações sobre produção audiovisual acessível. Nesse encontro organizamos um momento para que os professores que desejassem mostrar suas produções, como exercícios feitos nas suas escolas ou comunidades, pudessem exibir aos demais participantes presentes. Também encerramos mostrando um audiovisual com depoimen-

2. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3. Cinema e Educação é uma ONG carioca que trabalha o cinema desde 1970, na realização de oficinas, eventos e consultorias especializadas.

tos produzidos durante a formação, no qual os professores avaliaram a experiência e o que movimentamos neste coletivo.

A partir desses encontros, nos quais realizamos ateliês e apresentamos sugestões de atividades, optamos por acompanhar uma escola de campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, na localidade de Trombudo, interior de Dona Francisca, com a turma de quinto ano da professora Ana Maria Rodrigues, inserida nas ações do projeto. Em visita à escola, propusemos ateliê de produção de imagens a partir da criação de poemas *haikai* e a escrita de uma correspondência, via carta, com uma turma de escola urbana, em Santa Maria/RS, do mesmo nível dos alunos. É importante registrar que as crianças envolvidas nas práticas na escola estavam muito motivadas pela possibilidade de uma aprendizagem significativa, que os retirou de dentro das quatro paredes da sala de aula e permitiu que praticassem os seus conhecimentos de maneira criativa.

Das crianças também veio a inspiração para a escrita e para o título deste trabalho. Ao chegarmos na escola, receberam-nos com a pergunta-surpresa: E não é que elas vieram mesmo? Potencialmente criativas, ainda, ao serem questionadas sobre o que fazíamos, nos devolveram a profissão que nomearam como cineastas, aquele que, no entendimento dos/das estudantes, traz o cinema e fazeres para a escola, contendo um hibridismo entre cinema e educação, nem visto na totalidade como um cineasta e tampouco como um professor conteudista em sua totalidade, traz algo novo, que talvez possa nos remeter à pessoa adepta a um ofício ou ideologia. Nessa área infantil quase ingênua e sem medo de errar, nos remetemos novamente a Manoel de Barros, que faz a leitura sobre as crianças despojadas de qualquer cientificismo e se arrisca a ler o mundo da sua forma, a ver o seu entorno da maneira criativa que lhe é própria.

VI⁴

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas
por crianças.

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.

As atividades foram pensadas como forma de compreender o processo de produção de imagens e de imagens em movimento, bem como de se produzir posteriormente, com os alunos, produtos como filmes, curtas, com a orientação sobre enquadramento, paleta de cores, som, planos, entre outros aspectos da linguagem cinematográfica. A potência do audiovisual na educação precisa de processos e movimentos de sensibilização das/dos docentes para desaprendizagem de hábitos e costumes de uma escola instituída que já não cabe mais neste tempo e espaços em que habitamos. Precisamos ir além, sensibilizar para criar junto, outras formas e possibilidades de linguagens e práticas, onde os próprios professores são protagonistas junto com os/as estudantes, experimentando e se desafiando com outros projetos, como as estratégias educativas que

4. BARROS, Manoel de. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=333233>

estão na própria potência do cinema e da produção audiovisual quando entram nos espaços educativos.

Nossa mobilização também foi junto aos gestores das políticas educacionais, inicialmente sensibilizando secretárias(os) de Educação e de Cultura com o projeto de formação continuada para que pudessem, aos poucos, ir incluindo, nas pautas de formação dos municípios, o cinema e a produção audiovisual. Tivemos o apoio de algumas Secretarias e, especialmente da cidade que nos acolheu, a Secretaria de Cultura atuou conjuntamente com a Secretaria de Educação. Avaliamos como necessária essa estratégia para que um Projeto de Formação com Professores possa ser viabilizado.

Assim, este projeto fomentou o aprendizado da linguagem audiovisual para professores em formação continuada e potencializou sua perspectiva de registros por parte dos/das estudantes por meio de audiovisuais. A proposta considera os princípios da relevância social e pertinência acadêmica, tendo em vista o complexo mundo da leitura, escrita e o registro que a língua implica na convivência social. A ação se propôs a atender as demandas viabilizando as atividades com os recursos humanos que o próprio Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS) agrega entre os participantes docentes, discentes da graduação e pós-graduação, egressos e professores da rede pública. Em contrapartida, tivemos o apoio das Secretarias: Secretaria Municipal de Cultura, Desporto, Turismo, Comércio, Indústria e Serviços do Município de Dona Francisca/RS: Sr. Secretário Ricardo Vicente Zimmer; Secretária de Educação do Município de Dona Francisca/RS: Sra. Secretária Elisana Antonia Siqueira Cassol, coordenadores do projeto junto à Quarta Colônia, pelo Condesus. Do município de Santa Maria, o apoio foi incondicional, mesmo se tratando de um Projeto com outros municípios da região. Recebemos o apoio do transporte por meio da Secretaria de Educação e, para os professores de Santa Maria, que se deslocavam até o município de Dona Francisca, o apoio com diárias.

O cinema é arte feita de movimento. Seus movimentos nos convocam a deixar a inércia na educação. Nas andanças que compõem nossas movimentações, o ateliê audiovisual também marcou presença durante a

V Jornada Interdisciplinar de Formação de Professores em Educação Patrimonial, sob a temática “Origens; Quarta Colônia Geoparque”, que aconteceu em julho de 2023 na Universidade Federal de Santa Maria. A partir do Projeto “O Cinema na Vida e na Docência”, já citado aqui no texto. Propusemos exercícios audiovisuais com a finalidade de inspirar os participantes para registros de histórias e acesso às memórias dos seus habitantes.

O ateliê intitulado “Narrativas, olhares e práticas audiovisuais” foi realizado em sala de aula disponibilizada na UFSM, *campus* Santa Maria, em turno manhã e tarde, e contou com docentes inscritos da rede municipal principalmente do município de Restinga Seca, de Faxinal do Soturno e de Nova Palma. A forma de organização do encontro foi pensada para provocá-los a pensar o registro da imagem além do que está posto diante de cada um, provocar outros imaginários, buscar outras significações e ressignificações para pensar e acessar a memória dos que nela se inscreveram e promover provocações para dialogar com as comunidades às quais pertencem ou atuam na educação.

Em um primeiro momento pensamos em compartilhar com os participantes uma breve exposição sobre a linguagem audiovisual, explicando o que é a fotografia, os enquadramentos e planos e movimentos de câmera, trilha sonora, entre outros aspectos relacionados ao registro das imagens e composição de um produto audiovisual, a partir de cenas de filmes produzidos pelo ponto de cultura Pampa Sem Fronteiras⁵. O desenvolvimento da formação com as/os docentes envolveu referências à prática dos exercícios pedagógicos do projeto “Inventar com a Diferença”, que reúne um conjunto de atividades pedagógicas em torno do audiovisual para que os indivíduos possam lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo se colocar, inventar com ele, descobrir sobre o entorno do lugar onde vive, contar suas histórias e ouvir as histórias uns dos outros.

Os exercícios práticos aplicados com a turma a serem desenvolvidos com a comunidade encontram-se nos Cadernos do Inventar (Migliorin, 2016): fotografia narrada, minuto Lumière, história dos objetos, espaços vazios, cores e texturas, música e memória e molduras e máscaras.

5. Disponíveis em: <https://www.pontodeculturapampasemfronteiras.com/cinema-e-educacao>

IN-CONCLUSÕES

Foi possível perceber o envolvimento das/dos docentes pelos relatos que fizeram em momento avaliativo do projeto, indicando a importância de inserir o audiovisual em sala de aula, em todos os níveis de ensino.

Como impacto na docência, podemos destacar que uma nova possibilidade de agir pedagógico se inseriu na vida de professores, com a possibilidade de levar às/aos estudantes práticas inspiradas nas vivências das/dos docentes com o projeto, ampliar seus repertórios. Como impacto nos/nas estudantes, podemos destacar a possibilidade de autoria, de autonomia, da criação, da inventividade, do protagonismo, da transformação (docência, crianças, escola); a possibilidade de trabalho em equipe e a negociação, a valorização da diversidade, da identificação e do pertencimento, a valorização do espaço em que vivem, a criação de novos espaços, o aprender a aprender, a fazer, a ser, e a viver juntos (respeito ao próximo).

A contribuição desta ação se mostra, ainda, na qualificação de uma educação ética, estética e política, colaborando para o cumprimento da Lei 13.006, de 2014 (Brasil, 2014), que estabelece a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica. Essas práticas podem dar continuidade a movimentos para a construção de um novo imaginário docente sobre o cinema na escola, compreendendo sua potência educativa para uma formação integral dos/das estudantes e fortalecendo a leitura de imagens e a expressão por meio delas, como um letramento necessário para as práticas sociais. Percebemos ainda, um desconhecimento da provocação da Lei 13.006 de 2014 e os desafios trazidos às escolas. Os próprios gestores desconhecem. Neste movimento também estivemos em muitos espaços que envolvem o Projeto na Quarta Colônia, exibindo e socializando produções nacionais ainda sem acesso para as escolas. Seguimos nesta militância, a do acesso.

Acreditamos que o impacto na formação dos/das estudantes, por multiplicadores que passam a se constituir, pela presença de professores de toda região da Quarta Colônia, é importante e repercute nos faze-

res docentes destes e de tantos outros professores a que estes materiais poderão ter alcance. A interação dialógica entre a universidade e a sociedade é caminho na instituição de um imaginário sobre as próprias comunidades e sobre suas potencialidades. É um caminho que, ao se fazer, convida lideranças a reforçarem o comprometimento com o cuidado de uma região rica em potencialidades culturais, patrimoniais e naturais na sua existência.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Verônica Pacheco de Oliveira. **Um vagalume suspende o céu**: o “taller de cine para niños de Alicia Vega”. Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, M.C.S; SANTOS, M. A dos.(Org.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes Educación, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) 3. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2016

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei no 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do desaprender** – uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

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

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichemberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIGLIORIN, Cezar. **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói, RJ: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Escola, sob o risco da Democracia**. In: Revista Contemporânea de Educação. v. 5, n. 9. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2010. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MIORANDO, Tania Micheline; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Experiência Estética na Formação de Professores. In: **Saberes y prácticas**. Revista de Filosofía y Educación. Vol. 5 N° 2. Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUYO. Disponível em <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3931>. Acesso em 08 maio 2023.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; DEBUS, Ionice da Silva; FARENZENA, Marilene Leal. BREZOLIN, Caroline Ferreira. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015. 97. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/18/106/1>. Acesso em: 29 mar. 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de *et al.* Cinema e Educação: movimentos instituintes para a formação docente por trás das telas. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana; BRUTTI, Tiago Anderson e D'OLIVEIRA, Mariane Camargo. (orgs.) **Cidadania e Democracia viabilizadas por meio da sétima arte**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PALADINO, Diana. *Qué hacemos con el cine en el aula*. IN: DUSSEL, Inês e GUTIERREZ, Daniela (comp.) **Educuar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OSDE, 2012.

PERES, Lúcia Maria Vaz. O imaginário como matéria sutil e fluida fermentadora do viver humano. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir L. **Essas coisas do imaginário** - diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

ROCHA, Ademar G. da. **Vida de projeção**. Klei, Elóisa, Org. Santa Maria, RS: Editora Palotti, 2004.

SCHURMANS, Fabrice. "Itinerâncias", **Dicionário Alice**. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24308. ISBN: 978-989-8847-08-9. Acesso em: 28 fev. 2023

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. In: **Caleidoscópio**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018. Editora da Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.02. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02/60746166>. Acesso em: 22 out. 2023.

CINEGRAFIAS DO PASSADO NO PRESENTE: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE TURMAS DOS PRIMEIROS ANOS

Karoline Regina Pedroso da Silva, Vitor Matheus Felix Correa

CLAQUETE: PARA CINEGRAFAR NA ESCOLA

O presente texto foi desenvolvido durante o Seminário Cinemas e Imaginários, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e procura explicar as ações do projeto Cinegrafando a Educação em Contextos Escolares Emergentes, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). O GEPEIS é um grupo atrelado ao Centro de Educação/UFSM, que há 30 anos pesquisa a formação de professores em diversos âmbitos, na perspectiva do Imaginário Social de Castoriadis (1992).

Formar, transformar e deformar são termos pertinentes ao grupo, que se inspira em metodologias e práticas diferenciadas para desenvolver suas pesquisas e é “assim, [que] o imaginário de cada um revisita constantemente os valores de maior aderência ao nosso ‘ser biográfico’, atores e críticos que somos, simultaneamente, no e do espaço educacional, para retroalimentar a atividade futura” (SILVA, 2023, p. 17, [grifo da autora]). O que construímos no aspecto educacional não é apenas uma questão de transmitir conhecimento, mas também de reflexão contínua sobre nossa própria história e valores, influenciando assim nossas pesquisas e práticas pedagógicas.

Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior. Pensar nessa dinâmica do grupo nos remete a um imaginário criador radical, que conforme Losada (2006, p. 30) cria sem medo das amarras sociais que podem prender o sujeito:

Todo pensamento de Castoriadis é atravessado por esse entrecruzamento de caminhos. Sem renunciar às exigências impostas pela lógica conjuntista-identitária (mundo da determinidade), é preciso conjugá-la com o mundo das significações ou dos magmas (o mundo da indeterminidade).

Esses entrecruzamentos podem ser lidos como tensões entre o mundo da determinidade e o mundo da indeterminidade. E para além da lógica conjuntista-identitária, o grupo busca remexer os imaginários e mobilizar aqueles que são os imaginários sociais instituídos e os imaginários sociais instituintes. Dizendo-se daqueles que estão postos e são normalizados por uma boa parte da sociedade (instituídos) e em contraproposta, daqueles que estão à margem da sociedade, prontos para emergir, portanto, instituintes.

Essa base teórica habilita o Cinema como um dispositivo de aprendizagem e movimentador de imaginários dos sujeitos, visto que “[...] a imaginação é o que nos permite criar um mundo [...] imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova” (Castoriadis, 1992, p. 89). Ressaltamos a importância da imaginação como uma capacidade vital na criação de experiências enriquecedoras, especialmente quando desenvolvidas no contexto escolar. Ao trazer o cinema para a escola, estamos convidando a comunidade a explorar novas formas de pensar e de ver o mundo.

A pessoa que assiste a um filme consegue ser provocada por outros imaginários, enquanto a pessoa que cria com o cinema, tem seu imaginário criador explorado e exercitado. Conforme Silva (2017), vemos na criança a possibilidade de que seja desenvolvida uma infância criadora, longe de escolas que amarram seus imaginários. E como acolher essas criações audiovisuais na escola?

Sugerimos a possibilidade de abrir janelas para o passado cinematográfico, proporcionando uma memória para que se possa caminhar para o futuro com o cinema. O foco nas primeiras produções audiovisu-

ais, a comparação entre diferentes épocas do cinema e a prática de filmagem, como nos “Minutos Lumière”, destacam-se como elementos-chave para pensar o espaço da escola como um espaço de criação e ao mesmo tempo valorização da linguagem audiovisual.

LUZES, CÂMERA E?

Desde 2011 o GEPEIS desenvolve pesquisas sobre cinema na educação, mais especificamente na formação de professores. “Assim, temos feito apostas no sentido de valorizar e fortalecer o trabalho de muitos professores que encontram no cinema uma oportunidade de aprendizagem ressignificada” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 181). O grupo realiza formações de professores buscando uma entrada em diversas instituições e eventos educacionais em que instiga o uso do cinema em sala.

Conforme a Lei 13.006/2014, que fora incluída nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB): “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). Com a exibição de produções brasileiras, a legislação contribui para a ampliação dos horizontes culturais da comunidade escolar. Ao percebermos como é possível mobilizar os imaginários por meio do cinema, existe chance de abrir uma janela para o trabalho artístico com crianças, compreendendo suas realidades e condições de acesso.

No texto “Educação Digital e a Proposta de Redução da Desigualdade” (Stecz e Bulhões, 2023), as autoras idealizam como a Lei 13.006/2014 pode ser aproveitada para dar lugar a outras leis na esfera na social “fortalecendo laços histórico-sociais e a história e identidade do povo brasileiro” (Stecz e Bulhões, 2023, p. 87). No ano de 2023, foi criada a Lei 14.533, que trata da educação digital nas escolas, fugindo das atrocidades mascaradas de tecnologias educacionais que na verdade apenas buscavam a “monetização da educação” (Ibid.) durante o lockdown na pandemia da covid-19.

É importante que os projetos educacionais estejam preparados para esta virada em direção à regulamentação das tecnologias que adentram a sala de aula. No entanto, o desafio, ao trabalhar com o cinema e suas tecnologias na escola, ainda recai muito sobre a falta de infraestrutura que encontramos nas escolas públicas brasileiras atualmente. O futuro entra em pauta com esta lei que inova e propõe reformulações nas escolas e, ao mesmo tempo, é fundamental que olhemos para o passado, para as origens do que nos trouxe até aqui - olhar para a história desta forma de arte com a qual nos propomos a trabalhar.

A escola precisa ser um aporte social, cultural e político também pelas TICs (tecnologias da informação e comunicação), e nisto o cinema antigo demonstra a criatividade dos produtores que construíram obras clássicas com tão pouca tecnologia. Essa abordagem simbólica do cinema na escola com crianças é crucial para a compreensão das suas experiências, pois os símbolos não são meras representações passivas da realidade, mas moldam ativamente a forma como as crianças entendem e interagem com o mundo (Scofano, 2018).

Conforme Morin (2014), o cinematógrafo revoluciona como máquina que auxilia na criação da arte e não simplesmente como um instrumento, assim, pensar a história do cinema na escola nos proporciona ressignificar o espaço educativo. A escola é uma instituição imaginária dotada de um saber formal, mas que ao mesmo tempo não consegue se atualizar na mesma velocidade em que outras instituições conseguem. É possível encontrar escolas que são exatamente as mesmas de cem anos atrás, enquanto o cinema pode ser inspiração, pois desde seu início se modificou de diversas maneiras.

Atualmente, o projeto Cinegrafando a Educação em Contextos Emergentes trabalha com o objetivo geral de promover grupos de formação em parceria com instituições de ensino para formações com profissionais da educação; um programa que visa elaborar acerca dos (des)encontros desses sujeitos com o cinema, alinhados aos problemas da docência e da educação como um todo, capacitando-os para que produzam vivências de exercícios filmicos, experienciando

a interdisciplinaridade tão desejada nas instituições de ensino, viabilizada pelo cinema.

Alguns dos *objetivos específicos* incluem:

- Desenvolver pesquisa-ação para o trabalho com metodologias participativas direcionadas para a educação em valores democráticos e práticas coletivas, promovendo os direitos humanos;
- Trabalhar por meio do cinema temas como: gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, infância, adolescência, inclusão, diversidade religiosa, propiciando discussões que desenvolvam o senso crítico nos grupos de formação;
- Incentivar a produção de documentários sobre as realidades educacionais dos contextos envolvidos, com a capacitação de professores, alunos e comunidade em exercícios filmicos, trabalhando desde o roteiro até a edição, passando por cenografia, filmagem, iluminação, sonorização, etc.
- Promover a instituição de Ciclos de Cinema, ou Cineclubes nas instituições parceiras, a fim de que o cinema chegue até cidades que ainda não possuem tanto contato com ele.
- A proposta de trabalho do GEPEIS nos últimos anos amplia as parcerias com a concepção de subprojetos institucionais, chegando em regiões até então não atendidas pela formação em cinema e educação, na busca de um novo olhar das comunidades sobre os seus próprios espaços imaginados.

AÇÃO! O CINEMA VAI ÀS TURMAS DE PRIMEIROS ANOS

Por que o cinematógrafo [...], cujo uso parecia ser prático, ou até mesmo científico, desde seu surgimento derivou para o cinema, isto é, para o espetáculo imaginário com os filmes de Méliès, primeiramente, e para o espetáculo mágico de metamorfoses?

(Morin, 2014, p.12)

Enquanto dispositivo, o cinema traz para a sala de aula a possibilidade de educar diferente, principalmente para aqueles professores que não são familiarizados com práticas de ensino que fujam da norma tradicional, usando uma linha de diálogo simples de se ver e construir após desenvolver a prática filmica, como elas conversam entre si. Metamorfoses são produzidas nos imaginários de diversas maneiras ao se utilizar o cinema como dispositivo (trans)formador.

A formação de professores acontece em diversos aspectos da vida, diz Nóvoa (1995, p. 24) que

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado sistemicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da educação.

Ao considerar a formação como um processo contínuo de aprendizado e reflexão, os professores são capacitados a se tornarem agentes ativos na configuração de uma cultura organizacional instituinte nas escolas. E existem diversas formas de o cinema provocar processos de desenvolvimento pessoal docente. Seja no diálogo de uma cena após a sua exibição ou os sentimentos ao assistir uma obra cinematográfica - pensamos também em como levar essas aprendizagens da formação de professores efetivamente para as salas de aula.

A cidade de Nova Palma/RS situa-se na região da Quarta Colônia no Rio Grande do Sul, que no ano de 2023 sediou parte do projeto Cinegrafando a Educação. O GEPEIS foi para a Escola Estadual de Ensino Médio Tiradentes nesta cidade e trabalhou com 3 turmas de 1º ano, desenvolvendo ateliês cinematográficos para exploração e apropriação da linguagem audiovisual, visto que "a arte do cinema e a indústria do filme são apenas as partes que emergem à nossa consciên-

cia de um fenômeno que devemos tentar apreender em sua plenitude." (Morin, 2014, p. 19).

Pela arte do cinema, almejamos contar as histórias que compõem os imaginários dos povos que compõem a região - onde se encontram diversas descendências: de negros, de indígenas, descendentes de italianos e outros povos europeus. O não apagamento de suas histórias permite que se reconheçam dentro desta tal plenitude do cinema, valorizando a região de Geoparques protegida pela UNESCO com discussões da Agenda 2030 e destacando os objetivos de desenvolvimento sustentável das Políticas de Extensão da UFSM.

Figura 1 - Adolescentes registram o ateliê de cinema.



Fonte: Acervo do GEPEIS.

Por detrás das lentes, foram visualizadas metodologias participativas para desenvolvimento dos ateliês de audiovisual nas salas de aula das turmas de 1º ano do Ensino Médio (ou na sala de vídeo), construindo uma educação fundada em valores democráticos de práticas coletivas que reconheçam o patrimônio material e imaterial da região.

Nas primeiras oficinas exploramos a história do cinema com os adolescentes, como forma de aproximação com a linguagem e inspiração para as produções que realizaram durante o ano. Iniciamos com uma apresentação dos elementos envolvidos no audiovisual e em seguida falamos dos irmãos Lumière, estes que são considerados os precursores do cinema francês.

Os irmãos Lumière realizavam captações de movimento com o cinematógrafo, eram filmagens em câmera parada com cerca de 1 minuto de duração, surgem assim os “Minutos Lumière”. O grupo apresentou este recorte na história do cinema, sendo um dos passos iniciais para adolescentes e crianças praticarem este tipo de filmagem e ampliarem suas concepções do que é cinema.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes, localizada em uma área periférica da cidade de Santa Maria/RS, o GEPEIS acolhe o cinema na escola pelo projeto Cinegrafando, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Não trazemos explosões e efeitos visuais, então o que as crianças deste século em nível de alfabetização vão perceber de um filme de 1 minuto sem som, sem cor e sem movimento de câmera?

Percebemos uma resposta positiva das crianças pelo ato de projetar filmes antigos em uma sala escura e segurar uma câmera parada para produzirem seus próprios audiovisuais. As oficinas e projetos desenvolvidos na EMEF Professor Sérgio Lopes já acontecem há algum tempo, tendo o seu início em 2017. Um dos vários pontos interessantes de se trabalhar na escola em questão é a forma como ela acolhe os projetos; direção e corpo docente se mantém preocupados e atentos aos acontecimentos que envolvem o projeto Cinegrafando, estimulando e participando, pois o aprendizado ali, durante as oficinas de cinema, é para todos os presentes.

A linguagem do cinema pode ser trabalhada nas mais variadas faixas etárias, o que permitiu a mudança de direção durante a edição do Cinegrafando do ano de 2023, migrando assim do 5º ano para o 1º ano do Ensino Fundamental. Essa mudança trouxe consigo uma nova perspecti-

va tanto na linguagem a ser trabalhada, deixando de lado certos termos técnicos de fotografia, filmagem, edição, quanto aos próprios conteúdos a serem trabalhados no decorrer das oficinas realizadas.

As atividades práticas e o lúdico são os meios pelos quais trabalhamos a linguagem de cinema para o 1º ano. Essa adaptação se dá muito pelo material a ser mostrado e produzido que deve ser condizente com a faixa etária das crianças, como à classificação indicativa, que deve ser seguida à risca quando selecionamos os materiais audiovisuais para demonstrar a sétima arte.

Ao longo das oficinas realizadas durante o ano de 2023 trabalhamos com estas crianças a linguagem do cinema por meio das atividades de produção própria como os minutos Lumière, assim tivemos a oportunidade de conhecer os elementos históricos do início do que hoje conhecemos como cinema. Essa atividade foi de autoria total das crianças, desde o local da gravação até a cena que cada uma elegeu registrar.

Figura 2 - Criança gravando os colegas.



Fonte: Acervo do GEPEIS.

Na ponta dos pés, no palco da vida, a câmera de propriedade do GEPEIS é utilizada para filmar o movimento gracioso de outras crianças, o fragmento de um conto que se desdobra, que se multiplica. As crianças realizaram essas filmagens, atuando como os atores e diretores da sua primeira produção audiovisual que é “[...] ao mesmo tempo fenômeno social e fenômeno estético, fenômeno que remete ao mesmo tempo à modernidade do nosso tempo e ao arcaísmo dos nossos espíritos” (Morin, 2014, p. 14-15). Demonstrando como este fenômeno social se manifesta na interação entre as crianças, na forma como se comunicam e expressam suas emoções, enquanto o fenômeno estético se revela na composição visual da cena.

A cena capturada pela câmera revela tanto a modernidade do ato de filmar quanto a simplicidade e a atemporalidade da brincadeira infantil, com as crianças em movimento e a câmera capturando cada momento. Vale dizer que o tamanho da câmera é muito condizente com o tamanho das mãos das crianças, o que facilita o manuseio, ideia que surgiu durante a elaboração dos planos e das adaptações que deveriam ser feitas para o 1º ano.

Figura 3 – Saída dos operários da fábrica.



Fontes: Filme disponível online (Lumière, 1895).

Figura 4 - Saída da sala de aula na EMEF Professor Sérgio Lopes



Acervo do GEPEIS (produzido pelas crianças do 1º ano da escola).

Essa dinamicidade do manuseio fica bem nítida quando analisamos os registros feitos ao decorrer das oficinas. O peso e o tamanho fazem com que elas acompanhem o movimento do ambiente que está gravando, que criem uma cena no momento em que algo novo acontece, como o ato de correr seguido de uma acrobacia, como uma estrelinha. Ao mesmo tempo em que a tecnologia moderna permite registrar esses momentos, a essência da brincadeira infantil evoca um sentimento de atemporalidade.

“CORTA!”

Como avaliar em um trabalho ou obra todo o intangível percurso e experiência anterior que foram necessários para que o resultado tangível possa ser recompensado, remunerado, apreciado?

(Cortella, 2014, p. 14).

A avaliação de um trabalho audiovisual na escola deve considerar não apenas o resultado final tangível, mas também todo o processo intangível e a experiência anterior que foram necessários para sua realização. Pensar em um projeto de extensão não é simplesmente colocá-lo em uma caixinha dizendo que é a continuidade da instituição educativa que representa, o projeto em si só já possui grande potencial.

O Cinegrafando vem se estendendo nestes anos todos atingindo centenas de pessoas, famílias e outras instituições, vibrando com o cinema e movimentando os imaginários daqueles que se envolvem. As escolas que desenvolvem projetos de cinema junto ao GEPEIS são um perfeito exemplo de como a comunidade se envolve em prol destes grupos de formação, onde os profissionais docentes partilham este desejo de se encontrar com o cinema para as crianças, e as crianças passam para suas famílias.

Figuras 5: A EMEF Professor Sérgio Lopes foi ao Cinema.



Fonte: Acervo do GEPEIS.

Figura 6 - Primeiras exibições dos irmãos Lumière.



Fonte: Acervo do GEPEIS; Pesquisa na internet.

Além dos muros da escola, a comunidade escolar também vai a outros lugares. Lugares que não seriam acessíveis para as crianças da Vila Renascença por sua condição financeira, no entanto, graças às suas produções muito inspiradas pelas dos irmãos Lumière puderam ser parte integrante de novos ambientes - como por exemplo a Universidade, lugares turísticos da cidade e a ida ao Cinema.

O que ficava oculto, era o essencial: nós, vocês, completamente sob o efeito do encantamento, possuídos, erotizados, exaltados, assustados, amando, sofrendo, fruindo, odiando, não deixamos de saber que estamos numa poltrona contemplando um espetáculo imaginário: vivemos o cinema dentro de um estado de dupla consciência. (Morin, 2014, p. 15)

As primeiras produções audiovisuais ofereceram ao público a oportunidade de explorar novas narrativas enriquecendo seu repertó-

rio de conhecimento e mobilizando os imaginários em relação às realidades exibidas nos filmes. Edgar Morin nos mostra a dualidade da experiência cinematográfica, onde as crianças, ao produzirem cinema na escola, são transportadas para um mundo de encantamento e imaginação. Ao mesmo tempo em que estão imersas na história que criam e assistem, elas têm consciência de que tudo não passa de uma representação, de uma ficção.

Ir ao cinema experimentar este encantamento sempre é uma ação importante “[...] pois proporciona aos estudantes e professores novas fontes de saber, ao trocar ideias sobre o que foi visto e sentido, enriquecendo a aprendizagem” (Oliveira, *et al.*, 2018, p.183), reflexão e emoção são alguns dos principais aspectos que o sujeito exercita durante uma sessão de cinema. Quando o cinema surgiu, foi uma revolução na forma como as pessoas consumiam e compartilhavam informações e experiências.

Ao realizar as oficinas, exercitamos nossos sentidos ao perceber as reações das pessoas ali presentes, reações essas que alternam entre felicidade e tristeza, o que é positivo, pois o cinema possui essa capacidade de nos fazer elaborar sobre assuntos condizentes com a capacidade criativa do ser humano. As oficinas extrapolam as experimentações audiovisuais fazendo com que o ato de produzir também seja realizado. Professores e crianças expondo suas ideias e exercendo seus pensamentos mais criativos e críticos, aprendendo consigo mesmo o quão potente o seu imaginário criador pode ser.

As perspectivas futuras abrangem diversas motivações, o GEPEIS quer continuar falando de Cinema e criando nas instituições, atingindo novos imaginários com a discussão de temas emergentes e com novas pesquisas dentro do grupo. Espera-se também novas perspectivas culturais para a vida das crianças e adolescentes envolvidos para que se sintam autores de suas vidas, buscando acessar lugares onde muitas vezes não eram bem-vindos, e possam se desenvolver integralmente por meio da sétima arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584817/publicacao/15642977> Acesso em: 07/12/2023

CASTORIADIS, C. **A Criação Histórica**: O projeto da Autonomia. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992, p. 54.

CORTELLA, M. S. **Não espere pelo epítáfio!**: Provocações filosóficas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 160.

LOSADA, Manuel. **O imaginário radical de Castoriadis**: seus pressupostos, in AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (org.) **Imaginário e Educação: Reflexões Teóricas e Aplicações**. Belo Horizonte, Alínea Editora, 2006.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 3, 2019.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de *et al.* **Cinema e educação**: movimentos instituintes para a formação docente por trás das telas. In: CAMARGO, BRUTTI e D'OLIVEIRA (Org.) **Cidadania e democracia viabilizadas por meio da sétima arte**. Curitiba: CRV, 2018.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Ernst Cassirer e o Imaginário**. In AZEVEDO e SCOFANO. **Introdução aos Pensadores do Imaginário**. Campinas, SP. Editora Alínea. 2018.

SILVA, Monique da. **Imaginário Social e Educação: Nos Labirintos da Formação Inicial de Professores**. Tese de Doutorado. 2017. Universidade Federal de Santa Maria

UM EDUCADOR E SEUS CÚMPLICES: EVIDÊNCIAS IMAGINÁRIAS DE UMA PRODUÇÃO UBUNTU DE CINEMA ESTUDANTIL

Roberto Silva da Silva

CENA 0 - INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos do século XXI baratearam sensivelmente os equipamentos de captura audiovisual, democratizando a aquisição e permitindo que um volume maior de estudantes – em especial das classes mais populares – se apropriem do dispositivo produção de cinema. Portanto, neste século, falar de “cinema na escola” vai muito além do ato de passar um filme para uma turma de alunos. Trata-se de um processo que abarca o contato com a arte em si, uma ação formadora de produtor e, finalmente, da construção autoral. Tudo isto ocorre na prática de diversas escolas públicas e particulares. Porém, é errôneo afirmar que se trata de uma política pública tampouco de uma práxis da Pedagogia moderna. As ações pedagógicas nascem, se constroem e são efetivas fora do campo racional, apesar da concretização. Elas se dão também no campo do imaginário, conflitante com as normas verticais do currículo.

Como a produção de cinema escolar é instituinte e emergente na realidade do ensino público e privado no Brasil, o próprio campo teórico da educação – norteado pelo eurocentrismo – deixa espaços importantes para entender o processo de aprendizagem no ambiente cinematográfico estudantil. O problema está no adjetivo (norteado). Precisamos desnor-tear a teoria. A horizontalidade e a intensidade da troca na construção do conhecimento no ambiente de produção cinematográfica escolar vão ao encontro do que o filósofo moçambicano José Castiano entende como base deste processo. Para ele (2010, p.44) “o conhecimento não se constroi no cogito individual, mas sim no diálogo com os outros”. A necessidade da participação do outro nesta concepção remete aos prin-

cípios ontológicos do ubuntu, que representa uma cosmovisão suleada pela subjetificação e não pela objetificação. Para o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2009, p.139), “o ubuntu é um *-dade* e não um *-ismo*. Enquanto tal está epistemologicamente orientado em direção à construção de um conhecimento que é, em sua essência, não dogmático”. Para esta filosofia africana o outro e sua visão de mundo é uma composição de nós mesmos. A construção do conhecimento não é uni, mas pluriversal. A própria ética do ubuntu não se refere a um conhecimento, mas ao pluriconhecimento.

O objetivo é entender o diálogo entre o imaginário docente e discente numa produção de cinema estudantil em uma escola pública. Entendemos que esta atividade pedagógica funciona como um dispositivo de formação do indivíduo. Para Souto, citada por Oliveira (2001, p.181) o dispositivo é “um espaço estratégico e tático capaz de revelar significados, analisar situações, provocar aprendizagens e novas formas de relação e organizar as transformações”. Gilles Ferry (2004, p.55) afirma que “os dispositivos, os conteúdos de aprendizagem, o currículo não são a formação em si, mas meios para a formação”. O problema deste estudo se resume na questão: Como os imaginários, centrados no repertório cinematográfico de educador e educandos, se interseccionam durante a ação pedagógica do fazer cinema?

Para entender as evidências imaginárias de uma produção ubuntu de cinema escolar, vamos nos concentrar na produção de um filme de curta-metragem produzido no Colégio Estadual Augusto Meyer, em Guaíba, no ano de 2017, intitulado “9 de junho”, dirigido pela estudante Brenda Silva, aluna na época do segundo ano do Ensino Médio, orientado por mim quando estava a frente do projeto do Núcleo de Vídeo. Mostro a perspectiva do educador de uma escola pública estadual gaúcha trazendo as referências para um projeto de produção audiovisual – um curta-metragem de ficção policial – e as suas referências do que é um filme do gênero. Em seguida, a visão e a concepção dos educandos sobre o mesmo tema e sua construção imaginária sobre os elementos de um filme desta categoria. O encontro destas formações imaginárias

resulta em uma obra cinematográfica. Destaco aqui que, por passar por todo o processo de produção – desde a escrita do argumento, passando pelo roteiro, preparação de elenco, gravação, finalização e lançamento – tratarei sim como “filme”. Finalizarei o estudo com uma análise de como educador e educandos dialogam e interagem entre si no campo do imaginário. Bem como sua função na pedagogia.

CENA 1 – INTERNA E EXTERNA – PRÓLOGO

A base deste processo de criação artística é a linguagem que, para Castoriadis (1999, p. 279) “não pode ser senão criação espontânea de um coletivo humano.” Particularmente, este conceito remete também ao processo de interação social de Vygotsky que, citado por Vóvio (1999, p.117), “é responsável por mudanças significativas no comportamento.” Embora o próprio Castoriadis (1999, p. 40) entende a aprendizagem como uma “categoria biológica”. Dentro deste processo há fases, momentos de ambientação, diálogos, interações e ações. Desta forma, as visões de mundo se fundem e geram outra e se esta pode ser vista sim como uma formação de um imaginário radical. Aqui o ubuntu como adjetivo do projeto se caracteriza: ele precisa do outro em essência não só física – não há projeto escolar sem aluno – mas ontológica. O professor é produtor/autor porque os estudantes também o são.

CENA 2 – INTERNA/DIA E NOITE – NÚCLEO DE VÍDEO

Para Alarcão (2003, p. 39) “A escola tem que ser um sistema aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade em que se insere.” O Colégio Estadual Augusto Meyer tem quase novecentos alunos divididos em três turnos, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Há também um curso técnico pós-médio de eletrônica.

Além disso, há o projeto Escola Aberta nos finais de semana com outros participantes da comunidade do bairro que outrora foi o bairro africano da cidade de Guaíba, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Aliado ao início das aulas, dentro da cultura institucional há um projeto encabeçado pelo educador que desenvolve a produção de filmes curtos na escola no contraturno escolar: O Núcleo de Vídeo Terra Cambará. O professor passa em uma por uma das turmas das séries finais do Ensino Fundamental ao curso técnico. Não se limita à idade, tampouco ao gênero ou raça. O único pré-requisito formal era ser estudante regular da Escola. Não há caderno de chamada e o horário não está na grade feita pela direção da escola. A própria organização não-convencional – fora de horário convencional e não valendo nota – acaba funcionando como uma seleção dos integrantes. O professor não encontra alunos, mas parceiros. Entendendo o que Castoriadis (1999, p.277) estabelece como instituído em que “o sujeito só pensará e só fará o que é socialmente obrigatório pensar e fazer.” O imaginário radical é um contraponto a esta premissa, a imaginação é um dispositivo importante para novas representações miscigenadas, o mesmo Castoriadis (1999, p. 278) afirma:

Dizemos que a imaginação é uma “função” dessa alma (e , mesmo, do “cérebro”, aqui isso não atrapalha em nada). Em que consiste essa função? Entre outras coisas, como se viu, em transforma “massas e energias” em qualidades – mais geralmente, em fazer surgir uma onda de representações e em seu seio, em transpor barrancos, rupturas e descontinuidades.

A proposta do educador para o ano letivo é um filme do gênero policial. Uma narrativa referenciada indiretamente em Sir Arthur Conan Doyle, remetendo também a obras policiais como *La Pregunta de sus Ojos* de Juan José Campanella e também à complexidade das personagens como na série *Big Little Lies* de Jean-Marc Vallée. Tais obras são indícios de uma formação estética cinematográfica do educador. Há o desafio de fazer esta formação conversar com os estudantes que

também já tem repertório. Para Jimenez (1999, p. 35) “A arte constitui de fato o espaço no qual se enfrentam e se enlaçam, de maneira privilegiada, todos os aspectos contraditórios, até mesmo antagonistas, da atividade humana, ao mesmo tempo intelectual e material.” Estudantes não são receptáculos vazios e, assim como o professor, também tem seus repertórios. Veremos adiante que estes também apresentam uma formação ético-estética.

CENA 3 - EXTERNA/NOITE - CENA DO CRIME

No processo de roteirização encontra-se a imagem do que chamaremos de imaginário integrante: A ideia de filme policial do professor aglutina-se com a ideia do grupo de alunos que efetivamente produzirá o roteiro final do filme. Temos o que Castoriadis chama de *magma* que (1999, p. 37) “corresponde a plasticidade praticamente ilimitada da psique”, ou seja: uma “massa” inicial, uma espécie de “célula-tronco do imaginário” como uma grande diferença: o que vai se resultar deste.

Respeitando o fato de que há um ambiente pluriversal, é fundamental que o educador que produz cinema na escola entenda que neste momento a relação não é vertical, mas espiral. Há intercâmbio de conhecimento e não transmissão, diferente do momento anterior. Naturalmente a estética de um filme policial para o professor pode ter diferenças em relação ao dos estudantes. E deste denominador comum resulta uma nova criação, temos aqui, um exercício de construção imaginária.

O professor apresenta as suas referências filmicas, com exibição de cenas de filmes como *Janela Indiscreta*, *Psicose e Festim Diabólico*, de Alfred Hitchcock, *O Segredo dos Seus Olhos*, de Juan José Campanella, *Big Little Lies*, seriado criado por David Kelley e dirigido por Jean-Marc Vallée e “*A Marca da Maldade*” de Orson Wells. A exibição de cenas com prévia exposição da sinopse desperta a curiosidade por ver o restante da história de uma forma mais privativa e confortável do que esperar que uma turma fique compenetrada por duas horas,

numa cadeira de sala de aula. Para Bergala (2008, p. 171) “para se iniciar uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta, é valiosa.”

Destaco aqui que o verbo-chave é iniciar, não ensinar. Horizontalmente os estudantes iniciam o processo também trazendo suas referências através de trechos de *How to Get Away with Murder*, seriado criado por Peter Nowalk e *Clube da Luta*, de David Fincher. Assim como o professor, os estudantes expõem trechos das obras posterior à sinopse das mesmas. Ambas as partes expõem as características estéticas de cada obra. Noto aqui uma aplicação prática do que José Castiano (2010, p.190) chama de intersubjetificação, pois “os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância.”

Durante todo o processo a motivação está em produzir uma história a ser contada para qualquer público e que será exibida externamente. A ideia é satisfazer e realizar as expectativas dos produtores com a história, não necessariamente com o público que neste momento é impossível precisar. Seguindo a ideia que Bergala (2008, p. 172) de que o “medo do fracasso não deve conduzir ao adestramento, à submissão a regras pseudo-estéticas ou de linguagem que regem a comunicação.”

CENA 4 - EXTERNA/ DIA - UM FILME POLICIAL ADOLESCENTE

Nasce o roteiro e a produção do curta-metragem “9 de junho” ambientado na cidade de Guaíba, Rio Grande do Sul. A história começa com o assassinato de um rapaz no seu apartamento. A arma do crime desapareceu, complicando o trabalho da polícia. Os investigadores inquiriram várias pessoas que tinham algum tipo de relação com a vítima – namorada, amante, colega de trabalho e vizinhos – à procura de pistas. A polícia conclui previamente que o namorado da amante da vítima era culpado até o momento em que a arma do crime é encontrada. Descobre-se, então, que a autora do crime fora a esposa da vítima, alvo de sucessivos

assédios morais durante o relacionamento. Seu adoecimento mental a levou a criar uma segunda personalidade que cometera o crime.

As cenas são costuradas pelos depoimentos das testemunhas do inquérito, referenciando a premiada série *Big Little Lies* de Jean-Marc Vallée, também comum em *How to Get Away With Murder*, aliada a tons chapados na direção de arte, remontando o cinema Hitchcoqueano. De Orson Welles notamos marcas importantes nas cenas de plano detalhe de extrema relevância, como as mãos que escondem a arma do crime bem no início do filme. Outra referência importante no roteiro é o uso de alter-ego revelado em *plot-twist*, como em *Clube da Luta*. Está configurada a pluriversalidade ubuntu: as referências cruzadas construindo uma nova.

CENA 05 – INTERNA/ DIA E NOITE – CONCLUSÃO

Não é difícil encontrar afirmações superficiais descrevendo uma “geração conectada” e que domina com facilidade as novas tecnologias. Na nossa escola-escopo há muitos estudantes de posse de telefones celulares de última geração, de equipamentos audiovisuais de alta performance, mas sem nenhuma noção de como usá-los. Na verdade, as tecnologias móveis – conhecidas como TIC’s – são simplesmente vendidas e entregues sem nenhuma orientação. A única vicissitude é garantir a atualização dos aplicativos, especialmente os de redes sociais. E a escola nem se propõe institucionalmente a ser este lugar de formação tecnológica. O dilema é mais profundo: falo de uma geração que cresce para ser digital e que é educada institucionalmente para ser analógica. Jalver Bethônico (2009, p. 282) acredita que “é necessário desenvolver as habilidades básicas para sobreviver na parafernália global, usufruindo das potencialidades do desenvolvimento tecnológico.”

Os discentes nasceram no século XXI, ou da rápida obsolescência tecnológica: a televisão que era aberta para geração do docente, é streaming para eles, a internet é tão parte das pessoas quanto o tempo,

e o cinema é a imagem do mundo ficcional, em contraponto à literatura do século anterior. O imaginário instituído não se dá de modo vertical e muito menos através de uma cultura de massa. Na verdade, este se institui por várias frentes com um objetivo comum: a letargia passiva. O que não implica, necessariamente, numa essência letárgica. A vontade é inerente à condição humana, para Schopenhauer, citado por Jimenez (1999, p. 246-247): “A vontade não é, para uma noção psicológica ou moral, mas uma categoria metafísica e ontológica: ela é a essência das coisas. [...] Ela é, pois, universal, eterna, imutável e livre”. Portanto, se um esforço de estímulo planejado for posto em prática, a vontade pode ser estimulada e suprimir a letargia.

Retomando: o cinema é a imagem da ficção. Poder se apropriar deste dispositivo para construir uma narrativa ficcional sua é uma clara oportunidade de literalmente se empoderar da tecnologia. A letargia que o mercado capitalista moderno promove tira o protagonismo que, independente da geração, sempre instiga a juventude. Ser autor, promotor de uma ideia e empoderar-se dela é uma questão de auto-estima e de enxergar uma razão para sair da passividade.

A ficção policial vira uma convergência dos imaginários porque é um espaço de imaginário ficcional comum tanto para a geração do professor quanto para a dos estudantes. A ideia de um ato cometido por alguém por algum motivo que precisa ser desvendado para ser entendido instiga a criação. Independente da geração.

Construir uma narrativa, primeiro escrita e depois audiovisual, constitui sim num dispositivo importante de construção imaginária. A partir de uma osmose construtiva, que soma as ideologias tanto do educador quanto dos educandos, constitui-se um imaginário radical. Os agentes deste podem somar aos conhecimentos envolvidos a instituição de um novo imaginário com um conjunto de valores que podem bater de frente com o instituído, que inclusive referenciam o novo.

Tal experiência do novo é um microcosmo do que pode ser feito dentro do campo do imaginário, inserindo o conhecimento formal dentro do racional. O que não significa sair do cientificismo. O imaginário

instituinte, obviamente, está muito presente no ambiente escolar, o que não há é uma consciência de sua presença. E a produção audiovisual mostra-se uma importante oportunidade para a construção de um imaginário instituinte.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BETHÔNICO, Javier. Relações Audiovisuais. VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas, MELENDI, Maria Angélica (org). **Diálogos entre linguagens**. Belo Horizonte: Editora C\Arte, 2009.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: Em busca da Intersubjectivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V** – Feito e a Ser Feito. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la Formación**. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2004.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de(org). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e Ubuntu. In SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESSES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SORIA, María Gabriela, ORELLANA, Sara, CHAUQUI, Ariel. **Formas de la Formación: Dispositivos y estrategias didácticas em situación de ingreso a la Universidad.** Relato de Experiencia. Revista del Cisen Tramas/Maepova. Nº1. Outubro de 2013. Pp 141-155.

SILVA, Brenda. **9 de Junho.** Disponível em [https://www.youtube.com / watch?v=_8p3oLdgvwM](https://www.youtube.com/watch?v=_8p3oLdgvwM). Acesso em 15 mar 2020.

“SÓ UMA FASE”: A REALIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO DENTRO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.

Rafael Salles, Thomás Townsend

INTRO

Este relato conta a história da produção de um documentário realizado dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. O documentário em curta-metragem “Só uma Fase” apresenta a voz de jovens em situação de privação de liberdade, a partir de suas memórias de infância, do relato dos desvios que os levaram ao confinamento, além de seus desejos de vida para o momento em que voltarem a encontrar a liberdade.

A produção da obra foi realizada durante o ano de 2022, e sua exibição ocorreu durante os primeiros meses de 2023, no período de retorno às aulas da escola Humberto de Campos, localizada dentro do CASE. A escola recebe exclusivamente os internos do Centro, cerca de 40 alunos, que frequentam as aulas em um turno e atividades em oficinas no turno invertido. Dentro de uma destas oficinas que o documentário foi idealizado.

O Ateliê Plantarte, criado pelo professor de Artes da escola, Dêivide Millani, serviu como o espaço de criação da obra. Durante as atividades, os alunos tiveram contato com o videoclipe “Diário de um Detento”, da banda Racionais MC. A partir da referência audiovisual, a turma teve a ideia de criar o “Diário de um Interno”, com o objetivo de contar suas realidades e também de alertar outros jovens sobre as consequências da prática de atos em desvio com a lei.

Após a criação de textos, músicas e captação das primeiras imagens, fomos convidados pelos professores da escola a integrar o projeto. Nossa tarefa seria editar o material criado para ser exibido em um curso da Prefeitura de Santa Maria.

Realizamos a produção em parceria com o professor Dêivide e também com a educadora especial da Humberto de Campos, Lidiane Brás. Porém, trazemos esta escrita com o recorte da nossa visão - profissionais externos ao ambiente escolar. Neste projeto, atuamos como catalisadores das ideias que nos chegavam, em todo momento priorizando o protagonismo dos estudantes.

Na maioria das vezes, relatos da educação são feitos pelos próprios professores. Acreditamos que mostrar um outro ponto de vista, de quem vem de fora da escola, seja também importante para uma análise amplificada das vivências dentro do ensino.

Após recebermos e avaliarmos as imagens, notamos que seria interessante propor a gravação de novas entrevistas, imagens e também das músicas que os estudantes criaram. Toda comunidade escolar aceitou a ideia, e também o Centro foi, mais uma vez, receptivo a nossa equipe e as nossas câmeras, então, foi o momento de iniciar a produção de “Só uma Fase”. No Rio Grande do Sul, FASE é o nome da Fundação de Atendimento Socioeducativo, que administra todos os CASEs do estado.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como primeiros passos, achamos importante mencionar o histórico de nosso contato com o CASE-SM. Somos servidores da Universidade Federal de Santa Maria, atuando em núcleos de Comunicação Social. Nos últimos anos, ingressamos e concluímos cursos de pós-graduação, combinando nossa atuação profissional com atividades de pesquisa e também de extensão. Em 2016, criamos o projeto de extensão Estúdio de Criação, uma iniciativa de ensino e prática audiovisual em escolas públicas. Durante dois anos, antes da pandemia, atuamos em parceria com a escola Humberto de Campos, realizando a produção de dois curtas no primeiro ano, e de um videoclipe, no segundo ano. Nosso contato com o CASE e com a escola foi interrompido durante a pandemia, e retornou em 2022, com a criação do documentário.

Consideramos importante mencionar essa aproximação pois foi um processo fundamental para a realização da obra. Durante as atividades antes da pandemia, criamos uma relação de proximidade e de confiança tanto com a equipe do Centro quanto com a equipe da escola. A familiaridade do documentarista com seus personagens é fundamental para que a obra traga um conteúdo interessante e próximo da realidade, seja para captação de conteúdo falado ou para captação de imagens relevantes. Se, para qualquer tipo de pessoa, já é difícil entregar relatos para desconhecidos com câmeras, luzes e microfone em ambientes corriqueiros, mais complicado ainda se mostra uma produção dentro de um ambiente de privação de liberdade.

Realizamos gravações em todos os ambientes do CASE. A intenção dos nossos personagens era justamente mostrar sua realidade ali dentro, então era importante ter o registro desses lugares. A rotina do interno já não é muito diversificada, demanda muito tempo dentro do “quarto”, então se mostrou importante entrar nos espaços de convívio, principalmente o da escola. A escola dentro do CASE é vista pelos internos como “a melhor coisa que tem aqui dentro”.



Cena do documentário “Só uma Fase” (Santa Maria, 2023)

O documentário inicia com uma carta, obra coletiva dos estudantes, endereçada para os jovens que assistem ao curta. Em uma escrita crua e forte, eles falam de angústias, medos, arrependimentos e desejos. As imagens foram captadas mostrando suas mãos e lábios, de forma que não expusesse a identidade de nenhum personagem. Em falas intercaladas, os jovens narram trechos de seus “diários”.



Cena do documentário “Só uma Fase” (Santa Maria, 2023)

Após o primeiro momento, o documentário é estruturado em formato linear, seguindo o roteiro de entrevista que a professora criou para coletar as falas dos internos. A narrativa segue o mesmo caminho: período antes do confinamento, rotina no CASE, desejos e sonhos para a vida futura em liberdade. Cruzando o relato, incluímos imagens da rotina dentro do Centro. Realizamos captação de imagens na escola, nos corredores, no pátio (onde realizam o banho de sol), na quadra de futebol. As imagens foram acrescidas por captações desfocadas de um videoclipe também produzido pelo projeto em 2019, dentro do CASE. O videoclipe entrava nos dormitórios e em outros ambientes do Centro.

A última cena de “Só uma Fase” mostra um jovem no final do seu período de reclusão, com sua mochila, caminhando até a beira da estrada. Esta cena foi ideia nossa para o final do documentário - uma imagem produzida e um tanto lúdica, como uma maneira de encerrar a narrativa, afinal, se o relato era sobre “só uma fase”, uma hora a fase termina.



Cena final em que o personagem termina seu período de reclusão. Os internos escolheram “nomes artísticos” para seus créditos no documentário.

Realizamos as captações de depoimentos em duas diárias. A professora Lidiane entrevista seus alunos, que aparecem de costas. Vemos apenas as reações da professora, que assume o papel de também um personagem da narrativa, como um espectador que interage com os protagonistas. O formato de gravação e montagem foi inspirado no documentário “Juízo”, disponível na plataforma Netflix. O documentário exhibe o julgamento de menores infratores e coloca em discussão a situação do sistema socioeducativo no Brasil.



Cena do documentário “Só uma Fase” (Santa Maria, 2023)

Em vários momentos, utilizamos cenas gravadas em POV (ponto de vista), que coloca a câmera na altura dos olhos dos personagens. Através de diferentes recursos, captamos momentos no pátio, na escola e na quadra de futebol, em que procuramos trazer ao espectador a perspectiva de estar dentro do complexo do Centro. Um dos equipamentos utilizados foi um capacete criado especificamente para segurar uma câmera de fotografia em sua frente.



Imagem: making of do documentário “Só uma Fase” (Santa Maria, 2023)

Também realizamos imagens aéreas do complexo, como forma de enriquecer o relato. Durante as exibições para o público do CASE, vários internos ficaram surpresos com as imagens. Foram captações importantes também para o processo de montagem, em que precisamos dar respiros durante os relatos. Os respiros são momentos na obra em que paramos de exibir depoimentos para que o espectador possa absorver a informação. Também podemos utilizar para períodos de transição ou para inserir alguma informação adicional na tela. A imagem na cena final também inclui uma aérea da cidade de Santa Maria, onde o complexo se localiza. Ela serve para ilustrar o mundo pós “Fase”, em que, futuramente, os personagens vão habitar, também atuando como forma de representar a ressocialização destes jovens após passar pela instituição.

A experiência durante o processo de gravações foi ótima. Já que o produto era um desejo dos próprios internos, foi muito fácil contar com a participação de diversos personagens. Mais da metade dos internos do Centro participaram da produção, seja ao contar os relatos ou como figurantes nas imagens ilustrativas dos ambientes do CASE.

A montagem do documentário se tornou muito intuitiva. Coletamos os depoimentos dos jovens, intercalando diversas vozes sobre o mesmo tema. Durante as pausas nas sequências, incluímos imagens da rotina dos jovens, imagens do videoclipe gravado anteriormente, imagens e sons das músicas compostas pelos estudantes.

Em alguns momentos, optamos por inserir as perguntas da professora Lidiane, e, em outros, até suas reações. Alguns relatos dos jovens foram excluídos da montagem, por serem muito polêmicos ou por exporem demais o personagem, já que a obrigação também é preservar suas identidades. Também incluímos alguns dados sobre o complexo e sobre o sistema socioeducativo do Rio Grande do Sul em formato de *lettering*, ou seja, texto aplicado sobre tela, preferencialmente nas cenas aéreas captadas.

A paisagem sonora do documentário mistura músicas compostas pelos estudantes, sons ambientes, e músicas do banco gratuito do ca-

nal *youtube* que trouxeram referências que conversassem com os gostos dos personagens. Durante nossas convivências, notamos que os internos possuem gostos muito próximos do *hip-hop*, do *rap*, do *funk*, etc.

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL SÓ ENCERRA APÓS SUA EXIBIÇÃO!

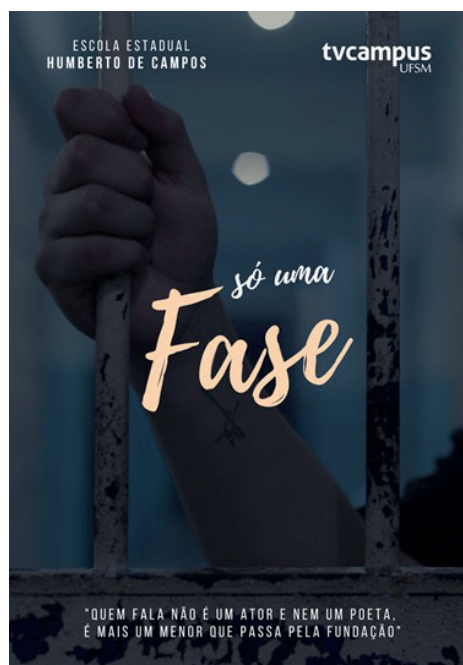
Toda produção audiovisual enriquece e ganha significado a partir da última etapa: a divulgação. É o momento de exibir ao público aquilo que foi produzido, e colher as respostas do espectador.

As primeiras exposições de “Só uma Fase” aconteceram dentro da escola Humberto de Campos. Diferentes grupos de estudantes participaram de sessões para acompanhar, pela primeira vez, o resultado dos seus relatos. Também exibimos o curta para a equipe do CASE, pois era necessário a sua aprovação para que pudéssemos levar a produção para fora da Fundação. Vale lembrar que a Fundação possui uma mostra interna, em que produções de vídeo são exibidas apenas entre os diversos CASEs do estado. Porém, o documentário tinha a intenção de justamente sair dali e ser exibido a um público mais amplo.

Após as primeiras exposições, enviamos o material para o setor de comunicação da Fundação (FASE), responsável pelo gerenciamento dos CASEs em todo estado do Rio Grande do Sul. O documentário foi autorizado a ser exibido na TV, em festivais e também em instituições de ensino. O objetivo dos estudantes era justamente levar suas vozes para fora, então tratamos de conseguir caminhos para que fosse possível. Decidimos por não publicar o conteúdo na íntegra em redes sociais ou *Youtube*, uma vez que não podemos controlar a exposição nestes espaços.

Até agora, o documentário já foi exibido no Santa Maria Vídeo e Cinema, festival de cinema da cidade de Santa Maria, vencendo um prêmio de menção honrosa aos jovens protagonistas do curta. Também realizamos a exibição no Cineclube da Boca, espaço em que alguns dos internos puderam sair do CASE para participar da exibição e falar com

os espectadores do cineclube. Foi uma surpresa e grande alegria ver que os estudantes se propuseram não apenas a ir ao evento, mas a falar com outros jovens de forma aberta e corajosa. Quatro depoentes do documentário puderam sair do CASE e participar do evento. Após a exibição do curta, o público realizou diversas perguntas sobre a produção do documentário e sobre a visão dos jovens em relação à rotina em privação de liberdade. Alguns adolescentes se deslocaram até a frente do auditório e conversaram abertamente com os presentes sobre as questões que foram tema do filme.



O cartaz do filme antecipa a sinopse do documentário “Quem fala não é um ator e nem um poeta, é mais um menor que passa pela Fundação”.

“Quem fala não é um ator e nem um poeta, é mais um menor que passa pela Fundação”

A produção deste documentário foi um presente que recebemos da escola Humberto de Campos. Após dois anos de atividades junto aos estudantes, recebemos esse convite com muita alegria, uma vez que sempre foi um desejo realizar um documentário junto aos internos. Encaramos como um encerramento de ciclo.

Após diversas atividades junto ao CASE, trocas, oficinas de roteiro, câmera, artes, sessões de cinema, videoclipes e séries, além da realização de diferentes produtos audiovisuais, sentimos que “Só uma Fase” foi o resumo de tudo. Agora, tendo a obra em mãos, podemos levar para discussão as vozes de internos que nem estão mais lá dentro, mas que de suas maneiras quiseram transmitir mensagens que hoje são pouco difundidas ou não apresentadas para sociedade. A visão que a maioria das pessoas têm sobre menores que fazem parte do sistema socioeducativo é simplista e generalista, e poucas vezes as mídias viram seus olhos para esse público.

Como extensionistas, sentimos uma satisfação em atuarmos junto aos professores e profissionais do CASE. É muito fácil dar visibilidade para figuras populares, para temáticas que são familiares, de melhor degustação. De encontro a isso, nos empenhamos em levar o audiovisual, a linguagem e a repercussão de um produto em vídeo para um público que em muitos casos não tem qualquer contato com essa linguagem. Também é obrigação da universidade pública e seus servidores um olhar mais aguçado para o entorno e sentir onde se faz necessário um contato maior.

Quanto ao produto final, sentimos que conseguimos trazer o protagonismo desses estudantes e seus professores. A escola como realizadora do produto e o estudante como portador da fala. Como produtores executivos, nos limitamos a garantir a parte técnica e alguma contribuição na edição/finalização e também na produção do cartaz do filme. Um grande questionamento que fazemos é o de perceber que o público ainda vê a socioeducação muito mais com um olhar de curiosidade e de

lugares comuns. Diversas concepções foram criadas de forma atravessada, e pouco se discute objetivamente sobre como resolver o problema da criminalização de crianças e jovens, talvez por se tratar de um público à margem social, que não possui rosto e nem voz.

Como experiência formativa, percebemos, mais uma vez, a potência da parceria entre o educador com o realizador, da escola com a técnica e com a academia, de estarmos juntos em sala de aula aprendendo e atuando. Durante anos de atividades em diferentes escolas, sentimos que uma das críticas mais recorrentes do professor é que a academia chega em seus espaços apenas para coletar dados ou para explicar alguma novidade teórica e depois vai embora. Atuar é a palavra de síntese, do dicionário: agir, realizar uma atividade; desempenhar uma ação. Precisamos alinhar nossas pesquisas e ensinos com a atuação, colocar em prática em diferentes ambientes aquilo que acreditamos. Contagiar outros núcleos, trazer diferenças, unir, construir, reconstruir, formar, transformar.



Público do Cineclube da Boca, durante sessão de exibição de “Só uma Fase”.

REFERÊNCIA DO FILME

RAMOS, Maria Augusta. **Juízo. Documentário.** Brasil: Maria Augusta Ramos Produções Cinematográficas, 2019. 1 vídeo (90 min). Son., color.

(CINE)CLUBE DO LIVRO: UTOPIAS E DISTOPIAS FORMANDO O PÚBLICO DO AMANHÃ

Luciano Anchieta Benitez, Ânderson Martins Pereira

As experiências formativas, tanto discentes quanto docentes, necessitam estar em constante movimento, reinventando mundos e reconstruindo espaços de re-existência. Apresentamos neste capítulo a experiência realizada no Instituto Federal Farroupilha - IFFAR– campus Alegrete/RS⁶, com alunos do ensino médio, dos cursos técnicos, na modalidade integrado. O texto abordará a importância da literatura e do cinema na ampliação da capacidade crítica e imaginativa dos jovens, utilizando como base as experiências relatadas nos projetos do Clube do Livro⁷, principalmente ao ano de 2023, e no projeto de pesquisa "Um futuro (des)humano: as possibilidades distópicas contemporâneas acerca da sociedade". Para refletirmos sobre a interseção entre cinema, literatura e educação, com ênfase na formação de público para alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio, é essencial concatenar conceitos de imaginário social de Cornelius Castoriadis e de formação ética e estética, na perspectiva trazida por Nadja Hermann.

A proposta do Clube do Livro tem como objetivo fomentar a leitura e o interesse pela literatura e pelo cinema através de obras distópicas. Nesse viés, pretende-se conceituar em conjunto com os alunos características do gênero distopia e suas relações com a sociedade. O motivo da escolha de utopias e distopias se faz pela natureza dos gêneros de representação dos sonhos e temores, respectivamente, da sociedade da qual

6. <https://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-al>

7. De modo a facilitar, utilizaremos a nomenclatura “clube do livro” para nos referirmos ao projeto de modo amplo, uma vez que ele é vinculado às ações do IF por meio de projetos de ensino e possui uma nova nomenclatura a cada ano e edital. O formato ao qual nos referimos nesse artigo compreende os anos de 2022, 2023 e 2024, correspondendo respectivamente aos projetos de ensino intitulados: “Feche os olhos e veja ao seu redor: utopias e distopias como janelas para o presente e o futuro”, “Clube do livro: utopias e distopias como janelas para o presente e o futuro” e “Clube do Livro: Utopias e Distopias do Sul Global”,

advêm. Ainda assim, a ênfase de produção e publicação moderna e pós-moderna tem sido em distopias, a qual é proveniente de um desalento social próprio do pós-guerra e que ainda hoje vigora. Chris Ferns (1999), vincula a distopia à utopia, acreditando que o ideal pessimista, marca da distopia, apareceria após as decepções com promessas sociais utópicas que não foram concretizadas. Nesse viés, indo de encontro ao autor, pesquisadores como Raffaella Baccolini (2004) denotam a persistência da esperança nas distopias contemporâneas, as quais romperiam com o ideal anti-utópico das distopias tradicionais. A atualização das distopias, que se convencionou chamar distopias contemporâneas, traz uma nova relação com a utopia, uma afinidade tênue com o pós-apocalíptico, perpassado principalmente por correntes trans e pós-humanas e tem por foco uma discussão mais centrada no humano do que na sociedade *per se*. Assim, a abordagem que será utilizada perpassa essas correntes e flerta com a filosofia na medida em que desenvolve um pensamento crítico para a leitura dessas obras.

Acredita-se que esses textos permitem aos discentes um vasto campo de discussão a respeito das relações do humano com o mundo que o rodeia e consigo mesmo, bem como as representações dessas discussões na literatura utópica e distópica clássica e contemporânea, de maneira a, também, refletir acerca dos mecanismos que impõem padrões para os comportamentos atualmente instituídos para os indivíduos nas sociedades ocidentais. São realizados encontros mensais para discussão das obras de distopia previamente selecionadas e são sugeridas aos alunos não apenas as leituras das obras em destaque para o debate, mas outras leituras complementares, além da eleição de obras cinematográficas relacionadas ao texto. Cumpre salientar que não são sugeridas apenas adaptações cinematográficas das obras literárias, mas também filmes com temáticas relacionadas aos livros escolhidos. Nessa perspectiva, parte-se de um viés da literatura comparada, o qual entende o texto sempre em diálogo com outros textos, sejam eles literários ou não (Samoyault, 2008).

Ainda, a prática se dá a partir de uma realidade expandida (Santalla, 2007), ou seja, assoma-se ao espaço da sala de aula, o espaço di-

gital do Google Meet. Essa característica do Clube do Livro advém de sua primeira versão (2021) ter se dado na pandemia e, pois, totalmente remota. Hoje, ela se mantém, pois há participantes da UFPel e da UFSM que se integram ao grupo como coordenadores. Ainda, alunos egressos e residentes em outras localidades, utilizam-se do espaço digital para somarem-se às discussões e leituras. Utiliza-se de uma sala no campus com acesso à internet de modo a adicionar espaços e indivíduos à discussão de cada encontro. Os encontros ocorreram nos meses de março até junho e agosto até novembro, correspondente ao período letivo da instituição e são propostas anualmente nove leituras.

A partir da necessidade de aprofundamento das discussões feitas no Clube do livro, o projeto de pesquisa “Um futuro (des)humano: as possibilidades distópicas contemporâneas acerca da sociedade”, com vigência em 2023 e 2024, nasce naturalmente. Esse grupo busca instrumentalizar integrantes do clube nas discussões e argumentos feitos. Assim, o grupo torna-se um espaço de discussões orais e escritas que estão em diálogo não apenas com obras literárias e cinematográficas, mas com teorias que possibilitem aos integrantes do projeto um melhor aparato crítico e autonomia de pesquisa frente a esses objetos. Esse fazer dialoga com o clube, uma vez que os alunos que fazem parte da pesquisa também se inserem no clube, introduzindo nele suas discussões e questões de pesquisa de modo mais modalizado. Dessa forma, os debates do clube do livro fomentam as pesquisas e ressignificam as leituras que serão feitas pelo grupo de pesquisa, envolvendo a prática em um processo de pesquisa-ação. Para fins de conceituação do processo, Lindgren et al. (2004) entendem a pesquisa-ação como se tratando de um método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse, implementando e acessando as mudanças em um cenário prático. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador assume a responsabilidade não apenas de assistir os atores envolvidos através da geração de conhecimento, mas também de aplicação deste conhecimento. Salienta-se, pois, o efeito da comunidade local do IFFAR nos nortes da pesquisa e a coconstrução de uma pesquisa com caráter identitário da instituição.

Tanto no ensino como na pesquisa, o cinema e a literatura associados em espaços educacionais formais são uma ferramenta importante no contexto do ensino técnico integrado, transcendendo sua existência como entretenimento para se estabelecerem como pilares fundamentais na expressão cultural, artística e crítica. Essas modalidades de arte, ricas em narrativas e imagens, capturam a essência da experiência humana e refletem a complexidade da sociedade, suas utopias, distopias e o eterno embate entre o ideal e o real. Ao incorporar essas narrativas em contextos educacionais, os educadores têm a oportunidade de expandir o horizonte imaginativo dos alunos, incentivando-os a explorar diversas perspectivas e compreender melhor o mundo ao seu redor. O clube do livro atende a um chamado para um aprendizado integrado, que reconhece o papel vital das artes na formação da cidadania e na construção de um imaginário social mais abrangente e inclusivo.

Diante das necessidades contemporâneas, a academia está em constante adaptação curricular, buscando uma educação mais integrada à realidade e utilizando o cinema como estratégia para fomentar uma formação docente consistente. A integração do cinema na prática educativa, longe de ser uma novidade, requer uma exploração mais eficaz para transformá-la em um veículo produtivo de significados e uma ponte para a alteridade na sala de aula. Essa abordagem não só fortalece a construção crítica e ética do estudante, mas também facilita a resistência e a formação de identidades, conforme o sujeito se apropria dos códigos de conduta apresentados nas imagens cinematográficas para explorar novas formas de existência e se posicionar como “sujeito moral da ação” (Díaz, 2012, p. 157), redefinindo assim a própria produção de si em um contexto de educação transformadora.

Adriana Fresquet (2013) destaca que as conexões entre cinema e educação se multiplicam, à medida que as incursões da educação na arte se intensificam. A autora afirma que se trata de uma ação criativa que redimensiona todas as relações entre coisas, pessoas, espaços e tempos. Em sentido formativo, a reflexão sobre o cinema é extremamente relevante na formação crítica, porque implica questões éticas fundamentais

de resistência e produção de si. O cinema, como objeto estético, desempenha um papel crucial ao possibilitar reflexões sobre o mundo, estabelecendo conexões com experiências, e assim democratizando a educação através da arte. Ele se torna uma ferramenta essencial na exploração dos limites e possibilidades da linguagem, enriquecendo a formação de estudantes e professores ao dialogar com múltiplas áreas do conhecimento e aprofundar temas cruciais para uma educação abrangente e generalista.

Cornelius Castoriadis (1982), em suas reflexões sobre o imaginário social, apresenta uma visão profunda sobre como as sociedades criam seus próprios conjuntos de significados, símbolos e instituições, através daquilo que ele denomina como o magma de significações imaginárias sociais. Este conceito é particularmente relevante quando consideramos a formação de um público jovem, visto que implica na capacidade das novas gerações de não apenas absorver, mas também transformar e reinventar os significados e valores transmitidos pela cultura em que estão imersas. A educação, nesse sentido, desempenha um papel crucial ao fornecer as ferramentas necessárias para que os jovens possam navegar por este vasto mar de significações, questionando e, eventualmente, redefinindo o imaginário social de sua própria comunidade. Ao engajar-se com diferentes formas de arte e expressão, como a literatura e o cinema, os jovens são expostos a uma diversidade de perspectivas e possibilidades, incentivando-os a exercer sua capacidade de imaginação e, consequentemente, a participar ativamente na construção e na reconfiguração do tecido social.

Castoriadis argumenta que a verdadeira mudança social surge do questionamento e da reimaginação do imaginário social, e é nesse processo de engajamento ativo e criativo que os jovens podem emergir como forças significativas de inovação e renovação cultural, preparados para desafiar e expandir os horizontes de suas comunidades. Neste capítulo, pretendemos trazer à cena a discussão da formação ético-estética e a formação de público, através do relato de experiência do clube do livro e do projeto de pesquisa já citado.

CINEMA E LITERATURA COMO VEÍCULOS DO IMAGINÁRIO

Através dos projetos de ensino que constituem o Clube do Livro e da pesquisa "Um futuro (des)humano: as possibilidades distópicas contemporâneas acerca da sociedade", podemos inferir de forma operativa as manifestações práticas da teoria do imaginário de Cornelius Castoriadis, nas quais o narrativo e o visual se entrelaçam para questionar e expandir os limites do que é percebido como realidade. Tais iniciativas sublinham como as narrativas, seja através do texto escrito ou do cinema, operam não apenas como forma de entretenimento, mas como um meio crítico de explorar futuros (im)possíveis, tanto utópicos quanto distópicos, desafiando assim o *status quo*. Ursula Le Guin afirma que “a ficção científica não prevê; descreve” (2014, p.8). Esse é o caso dos textos do clube, em geral distopias que são ficções científicas, pois ao mergulhar nos universos alternativos oferecidos por essas histórias, os atores envolvidos nas experiências são incitados a uma reflexão profunda sobre as estruturas sociais vigentes, impulsionando a criação de um espaço dialógico para a projeção das possibilidades de organização social e individual.

A relação entre os conceitos de Castoriadis e a formação de público jovem evidencia-se na maneira como os projetos educacionais podem servir como incubadoras para o pensamento crítico e a autonomia. Esse fazer pedagógico vai ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (2018), pois estimular os jovens a explorarem e questionarem as narrativas e os valores predominantes em sua sociedade; iniciativas como clubes do livro e projetos de cinema promovem uma reflexão sobre o que é considerado 'dado' ou 'natural' dentro de seu contexto social. Este processo de questionamento é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais reflexiva e crítica, pois permite que os indivíduos reconheçam a natureza construída de suas realidades sociais e, portanto, sua capacidade de transformá-las.

No campo do imaginário, a distinção entre o indivíduo e o objeto desaparece. O simbólico, estruturado pela linguagem, faculta ao indiví-

duo a capacidade de estruturar seu mundo interior e interpretar o inconsciente como uma forma de linguagem. O imaginário é um repositório de variadas formas de expressão linguística. Funcionando como uma teia, uma malha ou um ponto de intersecção, ele transgride barreiras e expande perspectivas, frequentemente ocultas por convenções e estruturas convencionais. Segundo Castoriadis (1982), a complexidade das estruturas sociais, em sua totalidade, origina-se de uma criação imaginária das instituições sociais:

O imaginário que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que determinamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos (Castoriadis, 1982, p. 13).

Como visto, o simbólico dará sustentação ao imaginário, pois, dessa base que se desdobrarão todos demais níveis de constituição social, dando espaço para a produção da criação: a “dimensão inventada”. Entretanto, o simbólico não é somente a sustentação do imaginário, um fio de onde o imaginário se desdobra, mas “o simbólico comporta, quase sempre, um componente ‘racional-real’: o que representa o real ou o que é indispensável para o pensar e o agir” (Castoriadis, 1982, p. 155). Podemos considerar as “significações imaginárias sociais” (Castoriadis, 2004, p. 130) como o suporte do imaginário social. Ao serem cristalizadas nas instituições são chamadas de imaginário social instituído, assegurando a perpetuação de uma sociedade, replicando e reproduzindo as mesmas formas que regulam as vidas das pessoas. Essas permanecem pelo período necessário para que uma nova mudança social venha a transformá-la ou substituí-la por outra. O imaginário social é, portanto, necessário à manutenção da sociedade e a solidificação das instituições sociais.

Essa interação entre o imaginário e o concreto, conforme proposto por Castoriadis (1982), revela-se fundamental na formação crítica e ética dos alunos envolvidos, uma vez que permite que esses confron-

tem e reconsiderem as normativas sociais e pessoais estabelecidas. Por meio da análise e discussão das obras, os participantes são levados a reconhecer e questionar as instituições imaginárias que fundamentam a sociedade, abrindo caminho para a transformação social ao imaginar alternativas viáveis. Assim, a articulação do imaginário social com as experiências pedagógicas em torno da literatura e do cinema evidencia não apenas a capacidade destes meios de questionar o presente e projetar futuros, mas também o seu poder de atuar como agentes de mudança, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de imaginar mundos distintos e talvez melhores.

Pensa-se na potência do espaço educacional como espaço possível de acesso à cultura e a si mesmo, no sentido que aprende a vivenciar as emoções da própria criação. O cinema se configura como um campo fértil da experimentação do pensar e como campo da produção do pensamento. A imagem cinematográfica apresenta códigos de conduta que podem ser apropriados pelo sujeito. Dessa autorização do sujeito, novos modos particulares de existência são possíveis. Para se conceber o cinema dotado dessa força produtiva de conhecimentos e significados subjetivos, é necessário ter acesso a essa dimensão mais profunda da arte sem a dependência única do ensino como disciplina inscrita no programa e grade curricular, condicionada a um professor-especialista (Bergala, 2008, p. 29).

Visto que o projeto está em andamento e possui muitas experiências literárias e fílmicas, optou-se por eleger as experiências que fazem uma ponte entre as experiências discentes do clube e a pesquisa. Nesse sentido, as leituras do ano de 2023 serão privilegiadas, ainda que leituras de 2022 e mesmo do corrente ano (2024) figurem neste relato. Entre as obras selecionadas, destacam-se *Planeta dos Macacos*, escrito por Pierre Boulle em 1963, e *Fahrenheit 451*, escrito por Ray Bradbury, em 1953. O primeiro é um marco tanto na ficção científica literária como na cinematográfica, provocando reflexões sobre a natureza humana, o poder, e as dinâmicas sociais. No cinema, a obra, baseada no romance de Boulle, foi dirigida por Franklin J. Schaffner e lançada em 1968. A trama transporta

os espectadores para um futuro distópico no qual as relações inter-espécies de humanos e macacos são invertidas. A narrativa utiliza a inversão de papéis entre humanos e macacos para explorar temas como o antropocentrismo, o especismo, o racismo, dentre outras desigualdades sociais. Em um nível mais profundo, o filme questiona o que significa ser humano e desafia o espectador a refletir sobre nossas responsabilidades para com outras espécies e o meio ambiente.

Fahrenheit 451, dirigido por François Truffaut e lançado em 1966, é uma adaptação cinematográfica do romance distópico de mesmo nome escrito por Ray Bradbury. Ambientado em uma sociedade futurista em que livros são proibidos e o pensamento crítico é suprimido; o filme segue a vida de Guy Montag, um "bombeiro" cujo trabalho é incendiar qualquer livro encontrado. O diretor, em sua única incursão em língua inglesa e no gênero de ficção científica, cria uma atmosfera opressiva que captura perfeitamente o desespero e a desolação de um mundo sem literatura, usando a narrativa para explorar temas de censura, liberdade de expressão e o poder redentor da leitura. O filme suscita reflexões sobre os perigos do autoritarismo e da passividade, enfatizando a necessidade eterna da humanidade de buscar conhecimento, compreender o mundo e, mais importante, compreender a si mesma.

Nadja Hermann (2010) sublinha a importância da estética na formação educacional, uma vez que sustenta a noção na qual a experiência estética promove o desenvolvimento de uma percepção refinada da realidade, instrumentalizando os sujeitos para uma percepção mais crítica do mundo. Ao explorar narrativas que desafiam as estruturas sociais e questionam a condição humana, o clube do livro estimula uma ressignificação e exploração dos imaginários instituídos (Castoriadis, 1982), nos quais as representações coletivas e as instituições imaginárias da sociedade são vistas como fundamentais para a criação de significado e ordem social.

A interação com obras como Planeta dos Macacos e Fahrenheit 451 no contexto educativo do ensino médio promove um duplo movimento reflexivo. Por um lado, revela como as utopias e distopias são

espelhos amplificados de nossas realidades atuais, incitando os alunos a questionar e a repensar o mundo em que vivem. Por outro, reafirma a relevância do imaginário na formação da consciência social e individual, conforme explorado por Castoriadis (1982), que vê o imaginário não como um mero reservatório de fantasias, mas como o núcleo criativo e transformador da realidade social. Dessa forma, a experiência do clube do livro não apenas enriquece a percepção estética dos alunos, mas também os mobiliza para uma participação mais ativa e crítica na sociedade, alinhando-se ao objetivo de Hermann de fomentar uma educação que privilegie a autonomia do pensamento e a capacidade de julgamento estético e ético dos indivíduos.

No cerne da experiência estética proporcionada pelo clube do livro, reside a profunda interação entre os mundos imaginados de das obras literárias, suas adaptações para o cinema e a realidade dos participantes. Esta imersão nas distopias se enraíza na convicção de que a arte, seja na forma de literatura ou cinema, é um vetor poderoso para a educação e a reflexão ética e estética. Hermann (2010) explora a complexa intersecção entre a ética e a estética dentro do contexto educacional, propondo uma abordagem inovadora que enfatiza a importância da formação estética na educação. A autora argumenta que a dimensão estética da experiência humana é intrinsecamente ética, pois envolve um confronto com o próprio ser e o mundo, servindo como um meio para a libertação da subjetividade. Desenvolve a ideia da dualidade existente entre as tradições filosóficas ocidentais, que associam a subjetividade ao aperfeiçoamento moral, e as concepções contemporâneas que focam na autocriação do sujeito. Propõe, ainda, uma superação dessas visões, apelando para uma racionalidade prática enraizada na sensibilidade e experiência. A obra investiga a educação sob essa luz, especialmente no que tange à formação (*Bildung*), integrando conceitos clássicos atualizados em debates contemporâneos e enfatizando a necessidade de um diálogo aberto para abordar temas fundamentais como alteridade e tolerância.

Na sequência, leituras como *A máquina do Tempo*, de H. G. Wells, escrito em 1895, cotejadas com o filme dirigido por Simon Wells em

2022, foram muito importantes no grupo de pesquisa, permitindo aos alunos uma discussão vasta sobre pós-humanismo, uma vez que há duas espécies logocentrismo concorrentes e mesmo sobre desconstrução. Pode-se perceber que os alunos que fizeram a ponte entre ensino e pesquisa, aprenderam conceitos profundos da filosofia e os aplicaram à literatura e ao cinema.

Os trabalhos de pesquisa das obras supracitadas são: “Clube do Livro: um fazer literário e calçado em pensamento crítico e pesquisa-ação”⁸, “O egocentrismo de uma espécie enquanto ferramenta para subalternização e controle das demais: uma análise de A máquina do tempo de H G. Wells e O planeta dos macacos de Pierre Boulle sobre a perspectiva do logocentrismo”⁹, “Corpo, Poder e Epidemia: Uma leitura distopiqueer[1] de Freeforall, de Margaret Atwood”¹⁰ e “Corpo produto(r): uma análise do feminino enquanto objeto em O Planeta dos Macacos (2015 [1963]) de Pierre Boulle e Saboroso Cadáver (2022) de Agustina Bazterrica”¹¹

Nas produções discentes, pode-se perceber como os alunos conseguem exercer sua capacidade de crítica aliada ao labor de pesquisa e do

8. CORDEIRO, C.H.C; PEREIRA, A.M.; VIJANDE, J. L.. Clube do Livro: um fazer literário e calçado em pensamento crítico e pesquisa-ação. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...**Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <<https://mept.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em 10 abr. 2024.

9. ALMEIDA, A. FORTES, R. R.; PEREIRA, A. M. O egocentrismo de uma espécie enquanto ferramenta para subalternização e controle das demais: uma análise de A máquina do tempo de H G. Wells e O planeta dos macacos de Pierre Boulle sobre a perspectiva do logocentrismo. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...**Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <<https://mept.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em 10 abr. 2024.

10. BENITEZ, L.A.; CORDEIRO, C.H.C; PEREIRA, A.M.. Corpo, Poder e Epidemia: Uma leitura distopiqueer[1] de Freeforall, de Margaret Atwood. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...**Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <<https://mept.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em 10 abr. 2024.

11. BENITEZ, L.A., PEREIRA, A.M., VIJANDE, J.L.. Corpo produto(r): uma análise do feminino enquanto objeto em O Planeta dos Macacos (2015 [1963]) de Pierre Boulle e Saboroso Cadáver (2022) de Agustina Bazterrica. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...**Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <<https://mept.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em 10 abr. 2024.

letramento de escrita acadêmica. Existe nela, um cotejo de representações filmicas e literárias que são lidas a partir de um referencial derridiano e que desafiam a posição logocêntrica e antropocêntrica da sociedade atual, como podemos constatar na seguinte passagem:

Nesta análise, acompanhamos os protagonistas humanos que viajam no tempo e encontram uma versão emburrecida de sua própria espécie, assumindo, assim, uma postura na qual se veem com autoridade de subjugar esses indivíduos que se deparam, que nada mais é do que a evolução do ser humano. Assim, o Viajante (Protagonista de “A Máquina do Tempo”) e “Ulysse” (Protagonista de “O planeta dos Macacos”) são a representação do devir humano ferido pelo devir humanista de centralidade da espécie, o que se baseia na perspectiva da centralidade da racionalidade, sendo este um elemento considerado como legitimador da soberania. Ao deparar-se com seres humanos “animalizados”, este sujeito sente a necessidade de se ver superior ao se comparar a seres da mesma espécie, por portar a habilidade da consciência e pensamento crítico acerca da realidade (Almeida, Fortes e Pereira, 2023, p. 682).

Os autores analisam criticamente o comportamento imperialista dos protagonistas nas obras, destacando como eles se sentem justificados a subjugar versões “animalizadas” e menos evoluídas de humanos. Essa crítica convida a uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas de poder e as resoluções narrativas das obras que exploram esses temas. Os alunos, ainda que matriculados em um curso profissional integrado ao ensino médio, ocupam, no evento e nos anais de pesquisa, o mesmo lugar que pesquisadores de outras áreas e em níveis superiores de formação acadêmica.

Outro fator interessante de análise é o fato de que o projeto de pesquisa, ainda que criado em 2023, absorve questões do ano de 2012, como é o caso do resumo “Corpo produto(r): uma análise do feminino enquanto objeto em O Planeta dos Macacos (2015 [1963]) de Pierre Boulle e Saboroso Cadáver (2022) de Agustina Bazterrica” que, a partir de um

viés comparatista, traça paralelos entre as obras literárias e fílmicas de *O planeta dos Macacos* e o romance de Bazterrica, analisado no *Clube do Livro* em 2022. Isso demonstra uma continuidade e uma trajetória tanto no que tange a formação do leitor literário como do sujeito pesquisador.

Ainda, salienta-se a autonomia da escolha dos alunos na pesquisa, o que acontece no trabalho de Benitez, Cordeiro e Pereira (2023), que analisa um conto de Margaret Atwood que não teve, ainda, tradução para o português, mas que é colocado em questão visto os interesses por diversidade do aluno e autor principal do trabalho:

Ao retratar um cenário de pesadelo e a busca de comparar ISTs[2] como Sífilis, Gonorreia como inofensivas em comparação com os novos vírus em mutação tão rápida que chegavam a ser indetectáveis em testagens sorológicas, há uma espécie de fantasma, uma ameaça incontrolável e invisível de aniquilação, que assola e atemoriza, uma realidade na qual homens e mulheres poderiam estar contaminados sem apresentar sintomas. Ela não apenas ilustra a opressão do corpo e da sexualidade, mas também alude a uma crítica mais ampla à massificação de discursos homofóbicos, em especial na década de 1980, quando do surgimento da AIDS entre a comunidade gay masculina. A mídia da época nominava a epidemia de HIV/AIDS como “câncer gay”, em uma ligação injusta entre a epidemia de HIV e grupos homossexuais, relevando como narrativas dominantes podem estigmatizar e marginalizar comunidades inteiras (Benitez, Cordeiro e Pereira, 2023, p. 892).

Na passagem acima, pode-se perceber como Cordeiro, discente do IFFAR, conecta de modo pertinente a obra a seu contexto histórico e consegue dialogar com questões que extrapolam o texto literário, propondo assim uma chave de leitura interessante e embasada. O autor oferece uma reflexão crítica sobre os perigos de estigmatizar doenças e suas associações com grupos específicos, destacando a necessidade de abordagens mais compassivas e baseadas em evidências na saúde públi-

ca e no jornalismo. Ele também aponta para a importância de combater narrativas homofóbicas e outras formas de discriminação que podem ser exacerbadas em tempos de crise. A partir das obras e das conexões entre o Clube do Livro e a pesquisa, os alunos se emancipam e crescem em sua experiência no instituto federal, criando um repertório literário, teórico e crítico que os (re)constroem enquanto cidadãos, profissionais técnicos e em suas possíveis jornadas acadêmicas futuras.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO CRÍTICA

Ao explorar as profundezas de utopias e distopias através dos olhos dos participantes do clube do livro e dos envolvidos no projeto de pesquisa "Um futuro (des)humano: as possibilidades distópicas contemporâneas acerca da sociedade", emergimos em um universo onde a literatura não só espelha nossas maiores esperanças e medos, mas também nos convida a interrogar e reimaginar o mundo ao nosso redor. Neste tecido narrativo, em que a ficção encontra a crítica social, personagens e tramas de obras clássicas se tornam pontos de partida para discussões mais amplas sobre humanidade, poder, progresso e responsabilidade.

O clube do livro, com seus encontros mensais dedicados à dissecação de narrativas utópicas e distópicas, não apenas fomenta o prazer da leitura, mas também estimula um olhar crítico sobre as complexidades da existência humana, da sociedade e do planeta que habitamos. Este é um espaço onde alunos e entusiastas da literatura podem confrontar as imagens do futuro que tais obras propõem, em um diálogo constante com teorias contemporâneas como o pós-humanismo e a ecocrítica.

Paralelamente, o projeto de pesquisa "Um futuro (des)humano" mergulha na literatura distópica de modo aprofundado e integrativo, pois não só gera textos e discussões que se concatenam com questões teóricas mais amplas, mas propiciam aos alunos uma conexão se suas pesquisas com o clube e com os demais participantes, promovendo um verdadeiro processo de pesquisa-ação e a vivência de uma práxis crítica. Assim, a for-

mação do leitor e do pesquisador são processos que se justapõem e que se alimentam durante as vivências dos alunos em ambos os projetos.

As reflexões geradas por esses projetos têm um impacto tangível na formação de leitores críticos e cidadãos conscientes. Discussões sobre obras levam os participantes a questionarem a natureza da humanidade e da sociedade, provocam reflexões sobre a ciência, a ética e as responsabilidades de nossas criações. Essas experiências de leitura, enriquecidas pela teoria e pela crítica, oferecem novas lentes através das quais podemos visualizar não apenas as distopias e utopias literárias, mas também as realidades complexas e muitas vezes contraditórias do mundo em que vivemos.

A convergência dessas iniciativas reitera o papel vital da literatura e da educação literária na promoção de uma sociedade mais reflexiva, crítica e imaginativa. Ao mergulhar nas páginas dessas narrativas utópicas e distópicas, emergimos não só com uma compreensão mais profunda dos textos, mas também com uma visão ampliada de nosso próprio mundo, equipados para questionar, imaginar e, talvez, construir um futuro que reflita nossas mais altas aspirações. Assim, o legado desses projetos transcende o âmbito acadêmico, inspirando uma contínua reimaginação de nossas sociedades e de nós mesmos através do poder transformador da literatura.

Rildo Cosson (2016) destaca a importância da formação dos leitores, enfatizando a necessidade de um aprendizado que parta da realidade dos alunos e que os permita fazer uma leitura significativa, bem como estabelecer vínculos entre essas produções e suas vivências. Indo ao encontro de Cosson, Robert Scholes (2011) pontua que novas formas de literatura têm o poder de criar conexões com os alunos. Assim, o autor pontua que a literatura não pode ser pensada a partir de um viés elitista ou circunscrito a cânones inalcançáveis, mas deve ser pensada como um texto passível de crítica e comparações. Dessarte, a escolha de narrativas distópicas para a leitura de problemáticas de gênero, sinalizam a necessidade de se pensar essas questões embebidas na realidade do aluno; uma vez que, como dito por Rita Schmidt, “a obra literária não habita um mundo ideal, mas um mundo real do qual se alimenta e no qual atua, refletindo e interpretando o mesmo e, assim, influenciando ideias, valores e ações” (2017, p. 40).

Relacionando esse contexto de formação de leitores à formação de público no cinema, pode-se pensar em estratégias similares. Assim como na literatura, é importante que o cinema seja difundido de maneira acessível e relevante para o público em formação. Isso implica em selecionar obras que estejam conectadas com as experiências e interesses dos espectadores em potencial, seja através de temas, gêneros ou abordagens narrativas que ressoem com suas realidades. Da mesma forma que a literatura pode ser uma ferramenta para explorar questões sociais, políticas e culturais, o cinema pode cumprir um papel similar, oferecendo insights e estimulando debates sobre diversos assuntos pertinentes à sociedade contemporânea. Essas noções são fundamentais no planejamento e execução das sessões do Clube do Livro, bem como na seleção das obras que comporão os ciclos.

Por exemplo, assim como a escolha de narrativas distópicas na literatura pode abrir espaço para discussões sobre problemáticas de gênero, o cinema pode explorar essas mesmas temáticas através de filmes que abordam questões relacionadas à identidade, representatividade e igualdade de gênero. Dessa forma, ao incorporar filmes relevantes e significativos para o público-alvo, é possível utilizar o cinema como uma ferramenta educacional poderosa, capaz de promover a reflexão crítica e a formação de um público consciente e engajado.

A integração de projetos como clubes do livro que exploram narrativas utópicas e distópicas desempenha um papel crucial no desenvolvimento do letramento literário, promovendo uma educação que vai além do aprendizado básico da leitura e escrita. Destacam-se como exemplares na promoção do letramento literário e no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Essas iniciativas sublinham a capacidade da literatura de não apenas servir como um espelho para nossas esperanças e medos, mas também como um convite à interpelação e ressignificação do mundo à nossa volta; proporcionam aos participantes uma oportunidade única de imersão em mundos alternativos que refletem e questionam a realidade, incentivando a análise crítica e a reflexão profunda sobre questões éticas, sociais e políticas contemporâneas. No engajamento com textos que desafiam o instituído os alunos não apenas

desenvolvem habilidades de interpretação textual avançadas, mas também aprimoram sua capacidade de pensamento crítico, projetando realidades instituintes. Esse processo de engajamento ativo com a literatura permite aos estudantes uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao redor, instrumentalizando-os com as ferramentas necessárias para navegar e questionar a sociedade de forma mais eficaz.

Além disso, a discussão em grupo sobre obras literárias estimula o desenvolvimento de habilidades de comunicação e argumentação, promovendo um espaço de diálogo e troca de perspectivas que é essencial para a formação de leitores reflexivos e críticos. Esses espaços de discussão literária funcionam como laboratórios vivos de ideias, onde conceitos abstratos são debatidos, desconstruídos e reinterpretados à luz de diferentes interpretações e realidades sociais. Ao cultivar uma comunidade de leitores que valoriza a diversidade de pensamento e a análise crítica, esses projetos contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de empregar a literatura como um meio para compreender e influenciar a sociedade. Portanto, o letramento literário, enriquecido por essas experiências, transcende a mera capacidade de ler e escrever, transformando-se em uma ferramenta poderosa para a emancipação intelectual e social dos indivíduos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE DO (CINE)CLUBE DO LIVRO

Através do cinema e da literatura, a experiência de um ensino técnico integrado ao ensino médio pode oferecer aos jovens uma educação mais rica e diversificada, promovendo não apenas o letramento literário e a competência crítica, mas também fomentando habilidades essenciais como empatia, pensamento crítico e a capacidade de questionar. A concepção de um clube do livro dedicado às utopias e distopias, conforme delineado nos projetos "Clube do Livro: Utopias e Distopias do Sul Global" e "Um futuro (des)humano: as possibilidades distópicas contemporâneas acerca

da sociedade", proporciona uma rica plataforma para a reflexão crítica e a expansão do imaginário social. Tais iniciativas, ancoradas nos princípios teóricos do imaginário social de Cornelius Castoriadis, ressaltam a potência transformadora da literatura e do cinema em repensar e reconfigurar os significados e as instituições criadas coletivamente. Ao mergulhar nas narrativas de "Planeta dos Macacos", "Fahrenheit 451", entre outros, os participantes foram impelidos a questionar o *status quo*, utilizando as distopias como lentes para examinar as estruturas sociais vigentes e contemplar futuros alternativos. Esse processo não apenas fomenta o prazer da leitura, mas também estimula um exame crítico sobre as dimensões éticas e estéticas da existência humana, da sociedade e do ambiente, em consonância com as ideias de Nadja Hermann sobre a educação ético-estética.

Essas experiências narrativas e visuais desempenham um papel crucial na formação humana e educacional, alavancando a capacidade de imaginação e pensamento crítico dos envolvidos. A discussão e análise dessas obras dentro do clube do livro e o paralelo estabelecido com o projeto de pesquisa sobre literatura distópica contemporânea criam um ciclo virtuoso de aprendizado e reflexão. Esse diálogo entre a prática educativa e a pesquisa acadêmica não apenas enriquece o debate literário e filosófico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais reflexiva, crítica e imaginativa. O engajamento com as utopias e distopias literárias e cinematográficas, portanto, transcende a sala de aula, inspirando os participantes a reimaginar e transformar ativamente suas realidades, alinhando-se com a visão de Hermann de integrar a sensibilidade estética no cerne da formação educacional e humana.

Essas práticas artísticas abrem portas para diálogos interdisciplinares, enriquecendo o currículo escolar com experiências que transcendem as fronteiras tradicionais do conhecimento. Eles propiciam um terreno fértil para que os alunos não apenas absorvam conteúdos, mas também se engajem ativamente na construção de seus significados, estimulando assim a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico que valoriza a curiosidade, a inovação e a expressão individual. Portanto, a presença do cinema e da literatura no ensino médio é indispensável para cultivar uma geração

de estudantes bem informados, conscientes e aptos a navegar e contribuir positivamente para a sociedade complexa e multifacetada em que vivem.

As experiências de leitura, enriquecidas pela teoria e crítica, oferecem novas lentes para visualizar as realidades complexas do mundo. A convergência desses projetos reafirma a importância vital da literatura e da educação literária na formação de uma sociedade mais reflexiva, crítica e imaginativa. Engajar alunos em um diálogo constante com teorias contemporâneas, como o pós-humanismo e a ecocrítica, dentro de um clube do livro, cria um espaço valioso onde a literatura se torna um meio para explorar as possibilidades de nossas relações com o outro, a humanidade e o ecossistema. Assim, esses projetos transcendem o mero ato de leitura, instigando a formação de indivíduos que não só apreciam a arte literária mas também utilizam esse conhecimento para interrogar e moldar ativamente suas realidades e comunidades. Em suma, esses projetos representam um passo fundamental na direção de uma educação mais integrada e significativa, que prepara os estudantes não apenas para exames, mas para a vida em uma sociedade democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angeline; FORTES, Raquel Bueno.; PEREIRA, Anderson Martins. O egocentrismo de uma espécie enquanto ferramenta para subalternização e controle das demais: uma análise de A máquina do tempo de H G. Wells e O planeta dos macacos de Pierre Boulle sobre a perspectiva do logocentrismo. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...** Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <https://mept.iffarroupilha.edu.br/>. Acesso em 10 abr. 2024.

BACCOLINI, Raffaella, MOYLAN, Tom. **Introduction: Dystopia and Histories**. In: Baccolini, Raffaella; Moylan, Tom. (Eds). *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination*. New York: Routledge, 2004. 1-12.

BENITEZ, Luciano Anchieta; CORDEIRO, Carlos Henrique Campos; PEREIRA, Anderson Martins. *Corpo, Poder e Epidemia: Uma leitura distopiqueer*[1] de Freeforall, de Margaret Atwood. In. Mostra da Educação Profissional e Tecnológica: ciências básicas para o desenvolvimento sustentável. **Anais...**Santa Maria (RS): IFFar, 2023. Disponível em <https://mept.iffarroupilha.edu.br/>. Acesso em 10 abr. 2024.

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

BOULLE, Pierre. **O Planeta dos Macacos**. Tradução: André Telles. São Paulo: Aleph, 2015 [1963].

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima*. São Paulo: Globo, 2003 [1953].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**: Encruzilhadas do labirinto – vol. VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DÍAZ, Esther. **A Filosofia de Michel Foucault**. Trad. Cesar Candiotto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FAHRENHEIT 451. Direção de François Truffaut. Prod. Lewis M. Allen. Inglaterra: Anglo Enterprises/Vineyard Film Ltd., 1966. 112 min.

FERNS, Chris. **Narrating Utopia**: Ideology, Gender, Form in Utopian Literature. Liverpool: Liverpool University Press, 1999.

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

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

LE GUIN, Ursula K. **A mão esquerda da escuridão**. Tradução de: Susana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2014

PLANET OF THE APES (O Planeta dos Macacos). Direção de Franklin J. Schaffner.. Prod. Arthur P. Jacobs e Mort Abrahams. EUA: 20th Century Fox; APJAC productions. 1968. 112 min.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de: Sandra Nittrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHMIDT, Rita T. **Decentramentos/Convergências**: Ensaios de Crítica Feminista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SCHOLES, Robert. **English after the fall**: From literature to textuality. Iowa City: IOWA, 2011.

WELLS, Herbert George. **A Máquina do tempo**. Tradução: Livia Bono, São Paulo: Pé da Letra, 2019 [1895].

VIDA DE PROFESSOR É COISA DE CINEMA

Deonir Luís Kurek

Selecionei algumas produções cinematográficas (quer dizer, filmes, mesmo) em que aparecem personagens professores - tanto como protagonistas como coadjuvantes - com a finalidade, sem grandes pretensões, de compreender quais são os elementos da “vida” das personagens e as possíveis relações delas com a vida de professores “reais”. Queria compreender a pertinência da utilização do cinema como propiciador de reflexões sobre a docência (e sobre a vida em geral) e, quem sabe, sugerir possibilidades metodológicas de utilização de tal recurso na formação de professores.¹²

Dá para afirmar que quem participa da educação formal possui, em seu repertório de experiências, imagens de diversos tipos de professores. Já faz tempo, eu sei, Deacon e Parker (1995, p. 98) fazem um resumo dos discursos caracterizadores de várias fases da educação, donde se deduz que haja para cada proposta teórica tipos diferentes de performances de professores. Eles dizem assim:

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada na criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a liberdade; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica.

Não é difícil perceber que esses discursos sempre afetaram o modo de agir dos profissionais da educação: são como paradigmas, que necessitavam de sujeitos que os incorporassem e os atualizassem na prática. Então, todos podem ver o mesmo que vi: o discurso sobre como ser pro-

12. Essa escrita é resultado de um projeto de estágio pós-doutoramento, intitulado “Cinema e formação de professores: uma aproximação das significações imaginárias e sociais de professores retratados em filmes e suas repercussões na formação”. O estágio foi realizado no PPGE/UFSM, sob a supervisão da Prof^a Dra Valeska Fortes de Oliveira.

fessor acaba por formar, em cada contexto, diferentes estilos de ser professor. Mas mesmo sendo diferentes, certamente, os professores são protagonistas de uma relação que se estabelece com os alunos e, mesmo sem saber, suas ações em sala de aula fazem parte do seu método de ensino, pois estão efetivamente ensinando, ou melhor, seus espectadores estão aprendendo com suas ações mais do que, muitas vezes, se prevê em planos de aula, ou do que se pensa estar ensinando. E estas aprendizagens não podem ser positivamente controladas, porque estão num âmbito de percepção que extrapola a racionalidade. Goffman (1992), por exemplo, (outra citação antiga) apresenta dois aspectos que estão presentes num momento de interação, ou seja, quando há uma relação entre indivíduos presentes fisicamente. Um aspecto pode ser manipulado pelo indivíduo que se expressa, e é constituído principalmente pelas expressões verbais. Outro aspecto é constituído principalmente pelas expressões corporais emitidas pelo indivíduo. Goffman nos mostra que os outros agentes da interação - os que recebem as informações - percebem os dois aspectos, podendo pelo segundo verificar o primeiro. “Os outros”, escreveu ele,

[...] podem, então, usar os aspectos considerados não-governáveis do comportamento expressivo do indivíduo como uma prova da validade do que é transmitido pelos aspectos governáveis. Demonstra-se nisso, uma assimetria fundamental no processo de comunicação, pois o indivíduo presumivelmente só tem consciência de um fluxo de comunicação, e os observadores têm consciência deste fluxo e de um outro. (Goffman, 1992, p. 16).

Assim, na trajetória educacional, desde pequenos, vamos adquirindo conhecimentos sobre professores na relação cotidiana com eles, e tais conhecimentos acabam por constituir, em nós, uma imagem de professor. Minha questão, nessa prosa, é compreender como essas imagens são capturadas pelo cinema e até que ponto os professores fictícios guardam características de um imaginário vivido pelos professores, produzindo, assim, possíveis repercussões na formação docente.

Outra coisa: a utilização de filmes para impulsionar discussões sobre variados assuntos é habitual na educação formal. Não é diferente quando se trata de refletir sobre a formação de professores. E, não raro, os personagens da ficção são tomados como ideais a serem perseguidos. Contudo, penso que se faz necessária uma análise que capte questões referentes a como os professores da ficção repercutem na formação dos profissionais da educação. Estou utilizando aqui o termo “repercussão” com base no entendimento de Gaston Bachelard. Este pensador diferencia “ressonância e repercussão”.

As ressonâncias dispersam-se nos planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento de nossa própria existência. Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão de ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser. (Bachelard, 2003, p. 7).

Dessa forma, quando vejo filmes sobre professores, busco encontrar pistas sobre a influência das personagens na formação docente. Estamos aqui, então, eu e tu, leitor, lidando com as convergências existentes entre a vida e a produção ficcional. Por isso, tomamos teóricos da antropologia do imaginário para nossa conversa. Durand, por exemplo, esclarece:

É neste intervalo, neste caminhar reversível que se deve, segundo nos parece, instalar-se a investigação antropológica. Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, (...) as representações subjetivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores ao sujeito’ ao meio objetivo. (Durand, 2002, p. 41).

Por esse caminho acreditamos chegar a análises que poderão participar sensivelmente das discussões sobre arquétipos utilizados pelo cinema e que permeiam a formação de professores.

Problematizar as produções cinematográficas em que figuram personagens professores com vistas a compreender suas repercussões, visando produzir uma aproximação das significações imaginárias sociais sobre os professores retratados nos filmes, podendo, com isso, sugerir possibilidades de utilização de tais análises na formação de professores é, para mim, um objetivo muito amplo. E não sei se conseguirei dar conta.

Comecei por buscar filmes em que figuram personagens professores. Busca esta realizada em videotecas, catálogos de filmes e via *internet*. Selecionei alguns com base nas informações que se adequavam aos propósitos de meu projeto. Assisti aos filmes e me pus a devanear entre as histórias retratadas nos filmes, teóricos do imaginário e minhas impressões.

Como tinha como base Bachelard e o conceito de “repercussão”, que já mencionei.¹³, as escritas que fiz, não são roteiros para discussão dos filmes, tampouco críticas ou sinopses. Num jogo de faz conta, tomei as narrativas filmicas como histórias verdadeiras e busquei um estilo de escrita que possibilitasse ao leitor um diálogo com sua própria vida a partir de uma obra de ficção. Optei pelo estilo da carta para poder exercer certa liberdade visando, já no estilo da escrita, uma aproximação com o leitor. Tomara que tenha este êxito com meus prosaicos pensamentos!

Apresento a seguir nas cartas que escrevi, as repercussões com base nos filmes assistidos.

“Se eu soubesse que seria assim, eu não teria vindo” - Breve alusão ao filme “A guerra dos botões”¹⁴

Poucas histórias, senhoras e senhores, mostram tanto sobre infância e educação como esta que ficou conhecida como “A guerra dos botões”.

13. BACHELARD, G. A poética do espaço. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.7.

14. A guerra dos botões. Direção: Yves Robert. Ano de produção: 1962. Baseado em um romance de Louis Pergaud, de 1912, este filme mostra a rivalidade entre as crianças de dois povoados, no interior da França. As crianças estão em guerra constante: os “Longeverne” contra os “Velrans”. Nessa guerra infantil, sem saber como punir os vencidos, as crianças inventam uma forma que tem a ver com expropriação de botões. Uma história que faz pensar sobre processos educacionais e sobre os vários saberes aí implicados.

Sei que já são do conhecimento de vocês as grandes estratégias de luta e de organização e aventuras daquele bando de meninos liderados por Lebrac. Mas eu gostaria de aludir brevemente a possíveis movimentos que essa história proporciona - pensamentos, sonhos, devaneios...

Ponho-me no lugar de um observador que é professor e percebo como as crianças são pessoas de muita inteligência e perspicácia. Elas formulam leis, definem conceitos, regimes de governo, punições, enfim, são capazes de estruturar um mundo real fazendo de conta. E sofrem nesse mundo e são felizes também. Mas o que chama a atenção é que o menino, que era o líder, sofria na escola por ser imaturo, por não conseguir aprender.

Fiquei a observar as relações dele com sua família e vi que quase tudo que ele recebia dela eram punições e maus tratos. Na escola, não tinha mérito algum, embora o professor parecesse ser também um observador, alguém que sabia que aquele garoto tinha potencial; potencial que estava sendo dizimado aos poucos pelas intermináveis reprimendas do pai.

Não queremos aqui fazer um diagnóstico dos sentimentos que estão presentes na infância, queremos, sim, permitir o devaneio sobre a complexidade que é ser criança e não saber como expressar suas angústias. Foi isso o que cogitei, meus caros, quando me aproximei da história em questão. Muitas repercussões esta história pode causar, mas eu fiquei a devanear sobre como uma criança se expressaria se pudesse fazê-lo em linguagem de adulto. Quem sabe se não chegaríamos a algo mais ou menos assim, como o discurso que segue. Tentem imaginar uma voz de criança dizendo: “Sei de vossa dificuldade em acompanhar minha filosofia. Entendo-vos. Sei que repetidamente profiro sentenças que vos causam espanto. Sobre as coisas mínimas, bem sei. Seria de bom tom agradecer por vossa prudente atenção para comigo, ao que dão mostra os grandes feitos arquitetônicos para educar-me. A mim e a muitos outros de difícil filosofia. Não posso aliviar o peso que sentem devido aos erros cometidos, porque, justamente, desconheço o significado de erro. Mas, em profunda ânsia por comunicação que vos traga felicidade, eu procuro

uma resposta para o distanciamento entre nossas opiniões sobre o mundo. Até onde meu entendimento alcança, percebo que vivemos em época bastante distinta: o sentido da vida é procurado no *Google*; o sentido de sentido da vida encontra-se na *Wikipédia*; não raro, encontra-se amor na *internet*. Sei disso porque observo, não porque entenda o significado destes elementos em vossas vidas. Em mim, ainda, o afeto é pequeno. Que noções sobre amor quereis que eu tenha? Que sei eu sobre a bolsa de valores? Que interesse teria em imaginar se há ou se não há paraíso? Como adentrar nas significações do saber-se acometido de uma doença fatal? Como funciona o comércio internacional de armas? Querem que eu entenda como seres humanos deram sentido a uma prática chamada de ‘armistício’? Terei de vos pedir paciência para comigo. Nada disso me importa. Não que eu esteja emitindo um juízo de valor, não digo que não sejam acontecimentos que mereçam crédito, apenas não os entendo, e assim, senhoras e senhores, limito-me a não mais do que manifestar esta contradição: opino sem opinar. Tem sido assim, a escrita é um dentre tantos jeitos de dar socos. Mas, o que hoje me impeliu e, momentaneamente, impulsiona a realização deste colóquio é a ânsia da qual lhes falei anteriormente. Este parlamentar com ares de erudição e requinte, não mais que utilização da retórica na coloração de meu pensamento, perfaz o corpo da possibilidade de minimizar tal ânsia. Gostaria muito de vê-los felizes! Sei que nem tudo que se vê na televisão é verdadeiro e, também, que nem tudo é falso. Mas há muitas coisas no mundo que vos fazem pensar, vos causam medo, estranheza, sensação de nulidade volitiva, contrição, engasgos. Bem sei, bem sei. Com uma doação incomensurável de sinceridade eu gostaria de dizer-lhes que sofro com vossos sofrimentos mesmo sem compreendê-los. Quem sabe quando crescido me envolva em suas formas políticas e, inclusive, encontre outras para extinguir gritos afônicos. Contudo, como últimas palavras, ainda com a mesma sinceridade, tenho de pedir-lhes: no momento, sois vós quem podeis desfazer minha ânsia. Sim, não quereis que me transforme em outro. Deixai-me ser o que sou. Deixai-me viver minha infância! Que pode ser passageiro esse estado, o de ser criança”.

Talvez seja exagerado este devaneio, mas será que aquelas crianças, que inventaram uma guerra, e tantas outras com suas guerras existenciais não poderiam proferir tal discurso?

Gosto de ficar pensando, às vezes, sobre o que pensam os professores sobre a infância. Mas sobre a história em questão, gosto de pensar que o professor de Lebrac conhecia-o bem e queria para ele o melhor. Mesmo parecendo imparcial, ele estava do lado das crianças. Não se pode afirmar com certeza, não é este o propósito, mas ousar dizer que quando não se vê mais saída para o comportamento de Lebrac, e ele é levado para um internato e lá encontra seu inimigo, o líder do outro bando, e os dois se abraçam, fica no ar a impressão de que por trás daquele acontecimento estava o professor. Alguém, talvez, que compreendesse a necessidade dos “inimigos” de infância.

“Tudo o que necessito é ser livre” - Pensando sobre o filme “Como estrelas na terra toda criança é especial”¹⁵

Como é, senhoras e senhores, a nossa forma de ver o mundo? Chegamos a um ponto de regramento nos modos de viver que dificilmente aceitaremos outra forma de ver o mundo também como certa? E mais, se temos convicções sobre o que é importante em nossas vidas, como poderemos acolher algo que não se enquadre nessas “molduras”?

Estas são perguntas que surgem no deparar-se com a história de Ishaan Awasthi, um menino que possuía outra forma de perceber. Só

15. Como estrelas na terra toda criança é especial. Direção: Aamir Khan. Ano de produção: 2007. Nesse filme adentra-se na vida de Ishaan Awasthi, um garoto de nove anos que tem muita dificuldade em se adaptar à escola, mas, por outro lado, possui uma imaginação incrível. Para não demonstrar seus problemas em relação à aprendizagem ele encontra saídas que o colocam em apuros, porque é filho de um pai austero que idealiza para seu filho o mesmo caminho de “vitórias” do irmão mais velho. Contudo, Ishaan é sempre reprovado e acaba sendo enviado para uma escola reconhecida por ser disciplinadora. Ele sofre com todos os professores insensíveis às suas singularidades, até que um novo professor de artes, que tinha vivido algo semelhante a Ishaan na infância, o acolhe.

acompanhando sua vida é que saberemos que as grandes crises pelas quais ele passou deviam-se ao fato de que todos os que com ele conviviam - pais, professores – por ignorância ou comodidade, não prestaram atenção ao fato de que ele era “dislético”.

Acompanhando sua história nos deparamos com diferentes sistemas de ensino e com professores de muitos tipos, mas todos eles abandonavam Ishaan, porque o consideravam rebelde, burro, insolente. Todos o rotulavam e ele vivia em extrema solidão. Estas percepções podem dar origem a outra pergunta: somos também professores como esses?

Depois de saber da possibilidade de seu filho ser reprovado pela terceira vez na mesma série, o pai de Ishaan resolve transferi-lo para um tradicional colégio interno, no qual, as pessoas que lá trabalhavam se orgulhavam de terem fama por trabalharem sob a égide da “disciplina”. A disciplina funcionava, mas ninguém na escola procurava se aproximar de Ishaan e tentar descobrir a origem de suas dificuldades. “Já domamos os cavalos mais selvagens”, disse um dos encarregados, então, o castigo era a atitude comum adotada e Ishaan estava cada vez mais só, quase que desistindo de viver.

Mas aconteceu que um dia um novo professor foi contratado. Este professor tinha métodos muito diferentes dos adotados naquela instituição, e ele prestou atenção em Ishaan. E no menino em que todos viam um problema, ele viu uma pessoa que precisava de ajuda. Ele se interessa pela vida do menino, quer saber por que ele sofre, por que age daquela forma. Procura seus pais, descobre o porquê de suas tão propagandeadas “deficiências”. Como a atitude deste professor repercute em nós, senhoras e senhores? Conhecer esta história nos faz querer buscar formas de ser similares a esse professor? Quem de nós se habilita a tocar a “flautinha” como o fez o referido professor?

Meus amigos, em meio a emocionante história a que estou me referindo, fiquei a cogitar sobre como são nossas posturas em relação aos alunos considerados “atrasados”, “lentos”. Uma passagem de Calvino me deu um pouco de calma, compartilho agora com vocês, diz assim: “O século da motorização impôs a velocidade como um valor mensurável, cujos recor-

des balizam a história do progresso da máquina e do homem. Mas a velocidade mental não pode ser medida e não permite comparações ou disputas, nem pode dispor de resultados obtidos numa perspectiva histórica.”

É claro que o assunto de Calvino era a literatura, mas entendi como razoável transpor tal passagem para nosso assunto, qual seja, nossos preconceitos. Bachelard foi quem disse, em outras palavras, que temos a idade de nossos preconceitos. Assim, às minhas perguntas gostaria de aproximar outra, formulada por esse pensador. Ele escreveu: “Criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?”¹⁶

Faço estas provocações, senhores, com a intenção de mostrar como fui tocado pela história de Ishaan e pelas atitudes do professor em relação a ele. Mas o mais importante talvez seja o fato de que, por meio dessa história, possamos pensar em como são os nossos modos de ver o diferente. Será que chegaremos à conclusão de que professores assim existem somente na ficção? Mas e os outros professores, os que apenas puniam Ishaan, eles existem também somente na ficção?

“É preciso menos que a morte para matar um homem” - Considerando o filme “Escola da vida”¹⁷

Queridos professores,

Assim como vocês eu já observei muitas reações estranhas em pessoas devido à, seja lá o que for. Mas, quero falar especificamente de uma reação que observei em um professor específico.

16. BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 12.

17. Escola da vida. Direção: William Dear. Ano de produção: 2005. Mr. D é um jovem professor que assume a disciplina de “história”, após a morte de um carismático professor, o qual por 43 vezes consecutivas ganhara o prêmio de professor do ano. Mr. D, seguindo os passos daquele professor falecido que o inspirava, conquista alunos e professores da escola, mas também desperta a inveja de um professor – o filho do professor premiado – que espera, com a morte do pai, passar a ser “o professor do ano”. A trama se desenrola com várias peripécias do professor ciumento para derrubar Mr. D. Até que aos poucos eles vão se conhecendo e aprendendo a compartilhar.

Infelizmente não posso omitir que o início da história se dá com uma morte. Um consagrado professor de história, premiado quarenta e três vezes consecutivas com o título de “professor do ano”, morreu enquanto fazia seu discurso diante de seus colegas e alunos.

Outro fato importante: o filho desse professor também lecionava na mesma escola e sempre andara preocupado, porque parecia atordoado em viver sempre sob a “sombra” do pai premiado. Agora, mesmo triste, no novo ano que se iniciava e com a ausência do pai, ele pensava que quem sabe poderia ele ser o merecedor do prêmio tantas vezes dado ao pai.

E mais um fato importante: um novo professor foi contratado para substituir o professor falecido, era um jovem e dinâmico professor que ficou rapidamente conhecido, com simpatia de todos, como Mr. D.

No mais, senhoras e senhores, a escola era um tanto caricata de acordo com que pude observar nas posturas dos professores: a professora de matemática que é odiada e odeia, o bondoso professor de educação física, a sedutora professora de artes, o triste professor de línguas e assim por diante. Como eu disse, personagens caricatos. Mas a chegada de Mr. D não causou reações adversas em nenhum dos professores, com exceção de Matt Warner, o professor de biologia e filho do professor falecido.

Não entendo o que se passou, porque Mr. D era um excelente professor, como pude observar. Ele tornava suas aulas muito interessantes para os alunos, misturando diferentes formas de experimentar o que estava sendo estudado. Quando vemos professores assim, ficamos admirados com a dedicação deles e com a capacidade de lidar com o conteúdo de forma descontraída, isso realmente fascina, porque nós sabemos o quanto é difícil.

Contudo, Mr. D conseguia e demonstrava ter energia para aceitar outras responsabilidades, além do ensino de história. Mr. D não é alguém que o leitor também admiraria? Mas não foi admiração o que sentiu o Professor Matt Warner diante das atitudes de Mr. D e dos elogios que ouvia em relação a Mr. D. O que ele sentiu? Não sei se concordarão comigo, mas acho que ele sentia inveja.

Ao observar como ele procurava descobrir algo sobre a vida de Mr. D para poder manchar a imagem do jovem professor, fiquei a pensar em como outros professores, como você leitor, seriam afetados com tais atitudes. Comecei a pensar se este sentimento – a inveja – é parte da vida em nossas instituições de ensino. Será? Como explicar esse fato? O que pensamos sobre a inveja, ela é vista como um pecado? Ou teremos naturalizado este sentimento a ponto de nem percebermos seu trânsito entre nós? Ora, na tradição católica a inveja está entre os sete pecados capitais – será que somos herdeiros às avessas desta tradição e nos tomamos de inveja ao percebermos, nos outros, ações engrandecedoras?

O fato é que, no meu modo de ver, este sentimento foi despertado no Professor Matt Warner e, com isso ele passou a ignorar tudo que possuía para cobiçar o que era do outro. Que bom que, em meio aos seus estratégias para destruir a vida de Mr. D, ele acaba por descobrir muitas coisas que acabam fazendo-lhe perceber que ele não estava agindo de forma correta. Ele também acaba por admirar Mr. D.

Mr. D sofria de grave enfermidade e não tinha muito tempo de vida. Foi quando descobriu isso que o professor invejoso mudou sua conduta. E ao presenciarmos tais acontecimentos, como nos sentimos? Será preciso adentrar na vida íntima do outro para, então, respeitá-lo? Agimos dessa forma em nossas vidas profissionais? Quanto do Professor Matt Warner vive em nós?

Mais uma vez sou tentado a dizer que a vida fora dos espaços de formação interfere em muito no nosso modo de ser professores. Nossa formação enquanto pessoa é que dará o tom de nossas posturas na profissão? Terá razão Mr. D ao dizer aos seus alunos “não se importem com o que vocês farão, se importem com o que vocês serão”?

“A vida é o que te acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos” - Notas sobre o filme “Mr. Holland: adorável professor”¹⁸

Amigos professores,

Qual o espaço que a música possui em nossas vidas? A vida de um professor – Mr. Holland – pode nos deixar a impressão de que é um espaço muito pequeno.

Se vocês conhecem sua história, concordarão que ele não queria ser professor, ele tinha outros planos, outros sonhos. Queria ser compositor e “caiu”, como costumamos dizer, na profissão docente. Ele entendia tudo sobre música, não entedia nada sobre ensinar. Aceitou o trabalho porque acreditava que assim teria mais tempo livre para compor. Vejam só - ele não entendia nada mesmo sobre o que é a rotina de um professor.

Acompanhando a sua, por assim dizer, carreira no magistério, ficamos encantados com a intensidade com que ele viveu as suas tristezas e alegrias e, com o passar dos anos, seu sonho se transmutou: ele percebe, na iminência de se afastar da escola, que justamente o espaço o qual ele repelia, de início, era o único lugar em que ele gostaria de estar.

Foram cerca de trinta anos, o tempo em que ele ensinou música, viveu música e contaminou as pessoas à sua volta com seu amor pela música. Em cada novo desafio ele se lançava com todo seu ser. Sabem, senhoras e senhores, ele parecia uma criança. Então, me veio à mente os dizeres de Durand. Este teórico do imaginário considera “a passagem da vida mental da criança ou do primitivo para o ‘adultocentrismo’ como um *estreitamento*, um recalçamento progressivo do sentido das metá-

18. Mr. Holland, adorável professor. Direção: Stephen Herek. Ano de produção: 1995. Ambientado em 1964 até 1995, este filme conta a história de um músico que sonha em ser compositor, mas acaba sendo professor para aumentar a renda familiar. Ele sente muita dificuldade com o trabalho docente, mas se dedica fortemente na superação dos problemas. Sua vida se torna ainda mais conflituosa quando ele descobre que seu filho é surdo. O sonho de se tornar compositor se distancia, mas sua atenção com o filho e amor pela música o levam a caminhos também muito compensadores.

foras.” Para este autor, “é esse ‘sentido’ das metáforas, esse grande semantismo do imaginário, que é a matriz original a partir da qual todo o pensamento racional e o seu cortejo semiológico se desenvolvem.”¹⁹

E assim, com esta repercussão, fiquei a divagar sobre se não seria justamente isso o que nos convoca, nos cativa, na figura adorável de Mr. Holland. Será isso? Mas por quais motivos? Estaríamos demasiadamente conformados a situações impostas, a gestuais programados? Teríamos perdido definitivamente nossa infância?

Nietzsche também faz menções a esta necessidade de infância, quando em *O canto que dança*, Zaratustra fala aos jovens sobre um deus-criança: “E encontra, também, o pequeno deus que é o preferido dos jovens: está deitado junto da fonte, em silêncio, de olhos fechados. Em verdade, adormeceu em pleno dia, o preguiçoso! Terá andado demais caçando borboletas?”²⁰

Não sei se me faço entender e gostaria de saber se outros compartilham dessas mesmas imagens ao pensar na trajetória de Mr. Holland. Isto porque tenho a impressão de que nos impressionamos com determinados professores, como Holland, porque vendo-os, alguma coisa infantil renasce em nós. Seria mais ou menos como ler um poema e se ver descrito nele. Bachelard pode ajudar a me fazer entender. Assim ele escreveu: “os poetas ajudam-nos a afagar as nossas felicidades de *anima*. Naturalmente, o poeta nada nos diz do nosso passado positivo. Mas, pela virtude da vida imaginada, o poeta acende em nós uma nova luz: nos nossos devaneios, pintamos quadros impressionistas do nosso passado. Os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de criança merecem ser recomeçados”²¹.

Talvez estes sejam apenas devaneios pueris surgidos no contato com Mr. Holland, ou, quem sabe “o possível” que estamos fazendo, como ele disse ao defender sua profissão, seja pouco. Sim? Não? Talvez?...

19. DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins fontes, 2002, p. 31.

20. NIETZSCHE, Friedrich W. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Linoart – Círculo do livro, s/d, p. 121.

21. BACHELARD, G. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 99.

“Como educar se não acreditamos mais na civilização?” - Conversando sobre o filme “Nunca te amei”²²

Imaginem, senhoras e senhores, um professor em final de carreira, muito dedicado ao ensino de línguas clássicas. Além disso, como quase todo mundo, ele tem problemas no casamento, não se sabe se ele tem certeza ou só desconfia, mas sua esposa lhe é infiel. Como se não bastasse, devido a processos de inovação na escola em que leciona, ele é convidado a se aposentar. A direção da escola explica que ele está com problemas de saúde, mas na verdade seus conhecimentos e métodos não são mais bem vistos por aquela instituição e pelos pais que pagam para manter seus filhos nela. Este, meus caros, é o caso do Professor Andrew Crocker-Harris.

Conhecendo a história desse professor, nos admiramos com sua dedicação aos estudos e também a afazeres que não seriam de sua alçada como, por exemplo, a organizar o quadro de horário anual. Ele não se nega a ajudar. Temos a impressão de que sua vida é a sua profissão e tudo que a ela estiver relacionado. Mas as dinâmicas das supostas inovações na educação não permitem sua permanência.

Nesta situação crítica, Crocker-Harris fica introspectivo, se recolhe, reflete e sofre em solidão. Ele não tem muito a dizer, mas sente que está sendo descartado.

Nesse período de mudanças forçadas ainda podemos assistir a uma de suas aulas. Ele é um professor realmente austero, mas percebemos que sua autoridade não implica em ser uma pessoa má. Por certo, seu interesse é em fazer da sala de aula um espaço de trabalho com todo o rigor e seriedade possível. Mas o seu estilo de ser professor lhe deu como recompensa, após 18 anos de trabalho, o apelido de “Hitler do 5º ano”.

22. Nunca te amei. Direção: Mike Figgis. Ano de produção: 1994. A história que este filme mostra se dá quando um professor, enérgico e pouco amigável, após 18 anos de trabalho numa escola tradicional da Inglaterra ensinando grego e latim, é forçado pela direção a se aposentar. Dizem que ele está com problemas de saúde, quando na verdade a escola quer introduzir novos métodos para capturar alunos de famílias abastadas. Vivendo conflitos amorosos com uma esposa infiel e descobrindo que é conhecido pelo apelido de “Hitler do 5º ano”, o professor reflete sobre sua vida e acaba sentindo que sua história tem valor.

Será que conhecemos professores parecidos com Crocker-Harris? Seríamos nós mesmos parecidos com ele? Vendo seu drama, num primeiro momento podemos simplesmente dizer que é assim mesmo, que são as forças contextuais, que as coisas mudam e as pessoas precisam se adaptar. Mas será assim mesmo?

Pensemos nas mudanças propostas pela escola - introdução de conteúdos modernos e novas dinâmicas. Por que tais mudanças implicam na saída daquele professor? E mais, como estas mudanças contribuem para que a educação seja algo que permaneça na vida das pessoas, como conhecimentos que realmente façam sentido e tenham valor duradouro? Estas perguntas têm sua necessidade em nosso contexto atual? Não ocorrem situações semelhantes em nossos espaços educacionais?

Ocorre que, ao observar ex-alunos que visitam a escola para as festividades de encerramento do ano, compreendemos que o Professor Crocker-Harris é admirado por esses alunos, é como se eles dissessem: “este professor marcou minha vida para sempre”. Mesmo sendo austero, mesmo causando medo, ele era incrivelmente competente em seu labor.

Mas a instituição não o quer mais, prefere dar vivas a professores atletas que dão “visibilidade” à escola e são idolatrados pelos alunos. Assim, Crocker-Harris deve seguir os desígnios das reformas.

O pensamento que gostaria de compartilhar, senhoras e senhores, diz respeito a como deve se sentir um profissional nessa situação: depois de longos anos de trabalho, não ter reconhecimento, não ter ninguém dizendo “fica mais um pouco”. Há, entre seus conhecidos, professores que não sentem retorno pelo trabalho que desempenham?

Há um livro,²³ organizado por Wanderley Codo, que toca nessas questões de afetividade dentro do trabalho docente. Seus argumentos vão na direção de afirmar que o estabelecimento de vínculo afetivo é determinante no processo de ensino. Porém, estabelecer vínculos causa conflitos porque há um dispêndio de energia nesse processo. O professor passa a esperar atingir seus objetivos como educador, tendo assim o retorno pela energia gasta no estabelecimento de vínculo afetivo.

23. CODO, Wanderley. Educação, carinho e trabalho: *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 50.

Pensando na história do Professor em questão e revendo estas necessidades de vínculos afetivos na profissão, como poderíamos nomear a solidão sentida por Crocker-Harris? Como agiríamos ou agimos em situações semelhantes?

Para finalizar, como me permito devanear, gostaria de mostrar-lhes um excerto de Rilke que me parece ser uma imagem literária com força ilustrativa para os sentimentos de solidão que tomariam o corpo e alma de um professor como Crocker-Harris, um professor que foi tirado de seu espaço. Assim escreveu Rilke.²⁴

Fica cada vez mais claro que no fundo ela [a solidão] não é nada que se possa escolher ou abandonar. *Somos* solitários. É possível iludir-se a esse respeito e agir como se não fôssemos. É tudo. Muito melhor, porém, é perceber que somos solitários e partir exatamente daí. Com certeza acontecerá de sentirmos vertigens, pois todos os pontos em que nossos olhos costumavam descansar nos são tirados, não há mais nada próximo, e toda distância é uma distância infinita. Quem fosse retirado de seu quarto, quase sem preparação ou transição, e posto nas alturas de uma montanha, necessariamente sentiria algo semelhante: uma insegurança sem igual, um abandono ao inominável quase o aniquilariam. Ele pensaria estar caindo ou sendo arrastado pelos ares ou destroçado em mil pedaços. Seu cérebro precisaria inventar uma mentira enorme para captar e esclarecer a situação de seus sentidos. É assim que se modificam, para quem se torna solitário, todas as distâncias, todas as medidas; dessas modificações, há muitas que ocorrem repentinamente. Como para aquele homem no pico da montanha, surgem então imaginações inabituais e sensações estranhas, que parecem ultrapassar a medida do que se pode suportar. No entanto é necessário que vivamos também *isso*. Precisamos aceitar a nossa existência em todo o seu alcance; tudo, mesmo o inaudito, tende ser possível nela.

24. RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 76-77.

No fundo esta é a única coragem que se exige de nós: sermos corajosos diante do que é mais estranho, mais maravilhoso e mais inexplicável entre tudo com que nos deparamos.

No fim, achei que o professor Crocker-Harris se saiu bem. Terá ele realizado uma reflexão parecida com esta de Rilke? Eu tive essa impressão.

“Como é a sensação de ser belo?” - Reflexos sobre o filme “O espelho tem duas faces”²⁵

Senhoras e Senhores... Permitam que lhes fale sobre uma cativante história de amor entre um professor e uma professora: Gregory e Rose.

Eles são professores de uma grande instituição, ele ensina matemática e ela, literatura. Os dois são pessoas que, pode-se dizer, estão realizadas profissionalmente. E isso, amigos, é algo um tanto difícil de se conquistar quando se trata de trabalho em ensino superior. Mas esperem, eu disse “realizados”? Talvez não estivessem. Vocês precisam conhecer a história dos dois, talvez assim possam concordar com o pensamento que me veio agora: eles não estavam realizados, porque não se pode estar realizado se não conseguimos viver aquilo que ensinamos. O professor Gregory tem uma grande paixão pela matemática, escreve livros sobre seus estudos, é cobiçado a falar sobre o que sabe em universidades do mundo todo. Mas embora seja um apaixonado pelo seu objeto de estudo, não consegue estabelecer um vínculo de comunicação com seus alunos. Seu modo de expressar-se causa sonolência. Como nos sentimos quando aquilo que é nossa paixão, devido ao modo como falamos, repercute no

25. O espelho tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Ano de produção: 1996. Este filme conta a história do encontro de um professor e de uma professora da Columbia University. Ele é um professor de matemática extremamente introvertido, que não consegue se comunicar com os alunos e, ainda, demonstra certo desequilíbrio quando se trata de envolvimento afetivo. Ela é uma professora de literatura muito comunicativa, mas também não tem muita sorte no quesito casamento. O encontro dos dois, embora cada um tenha buscas diferentes, revela possibilidades de mudanças na vida a dois e como essas mudanças podem interferir na atuação docente.

outro como enfadonho? Gregory viveu esta experiência e, mais tarde, quando conhece Rose, questiona-se sobre seu modo de atuar. Ele assistiu a uma aula de Rose, ela estava falando sobre o “amor cortês” para uma grande plateia. Embora o lugar fosse um grande auditório, ainda faltava espaço para sentar, havia muitos alunos nas escadas e em pé. Misturando humor em seu diálogo com os estudantes, ela conseguia expressar conteúdos do romance literário e, ao mesmo tempo, prender o olhar dos alunos para si de modo que impressionara a Gregory. Na primeira vez em que os dois saem para jantar juntos, Gregory quis saber de Rose como ela conseguia fazer com que os alunos ficassem em suas aulas.

Pensar sobre isso pode avivar nossa memória porque quem tem uma história como estudante e professor pode perceber que esse fato é recorrente. Dificilmente encontraremos alguém que não tenha na memória a imagem de um professor que sabia muito sobre o que se dispunha a ensinar, mas por não encontrar modos de comunicação, tornava o seu fazer algo tedioso. A questão aqui, então, senhoras e senhores, é que precisamos perguntar sobre como acionar uma mudança. Como, se fôssemos professores como Gregory, por exemplo, poderíamos compreender a possibilidade de mudar e realizar gestos para atingir tal mudança?

O professor Gregory, como passo inicial, convida Rose para assistir uma de suas aulas. Realmente, ele era enfadonho, era muito paradoxal a situação, pois Gregory falava entusiasmado, mas para si mesmo. Sim, ele parecia não perceber a presença dos alunos. A própria Rose cochilou durante a aula que assistira.

Ao pensarmos sobre essa questão, quero dizer, se já vivenciamos situações como esta, qual foi ou é nossa atitude com relação a professores com tal característica? Imagino que os leitores podem elencar muitas respostas... Talvez tenhamos lembranças de gestos de acolhimento e, em outros casos, gestos de abandono. Não é incrível que em nossas relações de trabalho haja pessoas com as quais não conseguimos nos comunicar? E ainda, será a nossa estrutura de trabalho tão fechada que incrivelmente não encontramos espaço para expressar nossas dificuldades aos outros?

Gregory, felizmente, encontrou Rose e, seguindo seus conselhos, aos poucos, percebe que não era tão difícil entrar em contato com seus alunos, despertar neles a vontade de ficar. Mas, o caso dele é um, quantos Gregorys vivem por aí e não possuem Roses em suas vidas?

Por outro lado, dissemos acima que os dois não eram realizados, porque não viviam aquilo que ensinavam. Ora, com o dito até aqui já se percebe a situação de Gregory: ele amava um saber e precisava de uma forma de transmitir, junto com o saber, o amor por ele. Quando consegue, fica muito feliz, tudo parece ficar mais leve. Com pequenos gestos inicia um processo de contaminação. Ele passa até a se vestir de modo mais descontraído.

Mas e Rose? Ora, ela ensinava sobre grandes romances literários, tinha uma postura amigável, era próxima dos alunos, tinha domínio sobre as coisas que ensinava e o fazia de modo cativante. O que mais pode se esperar de uma professora? Contudo, Rose compreendia que em sua vida um amor como os por ela estudados ainda não havia aparecido. Por suposição, ao saber de sua história, podemos deduzir que ela mesma pensasse não ser do tipo de pessoa que viveria grandes amores, porque se considerava feia.

Sabem de uma coisa? - por certo que já o sabem - Gregory conheceu Rose a partir de um anúncio que ele publicou num jornal. No anúncio ele dizia procurar uma companhia e que aparência física não era importante. Acabou escolhendo Rose por uma fotografia e, certamente, quando a viu na fotografia não a achou “bonita”. Quanto se pode falar sobre como a beleza se transformou em objeto de consumo nos dias atuais! Quanto sabemos, aliás, sobre o que é a beleza e como ela participa de nossas vidas? Como adentrar nos segredos de alguém que, por se achar feio, sofre em solidão...?

Mas, o fato é que Rose e Gregory, mesmo que ele tenha deixado claro que sexo não era importante e tudo mais, posto que ele era um matemático e já havia concluído que as relações se tronavam impossíveis quando o envolvimento passava para questões carnavais, mesmo assim, os dois começam uma relação preenchida por momentos de leveza e

de admiração de um pelo outro. Eles acabam se casando e o desejo vai aparecendo com cada vez mais força. Porém, Gregory foge, ele não quer mesmo perder a companhia e passar a ter uma mulher. Suas experiências passadas, de abandono, talvez possam justificar sua resistência. Podem?

Mas Rose, quando os dois se afastam após uma tentativa frustrada de envolvimento íntimo, passa a pensar que ele a negara porque ela não era atraente, não era bela. Em sua solidão, ela pergunta a sua mãe, a qual também sofria por estar envelhecendo e “perdendo” sua beleza, sobre como era a sensação de ser bela. A mãe, relutante, responde que quando se sentia bela era maravilhoso. Rose só percebe que não era feia num diálogo com sua mãe, quando vê uma fotografia de si mesma quando criança. Ela era uma criança linda! Pois bem, aí está um dispositivo. Uma imagem do passado ativa em Rose algo que ela julgava perdido, ou até nunca possuído. Ora, não temos explicações para isto, mas podemos refletir: quantos de nós nos enganamos sobre nós mesmos? Quantos de nós nos perguntamos sobre “como nos tornamos o que somos”?

Rose parece querer recuperar aquela beleza perdida. Beleza adormecida que há muito faz parte de nosso imaginário. Está em contos como o da “Bela adormecida e em poemas como “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa:

Conta a lenda que dormia
 Uma Princesa encantada
 A quem só despertaria
 Um Infante, que viria
 De além do muro da estrada.
 Ele tinha que, tentado,
 Vencer o mal e o bem,
 Antes que, já libertado,
 Deixasse o caminho errado
 Por o que a Princesa vem.
 A Princesa Adormecida,
 Se espera, dormindo espera,
 Sonha em morte a sua vida,
 E orna-lhe a fronte esquecida,
 Verde, uma grinalda de hera.
 E, se bem que seja obscuro

Tudo pela estrada fora,
 E falso, ele vem seguro,
 E vencendo estrada e muro,
 Chega onde em sono ela mora,
 E, inda tonto do que houvera,
 À cabeça, em maresia,
 Ergue a mão, e encontra hera,
 E vê que ele mesmo era
 A Princesa que dormia.²⁶

Tomamos a liberdade de excluir duas estrofes do poema, mas mesmo assim acreditamos que o leitor compreende a busca em relação ao amor a qual nos referimos, e que ela faz parte de nosso viver.

Aconteceu, então, que Rose por meio de dietas, ginástica e salões de beleza surpreende a todos com sua nova aparência. Surpreende, principalmente, Gregory. Aí a situação já está complicada porque era difícil para ele dizer que amava Rose antes dessa mudança, a amava sempre, a amaria de qualquer forma. Nova separação e sofrimentos sem compreensão por parte dos dois. E é só quando Gregory resolve por fim a esta situação de perda e confessa seu amor é que os dois parecem atingir algo que será duradouro.

Contudo, senhoras e senhores, o que resta para nós pensarmos sobre esta história, se a tomamos como algo que pode repercutir na formação de professores? Não queremos parecer simplistas, mas podemos perceber nessa história algo que muitos teóricos da área de “formação de professores” defendem: a vida profissional de professores não se separa de sua vida particular. Elas são imbricadas, como o disse Nóvoa: “(...) o professor é a pessoa. E, uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas histórias de vida.”²⁷

26. “Eros e Psique” – Fernando Pessoa. <http://www.insite.com.br/art/pessoa/cancioneiro/182.php>

27. NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 25.

Por fim, resta-nos convidar a todos os que notam relevância nestas questões a mostrar a história de Rose e Gregory a outros amigos, sem deixar de ver nela tantas outras possíveis repercussões que podem estar ali subsumidas.

O que me resta, para finalizar, é compartilhar estas impressões que não devem, de modo algum, serem tomadas como verdades da ciência, mas sim como cartas de um amigo distante, que sempre que chegam, renovam nosso espírito e nos impulsionam a trabalhar na construção de um mundo mais belo.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. Metáforas Novas Para Reencantar a Educação: Epistemologia e Didática. São Paulo: Editora UNIMEP, 1997.

BACHELARD, G. A poética do espaço. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CODO, Wanderley. Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEACON, R. e PARKER, B. Educação como Sujeição e como Recusa. in: SILVA, TOMAZ, T. da. O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins fontes, 2002.

GOFFMAN, ERVING. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. 5a Ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

NIEZTSCHÉ, Friedrich W. Assim Falou Zaratustra. São Paulo: Linoart – Círculo do livro, s/d, p. 121.

NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

RILKE, Rainer Maria. Cartas a u/m jovem poeta. Porto Alegre: L&PM, 2006.

RESISTÊNCIAS EM CENA: O IMAGINÁRIO SOCIAL NO CINEMA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

Bianka de Abreu Severo; Valeska Fortes de Oliveira

CENA 1: O QUE TEMOS A MOSTRAR?

Não é difícil percebermos os descontentamentos em torno da educação pública, que enfatizam a descrença na educação e a suposta crise educacional. Contraditoriamente, várias medidas são tomadas visando a escola como potência para a realização de diversos projetos. Entre essas medidas, os embates revelam a trama na qual a escola se encontra como espaço de disputa de poderes. Nesse contexto, um grande valor é atribuído à ela.

O reconhecimento desse valor pode ser visto no movimento criativo das múltiplas ocupações estudantis realizadas no Rio Grande do Sul entre maio e junho de 2016. Essas ocupações se centraram no movimento pela defesa da educação de qualidade, lideradas por estudantes secundaristas de escolas públicas, seguindo o exemplo das primeiras ocupações estudantis registradas no Brasil – iniciadas no estado de São Paulo na noite de 09 de novembro de 2015. Inspirados por movimentos semelhantes fora do Brasil, os jovens ocupantes buscaram referências nas ocupações chilenas protagonizadas pelos secundaristas em 2006 e pelos universitários em 2011 e 2012.

No entanto, cada ocupação teve demandas particulares. Em Santa Maria/RS, as ocupações se deram em apoio à greve dos professores da rede estadual iniciada em 13 de maio de 2016 e, ainda, em oposição a três projetos de precarização da educação estadual e nacional daquele momento: o Projeto de Lei nº 44 (PL

nº 44/2016)²⁸, a Reforma Nacional do Ensino Médio e a Proposta de Emenda à Constituição nº 241 (PEC nº 241/2016)²⁹. Segundo jornais locais, como o *Diário de Santa Maria* (2016) e *A Razão* (2016), as ocupações em Santa Maria começaram na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa em 19 de maio de 2016 e, posteriormente, outras escolas estaduais também foram ocupadas, como Augusto Ruschi, Margarida Lopes, Olavo Bilac, Tancredo Neves, Maria Rocha, Manoel Ribas e Walter Jobim.

Pautada pela dialogicidade e horizontalidade, essa nova forma de reivindicação trouxe novas configurações ao espaço escolar durante o movimento. Diferentes comissões, como de limpeza, alimentação, segurança e comunicação, por exemplo, foram as alternativas utilizadas pelos estudantes para a organização do cotidiano do movimento, enquanto as assembleias gerais foram utilizadas para as decisões coletivas. Além disso, programações semanais, construídas pelos e para os estudantes, foram delineadas e promovidas com o apoio da comunidade.

Entre as diversas ações realizadas durante a programação de cada escola ocupada em Santa Maria, observamos uma intensa proposição de cinedebates, inclusive a produção de conteúdo audiovisual por uma ocupação em particular. Por conta dos estudos em cinema e educação pelas lentes do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), essa realidade nos causou inquietação acerca do que o cinema foi capaz de mobilizar em meio a tal resis-

28. Projeto de Lei tramitado em 2016 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, prevendo que entidades privadas qualificadas como organizações sociais, sem fins lucrativos, pudessem firmar parcerias com o poder público para exercer atividades em certas áreas, como o ensino, a saúde, a cultura e a preservação ao meio ambiente. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/44/AnoProposicao/2016/Origem/Px/Default.aspx>>. Acesso em: 20 abril 2024.

29. Proposta de Emenda à Constituição promulgada em dezembro de 2016 como Emenda Constitucional nº 95, que cria um teto para os gastos públicos do Governo Federal, que não poderão crescer acima da inflação do ano anterior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 abril 2024.

tência. Afinal, considerando a grande oferta de discussão de filmes no contexto das ocupações estudantis, que lugar o cinema ocupou nesse movimento? E na vida de seus protagonistas?

Na busca por respostas a esse problema de pesquisa, neste trabalho, para fins de recorte, elencamos o seguinte objetivo: analisar o lugar do cinema na vida dos estudantes e nas ocupações estudantis de Santa Maria/RS em 2016, a partir do campo teórico do Imaginário Social. Nesse sentido, em meio às contradições que cercam a educação, que é desprestigiada por um lado e vista como a solução para os desafios que a sociedade enfrenta por outro, aproximar-se do imaginário dos estudantes sobre a luta pela escola pública e os meios para isso, como o uso do dispositivo de filmes, como forma de compreender os sentidos e significados que compõem uma experiência de resistência. Talvez, assim, possamos propor caminhos para a produção de sentidos do ensino para a juventude, reduzindo o abismo entre o modelo de escola existente e as expectativas dos estudantes.

CENA 2: COMO MOSTRAR?

A metodologia desta pesquisa é classificada como qualitativa, pois seu interesse pelo imaginário transcende a quantificação e a representatividade numérica. Com isso, a pesquisa dessa natureza, ao se preocupar com a compreensão dos grupos sociais, organizações, instituições, trajetórias, entre outros, detém-se ao aprofundamento dos significados das ações e relações humanas (Goldemberg, 2004; Minayo, 2001). Isso leva ao trabalho com aspectos subjetivos, como “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, diz Minayo (2001, p. 21-22).

A construção de dados ocorreu por meio do estudo bibliográfico e do estudo empírico. Estes momentos foram pensados como uma manei-

ra de estabelecer o diálogo entre os estudos de cunho teórico e as narrativas das colaboradoras. O estudo bibliográfico compreendeu o diálogo com autores que abordam os temas envolvidos neste trabalho, como: Cornelius Castoriadis (1982, 1999, 2004), Valeska de Oliveira (2011, 2014, 2017), Alain Bergala (2008), Rosália Duarte (2002), Maria da Glória Gohn (2011, 2016), entre outros. Quanto ao estudo empírico, inicialmente pensamos em reunir os estudantes colaboradores da pesquisa em um grupo fechado de redes sociais, com o intuito de lançar questões a serem discutidas coletivamente. Essa ideia foi motivada pela grande presença dos jovens nas redes sociais, bem como pela suspensão das aulas devido à greve dos professores da rede estadual em 2017. No entanto, diante do retorno das aulas e da constatação de que uma das três estudantes que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa não possuía redes sociais, optamos pela realização de entrevistas orais semiestruturadas.

Realizamos as entrevistas orais semiestruturadas como forma de nos aproximarmos das narrativas das colaboradoras e, consequentemente, de seus imaginários. Para a análise dos dados, empregamos a abordagem hermenêutica, contextualizando as narrativas das colaboradoras no sentido de melhor compreendê-las. Assim como o próprio ato de compreender, a hermenêutica se sustenta no trabalho com os sentidos e significados explicitados nas narrativas, levando em conta o contexto sócio-histórico em que situam-se (Josso, 2004).

Cabe lembrar que a escolha das estudantes colaboradoras para esta pesquisa passou por mudanças ao longo do processo. Inicialmente, pretendíamos contar com cinco estudantes que participaram ativamente da ocupação do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, em 2016. No entanto, devido à dificuldade de contatá-los, uma vez que a maioria já havia concluído o Ensino Médio ou mudado de escola, decidimos ampliar nossa seleção para incluir estudantes de outras ocupações, especificamente da ocupação da Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa.

Na Escola Cilon Rosa, a maioria dos estudantes ocupantes também havia concluído seus estudos em 2016, destacando a significativa participação dos formandos no movimento estudantil. No entanto, apesar dos

esforços, conseguimos entrar em contato com dois estudantes por meio de buscas na rede social mantida por essa ocupação. Infelizmente, um deles acabou desistindo de participar da pesquisa, indicando certo receio em relação à sua participação, provavelmente devido à estigmatização dos estudantes ocupantes pelas mídias tradicionais.

Logo, a pesquisa foi realizada com três estudantes que participaram ativamente das ocupações, todas do sexo feminino, sendo duas da ocupação da escola Olavo Bilac e uma da ocupação da escola Cilon Rosa. Dizemos que esta pesquisa foi feita “com elas” porque o trabalho com as narrativas das estudantes não as colocou como objetos de pesquisa, mas sim como colaboradoras. A primeira colaboradora, a quem chamaremos de “estudante 1”, tem 17 anos, cursa o 3º ano do Ensino Médio, destaca o seu gosto em se envolver com as artes na escola, em especial o teatro, e vive muitas expectativas com relação ao curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. A segunda colaboradora, chamada aqui de “estudante 2”, tem 16 anos, cursa o 1º ano do Ensino Médio e, com sua seriedade, revela um grande interesse e compromisso com os contextos sociais, como ela mesma explicou. Já a “estudante 3”, última colaboradora, tem 18 anos, é acadêmica do curso de Bacharelado em Psicologia, feminista e gosta de aproveitar seu tempo na vida pulsante das ruas.

CENA 3: O QUE AS ESTUDANTES OCUPANTES ESCOLHEM MOSTRAR-NOS

Para Castoriadis (1999) tudo o que se apresenta no mundo sócio-histórico está tecido no simbólico. Pensando nisso, nosso interesse pela aproximação com os imaginários se deu pelo fato de que “[...] criam um mundo próprio para a sociedade considerada, na verdade elas são este mundo, e elas formam a psique dos indivíduos” (Castoriadis, 1999, p. 286). Dessa forma, as instituições e seus indivíduos são orientados e organizados por essas significações, tanto instituídas quanto instituintes, o que reforça nossa escolha pelas lentes do Imaginário Social na

análise das narrativas para entender as histórias das estudantes colaboradoras e das ocupações estudantis.

Desse modo, pensamos o imaginário como reservatório e motor, pois como reservatório acumula sensações, imagens e experiências que, como motor, impulsionam as ações mais significativas de cada um (Silva, 2003). Com isso, torna-se relevante conhecer os percursos das estudantes pela educação formal a fim de compreender o que a escolarização tem produzido nelas a ponto de levá-las a se unirem à luta pela educação, lançando mão de dispositivos, como o filme, no cotidiano de sua luta. Por isso, apresentamos as experiências das estudantes nas ocupações em Santa Maria/RS.

Dentre as motivações citadas pelas estudantes, destaca-se principalmente a precarização das escolas. O ínfimo investimento em merenda e sua falta nas escolas, o apoio à greve dos professores da rede estadual, a oposição às parcerias do poder público com a iniciativa privada e ao projeto de lei que preconiza uma educação “sem partido” ou “sem ideologia”, também foram razões que motivaram o movimento das ocupações, conforme exemplificado na seguinte fala,

Além das questões a nível estadual e nacional, que era o PL 44, a dita Lei da Mordaça, que é a PL 190, é o fato de o nosso estado, principalmente, as questões foram cada vez mais se agravando. A questão de R\$0,30 a renda da merenda, a questão de não ter reformas nas escolas. As escolas estão destruídas, assim, cada vez mais. [...] Eles não dão a atenção que as escolas precisam. Nenhuma assistência (Estudante 2).

De acordo com a estudante 3, a ocupação ocorreu com o apoio do movimento social chamado *Levante Popular da Juventude*³⁰ e, a partir do diálogo entre estudantes e professores da escola, começou a ser construída. As outras duas estudantes relataram que a ocupação à qual

30. Movimento social construído em 2006, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de organizar a juventude na luta popular. Disponível em: <<https://levante.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 abril 2024.

pertenciam foi concebida após terem conhecimento de outras ocupações pela cidade, porém foi efetivamente organizada somente após reuniões entre estudantes, professores e direção. Dessa forma, as estudantes 1 e 3 afirmaram que se envolveram no movimento com a intenção primordial de promover mudanças, oferecer apoio, contribuir e até mesmo retribuir à escola. Já a estudante 2 respondeu,

A informação de que eu tenho o dever como cidadã e como dependente não só da escola pública, como da saúde pública, é de defender isso que é um direito e que tá cada vez mais debilitado, e escasso e restrito (Estudante 2).

Com isso, percebemos a consciência das estudantes de que seus direitos fundamentais conquistados atualmente estão em risco. Nesse sentido, diante do intolerável, são mobilizadas pelo desejo de mudança, rejeitando o que está posto e realizando movimentos instituintes na escola e no próprio movimento estudantil. Para tanto, buscando referências nas ocupações chilenas protagonizadas em 2006 pelos secundaristas e em 2011 e 2012 pelos universitários, as ocupantes instituíram outra configuração para sua luta pela educação: mais horizontal, democrática e independente, evidenciando o papel dos estudantes como cidadãos, como se observa nas seguintes declarações:

Não, é que todo mundo tinha um papel meio que igual, sabe? Não tinha um líder. Também não tinha um escravo. A gente dividia as tarefas, cada tempo ficava uma pessoa, um grupo responsável, aí todo mundo se ajudava. Não tinha tipo “ah, eu agora, eu sou, eu que mando”. Era todo mundo igual (Estudante 1).

Querendo ou não eu acabei sendo a liderança do movimento, porque a gente não tinha isso propriamente dito. Não foi eleito nada. A tentativa era que fosse totalmente horizontal, mas acabou que pra ir em reuniões na promotoria precisava de um representante pra ir lá receber as informações e trazer pro grupo, e essa pessoa acabou sendo eu (Estudante 2).

Eu cuidava de tudo um pouco. Eu cozinhasse, arrumava a segurança, limpava o pátio, varria o pátio, arrumava a sala. Até depois que a gente fez mutirão de limpeza pra limpar as salas, limpei as salas também. Daí quando vinha o pessoal aqui, tanto da imprensa, eu e mais um colega meu falávamos com eles. E esse era o meu papel. Fazia de tudo um pouquinho, assim. Tentava chamar a atenção de uns que meio se dispersavam, assim. Chamava a atenção também. Mas foi basicamente isso. Um pouquinho de cada coisa (Estudante 3).

Diante disso, por meio das ocupações, é possível ver o abandono das configurações das lutas pela educação anteriores, em direção a outros sentidos, culminando no que Gohn (2016) entende por novas formas de manifestação. Em torno da defesa da ocupação pela horizontalidade, por exemplo, surge o imaginário de união e relações mais humanas, contribuindo para a resistência e dando visibilidade ao interesse em comum. Estes são alguns movimentos que representam a capacidade de criação humana, o que permite que a realidade exista, visto que,

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente histórica – ou seja – auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer com social histórico (Castoriadis, 1982, p. 416).

Estigmatizadas pelas mídias tradicionais e até mesmo por outros estudantes, por pais, professores e comunidade em geral, as jovens ocupantes mostraram outra faceta: o compromisso com sua própria educação. As regras das ocupações, expostas em paredes e corredores, refletiram um esforço em seguir um código de conduta próprio daquele contexto, uma preocupação para que o olhar externo os significasse em

oposição à bagunça e ao descompromisso, rompendo com os estereótipos em relação ao comportamento dos jovens adolescentes. Conforme as narrativas, na grande maioria, esses adolescentes geralmente participam pouco das decisões e do cuidado com os espaços coletivos, mas as ocupações proporcionaram essa oportunidade.

Em termos de experiência das ocupações, observamos aprendizagens construídas tanto pelos protagonistas quanto pela sociedade em geral, conforme Oliveira (2017) e Gohn (2011). Considerando que as decisões nas ocupações foram tomadas pelo coletivo dos estudantes, as socializações por eles indicam o estabelecimento de outras relações na/com a escola, relações estas mais humanas. Dessa forma, Oliveira (2014, p. 30) identifica uma demanda para a educação escolar: a escuta sensível dos discursos, práticas, vozes e movimentos das culturas infantis e juvenis, “[...] participando assim da produção de outras narrativas e outros processos que vislumbram sujeitos socialmente criativos e singularmente capazes de tomar decisões que digam sim à vida, em suas múltiplas possibilidades”.

A partir desse panorama das ocupações, surge uma atividade específica bastante presente nesse contexto: os cinedebates. Assim, chegamos à questão que impulsionou este trabalho, ou seja, “Que lugar o cinema ocupou nesse movimento? E na vida de seus protagonistas?”. Por isso, nas próximas análises, trazemos a investigação acerca dos imaginários das estudantes em relação ao cinema na vida pessoal e na luta coletiva. Afinal, essa aproximação permite compreender o imaginário reservatório e motor ao qual Silva (2003) se refere, na busca pelos sentidos e significados que conduzem os indivíduos às próprias ações.

Todas as estudantes foram enfáticas ao dizer que têm o hábito de assistir filmes, indicando que o período destinado a essa atividade em suas vidas é de aproximadamente uma vez por semana, durante o tempo livre ou sempre que podem. Quanto à forma de acesso das estudantes aos filmes, ela ocorre principalmente por meio da *Netflix*, uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming. No entanto, a internet como um todo possibilita esse acesso por meio de sites, como pode ser observado em uma das falas,

Tem aquele aplicativo que a gente olha que é a Netflix, né? Daí eu olho mais por ali mesmo. E no Youtube também. Nesses sites que a gente acha. Bah, é uma vergonha não ir no cinema, mas não tenho ido. Pelo menos eu não sei. Falta de tempo e preguiça também, né? Isso é um pecado, mas acontece (Estudante 3).

Esta fala levanta dois pontos: o público restrito dos cinemas e as outras formas de acesso aos filmes. Segundo Duarte (2002), o ato de assistir filmes é praticado em quase todas as camadas sociais, mas no Brasil, a maior parte do público que frequenta as salas de cinema são os universitários pertencentes às camadas médias e altas da sociedade. No entanto, a chamada geração Z, composta por jovens que nasceram em uma era prioritariamente digital e midiática, busca outros caminhos de acesso, principalmente por meio da internet, como foi explicitado.

Duarte (2002) também argumenta que o gosto pelo cinema é uma criação e está fortemente ligado à origem social e familiar das pessoas. Bergala (2008) complementa essa ideia ao discorrer sobre a imposição do mercado cinematográfico, que está dominado por um tipo específico de filmografia que molda os gostos e preferências das crianças e jovens. Diante disso, entre os vários gêneros fílmicos apreciados pelas estudantes, como comédia romântica, terror, ação, drama, documentários e ficção científica, há também um imaginário em torno dos filmes nacionais que não os coloca como a primeira opção das estudantes ao escolher um filme, como evidenciado por esta narrativa:

Algumas coisas me decepcionam, assim. Porque não tem. Eu não sei também. Posso tá falando bobagem, mas eu não vi nenhum filme ainda que total valorize a mulher, entendeu? Ou seja, voltado pra isso. Porque normalmente é voltado pra uma história com um homem, com um homem que traiu a mulher ou que a mulher corre atrás ou que vive por causa dele. Essas coisas, assim. Então isso eu me sinto digamos que prejudicada nesse sentido. Claro que existem. Tem um filme que a Glória Pires fez agora ano retrasado que é

bem legal! Não me lembro o nome agora. É bem legal, é um filme bem legal! Gostei também! Ela tem um relacionamento com outra mulher (Estudante 3).

O cinema, como espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade, conforme Duarte (2002), possui em sua natureza um caráter eminentemente pedagógico. Por conseguinte, “[...] muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes” (Duarte, 2002, p. 19). Sendo assim, a estudante, enquanto feminista, contesta as representações dos filmes nacionais ao perpetuarem o imaginário da mulher que, nesse caso, reforça imagens dominantes da mulher voltadas ao olhar masculino. Eis algumas dessas imagens,

A mulher é, quase sempre, coadjuvante. De um modo geral, o protagonismo feminino em narrativas fílmicas é fortemente marcado por definições misóginas do papel que cabe às mulheres na sociedade: casar-se, servir ao marido, cuidar dos filhos, amar incondicionalmente. Mulheres livres, fortes e independentes são frequentemente apresentadas como masculinizadas, assexuadas, insensíveis e traiçoeiras (Duarte, 2002, p. 54).

A estudante 3, por outro lado, menciona uma abertura do cinema nacional em relação a questões sensíveis por um olhar instituinte: “[...] *tem um filme que a Glória Pires fez agora ano retrasado que é bem legal! Não me lembro o nome agora. É bem legal, é um filme bem legal! Gostei também! Ela tem um relacionamento com outra mulher*”. Contudo, as opiniões das três estudantes convergem ao se referirem ao cinema nacional como limitado a um vocabulário chulo e a produções de baixa qualidade, destacando o repertório comercial do cinema nacional conhecido pelas estudantes e seu desconhecimento das produções nacionais indepen-

dentes. Outro aspecto mencionado pela estudante 1 foi: “*Mas o pessoal também tem preconceito, né? Ah, tipo, ‘nacional não vai ser bom’. Mas tem filme bom, sim*”.

Na relação entre cinema e espectador, o cinema possui a potência de atravessar o espectador e provocá-lo de tal forma que a narrativa fílmica se assemelha à sua própria história. Assim, a pessoa vê-se, projeta-se e cria-se. Ao solicitar que as estudantes compartilhassem sobre um filme que marcou suas vidas, apenas a estudante 2 não recordou nenhum. As demais estudantes apresentaram em suas narrativas a experiência do atravessamento do filme como representação e ao mesmo tempo significado, pois, conforme Morin (2014, p. 240) explica, “ele remixa o real, o irreal, o presente, a vivência, a lembrança e o sonho no mesmo nível mental comum”:

Ah, tem. Eu gosto bastante! Parece meio estranho, mas é a “Fantástica Fábrica de Chocolate” e “Alice no País das Maravilhas”. São meus filmes preferidos. É, acho que é. Não, é que eu gosto muito da história, sabe? De correr atrás do que quer, aí a Alice naquele país das maravilhas, mas não era o país das maravilhas, era um sonho. É, gosto bastante (Estudante 1).

Tem “O Mistério da Libélula” que é um filme. Bah! Ele é tri antiquinho até. E daí eu me lembro que eu olhava com a minha mãe, assim. E aí ficou marcado. É um filme, assim, muito especial pra mim! Muito mesmo! Eu sempre me emociono quando eu vejo e não me canso de olhar, assim. É coisa de infância mesmo, não sei te dizer porquê, mas foi um filme que, bah, fiquei “bah, que filme bom!”. Foi um dos primeiros, assim, que eu realmente parei pra olhar e pra sentir mesmo (Estudante 3).

No repertório fílmico explorado durante as ocupações e assistido pelas estudantes, incluem-se: “O Senhor das Moscas”, “A Onda”, documentários sobre o movimento estudantil, “Acabou a paz, isso daqui vai virar o Chile” e, ainda, “*teve um sobre futebol e a ditadura [...]*”, segundo

a Estudante 2, e outro que “[...] *falava sobre as ocupações, assim, foi um documentário até feito por eles mesmo, pelos ocupantes*”, segundo a Estudante 3. Curiosamente, a Estudante 1 afirmou não ter conhecimento de nenhum filme exibido durante a ocupação à qual pertenceu.

Sobre a forma da seleção dos filmes, as estudantes 2 e 3 mencionaram que esta foi baseada no interesse dos próprios estudantes ou nas sugestões de professores e da comunidade, sempre decidida pelo coletivo. O propósito da exibição dos filmes foi abordar temas do interesse dos ocupantes, promovendo reflexões sobre o contexto sócio-histórico no qual estavam inseridos e sensibilizando os estudantes para as possibilidades de ser/estar através da luta pela educação, como trazem as narrativas,

Alguns já era previsto que a gente gostaria de assistir em conjunto por ter a ver com o movimento e o movimento que o estado, o país tava vivendo. Acho que era propor. Mas propor o debate sobre o que seria colocado no filme (Estudante 2).

Acho que o propósito foi mostrar que o que a gente tava fazendo é certo, né? Também que a gente não era os únicos a lutar, porque digamos que era um “Bah, olha isso!”, “Dá certo!”, “Tem como dá certo”, “Vamo fazer dá certo”. Acho que esse era o real sentido. Mostrar que apesar de ta sendo difícil, porque foi bem complicada a nossa ocupa, assim, algumas pessoas barraram, daí a gente mostrava que as coisas funcionavam de um jeito bem tranquilo na ocupa e mostrava que realmente podia completar, assim, as coisas (Estudante 3).

Por meio do cinema, os estudantes expressaram aquilo que às vezes só é acessível pelo sensível, a exemplo da Estudante 3, que falou sobre o propósito dos filmes em despertar o sentimento de pertencimento dos ocupantes a uma luta maior, mostrando que não eram os únicos com os mesmos ideais. Quando as estudantes narram a força desse movimento no coletivo, em uma sociedade que tende a segregar, lembramos das

palavras de Silva (2017, p. 104) ao dizer que “[...] o imaginário ‘pro-vocado’ traz à tona a sua condição de vínculo”. Logo, o imaginário provocado pelos filmes possibilita que as pessoas se sintam parte de um sentimento comum.

Por meio dos debates disparados pelo cinema, foi visto o alcance dos propósitos do cinema no contexto de resistência, pois as estudantes destacaram o contato com a informação proporcionado pelos filmes e a sensibilização dos próprios estudantes para a imaginação criadora, mesmo em momentos de descrença no movimento. Com relação a essa descrença, foi o imaginário em torno da escola como um espaço dos estudantes que os motivou a permanecerem na luta, conforme segue,

[...] A gente tem esse direito, sim, de ocupar, porque o espaço é nosso. Então a gente tem o direito de reivindicar, sim (Estudante 3).

CENA 4: COMPONDO NOVOS FINAIS

Ao longo do trabalho, notamos que o cinema teve um lugar privilegiado nas ocupações, devido ao apreço que os estudantes têm por essa linguagem. Apesar de possuírem um repertório limitado ao cinema comercial, esses sujeitos questionaram aspectos das obras assistidas e perceberam outras possibilidades nas obras com as quais ainda não estão familiarizados. Nas ocupações, por exemplo, foram exibidas obras independentes, incluindo produções de outros estudantes ocupantes. Nesse sentido, o encontro com os filmes nas escolas ocupadas foi percebido como importante para o diálogo e a sensibilização sobre questões de interesse em comum. Assim, da capacidade de se ver e ver o outro pelas lentes do cinema emergiram movimentos instituintes no contexto de resistência.

O cinema, como linguagem que provoca experiências sensíveis, apresenta uma potência criativa na formação dos estudantes ocupantes e na luta por eles construída. Por isso a importância do cinema na es-

cola ocupar o papel de contraponto e “[...] introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo” (Fresquet, Migliorin, 2015, p. 17). Desse modo, é essencial ouvir os estudantes e aprender com eles, reconhecendo-os como sujeitos capazes de participar ativamente de seu próprio processo formativo, como eles também reivindicam.

REFERÊNCIAS

A RAZÃO. Primeira escola é ocupada em Santa Maria. **A Razão**, site, 20 maio 2016. Disponível em: <http://www.arazao.com.br/noticia/77058/primeira-escola-e-ocupada-em-santa-maria/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V**: feito e a ser feito. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. Como está a situação nas seis escolas ocupadas em Santa Maria. **Diário de Santa Maria**, site, 30 maio 2016. Disponível em: <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2016/05/como-esta-a-situacao-nas-seis-escolas-ocupadas-em-santa-maria-5821273.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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, 2015. p. 4-23.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 20 ago 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 20 abril 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: É Realizações, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 48, p. 18-32, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751/3536>. Acesso em: 20 abril 2024.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789/pdf>. Acesso em: 20 abril 2024.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento. O que é o imaginário?** A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FORMAÇÃO ESTÉTICA: POSSIBILIDADES DE UM PERCURSO PARA PESQUISA COM O CINEMA

Rejane Zanini

O desassossego é uma enfermidade da identidade que tem a ver com a alma e com a relação que temos com o tempo. A inquietude, contudo, começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo sua familiaridade e suas certezas, e convertendo-o em asfixiante. Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence sobretudo às crianças e aos viajantes. Um dos sintomas da inquietude poderia se chamar de: nostalgia dos espaços abertos. Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista “quem sou”, e sim a perturbadora e perigosa “o que faço aqui?” Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos. E isso para partir imediatamente
(Larrosa, 2022, p.105).

Esta escrita integra a tese de Doutorado denominada “Narrativas (auto) biográficas e significações imaginárias de educadoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: formação estética em foco”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da professora Valeska Maria Fortes de Oliveira, com investigação realizada com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Com foco na formação estética, o cinema é usado nas entrevistas como dispositivo. Ainda, é pensado o sujeito, profissional docente e sua formação, pelas suas narrativas (autobiográficas).

Duas questões fazem parte da escrita a qual pertence esta reflexão: “Quem tenho sido?” e “Como me tornei em quem tenho sido? A

primeira traz em si uma ideia de não estabilidade identitária. Não somos algo estabelecido, algo fixo, mas nos movemos em fluxo, como em um devir, forças vivas do mundo (PEREIRA, 2004). Para Pereira (2004, p.97), na identidade há a modelação, que parte de um caminho determinado e condicionante, no qual “[...] o sujeito se fixa num modelo que o caracteriza como o mesmo de si” (Pereira, 2004, p.97); enquanto a marca, como um traço, traduz um “[...] vinco produzido na superfície” na subjetividade de cada um e pode ser vista como “[...] um traço da prática que tende a vibrar mais forte do que as outras forças que interagem na zona de subjetivação” (Pereira, 2004, p.98). Com a compreensão de que somos enquanto nos constituímos, refletimos sobre o que temos feito neste tempo e lugar, a partir da história de formação de cada participante. Somos tantos outros em nós, resultantes de muitos encontros inseridos em muitas circunstâncias que por vezes nos escapam ao controle. Inquietudes, incertezas, deslocamentos, desordens, descontinuidades.

Ferrarotti (2004, p.48) refere-se ao homem como um “universo singular” e explica: “Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos”. Indivíduos, como devir do ser, sujeitos subjetivados, em condição humana que se desenvolve em processualidade (Pereira, 2004). Para esse autor, o sujeito, ao viver um quadro existencial, passa a ser atuante em uma carreira, ou seja, ele considera que ser um profissional é um modo de ser de um sujeito que acolhe uma diferença de si.

A partir dessa breve introdução reflexiva a respeito do sujeito que faz parte desta investigação, ou da forma como ele é concebido neste espaço, seguimos rumo à construção de uma proposta de metodologia de pesquisa que contemple, ainda que não totalmente, devido à natureza da investigação, o sujeito da experiência, professor em processo (auto) formativo. Considerando que o caminho é conhecido ao longo da caminhada, em movimento, opto por referir-me a este processo como um percurso metodológico.

O primeiro ponto a se pensar é: Por onde começar? Em um planejamento, solitário, a reflexão se apresenta como elemento fundante

da tese. Pensar, planejar, rascunhar ideias, imagens, traçados, construir e finalizar. A tese, por sua vez, se apresenta como questão norteadora, mas também como espaço que recebe mais do que letras agrupadas. Seja como for, em meio a infinitas possibilidades, traço mentalmente um trajeto coerente para o registro neste labirinto de ideias.

Silva (2003) indica um itinerário possível para a pesquisa. Segundo ele, “[...] as narrativas do vivido, ramo da sociologia compreensiva, podem trabalhar com muitas técnicas de pesquisa”; de qualquer forma, com qualquer uma delas, busca-se

[...] descrever, mostrar, relatar, fazer a crônica, levantar os diversos pontos de vista em conflito, dar voz, fazer falar, radiografar, cartografar, relacionar, construir perfis, “retratar” uma comunidade, refazer a história de vida de um indivíduo ou grupo, ‘biografar’, contar, cobrir, descobrir, fazer vir, fazer emergir, produzir um mosaico, construir um painel, tecer os diversos fios de uma realidade imaginária e de um imaginário realizado. (Silva, 2003, p.82,83).

Para Galeffi et al. (2009), as pesquisas qualitativas estão envolvidas em uma abordagem em chave transdisciplinar, sendo necessário um rigor outro. Não daremos conta de investigar o conhecimento humano sem escapar do humano, ao que nomeia de impasse entre uma ciência dura, considerada consistente e objetiva, e outra ciência, chamada mole, considerada inconsistente e errática ou subjetiva. Ainda reforça que é necessário “[...] investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa” (Galeffi et al., 2009, p.21), considerando que somos ao mesmo tempo *sapiens-demens*, como definiu Morin.

Pesquisar a experiência é, de alguma forma, perscrutar caminhos distintos, e se aventurar por saberes outros, não reconhecidos ainda como pesquisa científica, porque de fato não o são. Nem por isso a investigação pode ser considerada menos importante, sobretudo quando investimos no campo das humanidades, ciências do humano, como bem

situou Josso³¹ (2007). A partir do pressuposto de que a teoria é uma explicação da nossa relação com o mundo, considera-se a teoria como artefato cultural e linguístico, sendo a interpretação do objeto de observação indissociável da dinâmica histórica que o moldou. E para o sujeito da experiência, inserimos a pesquisa com a experiência.

São outros modos de criação de saberes, epistemologias experienciais que trazem o interesse por saberes multirreferenciados, uma vez “[...] que a experiência é a fonte inesgotável de sentidos e implicação, isto é, conteúdos existenciais, sociais, culturais e eróticos que nos referenciam, orientam, dá potência, nutrem e sustentam as nossas escolhas, que nos movem para nossos objetivos e nossos processos criativos” (Macedo, 2015, p.20).

Assim, com a concepção de que docentes são sujeitos em processo formativo incessante, sujeitos da experiência e capazes de não só pensar a sua experiência, mas compartilhá-la para além da sua atuação na educação, propôs-se a pesquisa. Fez-se a construção de uma proposta como dispositivo (entrevista/conversa), a busca de uma aproximação à compreensão do material produzido junto aos profissionais, sujeitos participantes da investigação e a proposição de ampliação de espaços destinados a essa formação, buscando caminhos possíveis para uma mudança de paradigma pedagógico-institucional para instituir ou ampliar a oferta de uma formação que alcance além da técnica, tecnológica e científica.

As questões que norteiam a pesquisa são: “Quem tenho sido?” e “Como me tornei em quem tenho sido?”, considerando o processo de indivíduo em formação, nas práticas pedagógicas. Ainda, a partir do cinema como dispositivo (Souto, 2019), além de narrar-se, busca-se propor a produção do que denomino de “Autorretratos expressivos de si”. As produções propostas são em linguagem ora textual, ora (audio)visual, como os autorretratos e as narrações escritas a partir de imagens. Pressupõe-se que outra linguagem, a visual, produzirá resultados diferencia-

31. “O termo refere-se às ciências que tratam das diferentes dimensões do ser humano, em contraposição ao termo ciências humanas, as quais são por ela consideradas todas as ciências, uma vez que não existe ciência não humana” (Josso, 2007, p.438), em nota da tradutora.

dos, outras narrativas. Imagens compõem-se de forma estruturalmente diferente da palavra e da linearidade da escrita. A possibilidade de composição espacial expande-se com a provocação de outros sentidos que provocam a memória, pois há a possibilidade de trazer a cor, a textura, de organizar essas imagens com sobreposições, entre outras.

O ser humano é complexo, é múltiplo em suas formas de ensinar/aprender, infinitamente pleno de possibilidades, tão amplas quanto podem ser bem específicas. Desconsiderar essa potência que é a nossa capacidade de aprendizagem e de criação é no mínimo um desperdício. Reduzir o contato com a arte, por exemplo, em suas diversas expressões a um período semanal na escola, é um escândalo.

Somos seres dotados de órgãos sensoriais, nos relacionamos com o mundo por eles, “[...] sem corpo não há sensibilidade” (Galeffi, 2007, p.98), sem sensibilidade não há aprendizagem, nossos canais receptores são os dos sentidos. Para esse autor, não se trata de uma sensibilidade passiva, mas a que compreende o desejo de ser plenamente, podendo ser associada ao emotivo, em um cuidado de si afetivamente. “Sensível é o que se afeta por imagens [...] transcende as imagens da percepção: transparece” (Galeffi, 2007, p.107).

Para ele, “[...] o sentido prático da educação estética concebida como atitude sensível transdisciplinar implica uma compreensão holística da sensibilidade como sensibilidade, o que permite transpassar todas as disciplinas e atividades curriculares” (Galeffi, 2007, p.103). Galeffi et al. (2012, p.62) se refere, ainda, à transformação humana, aprender a ser sempre renovado, continuada como “[...] expressão de um caminho poético e ético na abertura para o aberto: encontro com a alteridade aprendente incorporada”.

Transformações possíveis, desde que haja disposição e desejo para isso. Transformações pela narração de si, pela possibilidade de se expor a uma formação em que o sujeito se permita tocar pela experiência. Experiência estética. Em Macedo (2015), encontra-se também a perspectiva da subjetividade envolvida nos processos experienciais, que são relacionais, como “[...] um espaço para as percepções, para as paixões, para

nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias” (Macedo, 2015, p.26). Configura-se como as relações que estabelecemos com o outro, com a linguagem, pensamento, enfim, com o mundo. Ligada ao acontecimento, em movimento hipercomplexo, ela se faz ver; enquanto elucida, a experiência também se torna opaca. E complementa: “O corpo é o lugar onde se inscreve cada história singular, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras, em imagens. Aqui emergem os sentidos do vivido” (Macedo, 2015, p.26).

Hermann (2023), ao falar da dimensão formativa da sensibilidade e de como a estética afeta a ética, primeiramente faz referência à formação como uma dimensão meramente técnica e utilitária e propõe uma outra forma de experienciar a educação, não por categorias prévias, não por estruturas rígidas sem abertura para a estranheza, com olhos embotados para o sensível, mas uma formação que nos traga um novo entendimento a respeito do conhecimento e do mundo. Que cause estranheza e que, pela experiência estética, desestabilize a situação vigente e mobilize os nossos afetos, visibilizando o que não está dado conceitualmente.

A experiência estética também causa uma espécie de dor, na medida em que deixa emergir a estranheza, a resistência, a adversidade das coisas, e é justamente pelo impacto que nos chega pelos sentidos que nossos afetos podem ser mobilizados, constituindo-se nisso a possibilidade de rever nossas crenças, de conhecer como as paixões agem sobre nós e de aprimorar nossa sensibilidade ética. (Hermann, 2018, p.13)

Para ela, “[...] a arte não é um mero objeto para nossa apreciação sensível, mas algo que alarga nosso horizonte interpretativo e nossa autocompreensão pelo que nos interpela” (HERMANN, 2023). Para a autora, ainda, a relação do corpo com o mundo é a base da experiência estética e poética, e

A racionalização tende a reprimir toda a nossa sensibilidade. Uma educação que abafa o sensível nos torna capaz de qualquer educação rígida, fria. A via sensível muda nosso bloqueio perceptível, capacidade despertada sobretudo pela arte e pela experiência estética. Pelo acesso às experiências estéticas qualificadas podemos mudar o bloqueio perceptivo que resulta no conservadorismo radical (Hermann, 2023).

Assim, a autora propõe uma reflexão sobre as relações entre o corpo e os afetos para a ética e pelas possibilidades de enlace com a estética. Para ela, o agir ético vai além de um comportamento, envolve a autocompreensão. A arte e a experiência estética podem conduzir ao âmago da realidade, educando nossa sensibilidade para o agir moral, mudando nosso bloqueio perceptível via sensibilidade, ampliando os horizontes para o mundo, permitindo a produção do pensamento crítico e promovendo a mudança do bloqueio perceptivo que resulta no conservadorismo radical. Dessa forma, a experiência estética que nos acessa pelas artes em geral, mas não só por elas, acessa outras dimensões, outras compreensões, que não se alcançam pela dimensão cognitiva. “O modo como os canais da sensibilidade é envolvido, mostrando a base corpórea de nosso entendimento, prepara-nos para rever nossos pensamentos, emoções e motivações” (Hermann, 2018, p.14).

Por caminhos formativos, que foram e seguem sendo muitos, a atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza por uma posição passiva tampouco ativa diante do objeto ou do acontecimento, mas por uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontro. Portanto, não se pode polarizar a atitude no sujeito nem no objeto. Nós “[...] nos constituímos e constituímos o mundo realizando composições e arranjos com a realidade circundante.” (Pereira, 2012, p.4).

1. PESQUISAR A EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS EM FOCO

Para as participantes desta investigação, portanto, insere-se a pesquisa com a experiência. Cabe dizer inicialmente que a experiência humana é um fenômeno mediado por múltiplas referências, ou seja, modelos universalizantes não são passíveis de utilização para compreendê-la, o que se alcança “[...] por atos de compartilhamento de sentidos e significados”, conforme indica Macedo (2015, p.19). Para o autor, a experiência é sempre criação, e neste ponto acontece a bifurcação com o imaginário instituinte de Castoriadis. Somos dotados da capacidade de criação e, para contemplar a pesquisa com a experiência, que envolve a complexidade humana, outros dispositivos são necessários, advindos de um outro campo metodológico: “A experiência não se verifica, se compreende” (Macedo, 2015, p. 19), ou ao menos se busca uma aproximação a sua compreensão, o que nos conduz à habilidade de entender sentimentos; ter a sensibilidade e a aptidão para compreender as sensações que advêm dessa experiência, perceber as emoções e sentidos envolvidos: *Aisthesis*.

Em Hillman (2010), encontram-se algumas possibilidades de compreender a estética como se pretende. Com origem no grego, *aisthesis* se relaciona à atividade da percepção e da sensação, que originalmente significa absorver e respirar, o que pode ser entendido ao se considerar o coração como o órgão imediatamente associado às coisas do sentido, mas também como órgão da imaginação. Assim, sentir e imaginar o mundo são inseparáveis. Temos, portanto, que *aisthesis* é como conhecemos o mundo, e a “[...] reação estética aproxima-se mais de um sentido animal da palavra - um faro para a inteligibilidade aparente das coisas, seu som, cheiro, forma, falar para e através das reações do nosso coração, respondendo a olhares e linguagem, tons e gestos das coisas entre as quais nos movemos” (Hillman, 2010, p.99).

Em abertura a essa forma de perceber as coisas, nesta escrita, a formação estética é entendida como componente de uma formação inte-

gral, que considera o sujeito em todas as dimensões do ser, que percebe a possibilidade de ensinar e aprender, duas faces da educação, como um movimento ampliado e efetivado pelas vias dos sentidos, além dos aparelhos cognitivos, uma vez que tudo nos passa por elas e nos transforma em pessoas que, entre outras coisas, estão melhores preparadas para o mundo, para respeitar a si e ao outro, para cuidar de si e do lugar em que se encontra. O que pode se alcançar por uma disposição à experiência, experiência estética (Flickinger, 2010).

Passeggi (2016) indica esse mesmo caminho quando aponta que a pesquisa-formação traz em sua centralidade a experiência e o uso de narrativas, concebendo o seu participante como sujeito biográfico. Para ela, com o advento da pesquisa científica, houve a tendência, inclusive na educação, de colocar o sujeito empírico no esquecimento, aquele sujeito que se constitui de razão e emoção e que é transpassado pela experiência, dotado da capacidade reflexiva de si e sobre ela. A autora prossegue e sugere que a noção de sujeito seja pensada a partir da ideia de uma travessia (Passeggi, 2016), passagem do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, do sujeito do conhecimento ao sujeito do autoconhecimento, tendo em seu horizonte a possibilidade de, pelas narrativas da experiência, na perspectiva da pesquisa-formação, religá-los.

Restaurar, em meio ao que chama de “virada atual da subjetividade”, diante de situações de crise das identidades plurais, a capacidade de a pessoa em formação conceber o mundo e seu modo de ser no mundo, sua própria capacidade reflexiva, “[...] de conhecer e de se autoconhecer para conhecer ‘os deuses’ e o ‘universo’” (Passeggi, 2016, p.72).

Ela ainda defende a importância de pesquisas na área da formação docente fundamentadas no biográfico. Para ela, localizando a experiência como centro da pesquisa-formação e uma narrativa refletida sobre a docência como objeto de investigação, cria-se “[...] um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia)” (Passeggi, 2016, p.77). A autora sugere anular as fronteiras impostas entre o saber e o ser, entre o sujeito biográfico e o epistêmico, tornar inseparáveis sujeitos e objeto de conhecimento. Para ela, “A

aprendizagem é autobiográfica ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual possamos dispor” (Passeggi, 2016, p.77).

Assim, se na experiência narrativa está contida a criação, é possível nela inscrever-se ainda o sujeito do imaginário. Por esse motivo, não se explica a experiência, se compreende. Nas palavras de Macedo (2015),

[...] a compreensão da experiência só se fará por atos de compartilhamento de sentidos e significados. Tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural, a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmados num certo tempo mas, também, tocada intensamente pela impermanência. (Macedo, 2015, p.19).

São outros modos de criação de saberes, epistemologias experienciais que trazem o interesse por saberes multirreferenciados, uma vez

[...] que a experiência é a fonte inesgotável de sentidos e implicação, isto é, conteúdos existenciais, sociais, culturais e eróticos que nos referenciam, orientam, dá potência, nutre e sustentam as nossas escolhas, que nos movem para nossos objetivos e nossos processos criativos. (Macedo, 2015, p. 20).

E o cinema, como se insere nessa forma de pesquisar? Morin busca explicar a magia que o cinema exerce sobre nós, imagens em movimento que de certa forma potencializam nossa capacidade de sentir, sonhar, nos sensibiliza e nos faz submergir em outros oceanos, da imaginação, como gerador de emoções e afetos: “Técnica e sonho estão ligados desde seu nascimento” (Morin, 2014, p.26).

Para Morin, a visão do cinema é englobada pela estética e corresponde à grande estética mãe, o caráter próprio da estética, assim defini-

da por ele: “[...] a grande festa onírica da participação, no estágio em que a civilização conservou seu fervor imaginário, mas perdeu a fé em sua realidade objetiva” (Morin, 2014, p.140). E segue, em uma avaliação bem específica, quando diz que o cinema é “[...] a mais ampla estética jamais realizada”, ou seja, o filme comporta “[...] o maior número de formas artísticas possível e permite, de modo ideal, as obras mais complexas possível” (Morin, 2014, p.204).

O espectador de filmes, privado de participações ativas, pelo cinema, tem potencializado seus sentidos, em uma participação psíquica e afetiva, interior e sentida, em sua subjetividade “[...] levando às projeções-identificações” (Morin, 2014, p. 120), ou seja, “[...] verdadeiras transferências acontecem entre a alma do espectador e o espetáculo da tela.”

Dessa forma, inscrevemos o cinema como disparador de significações e memórias a fim de que o sujeito narre sua autobiografia. Seria a narrativa autobiográfica o desenho de si, uma composição que nos permite a criação de imagens a partir do desenho das palavras ou mesmo de um desenho de nós mesmos em imagens pensadas? Oliveira (2018, p.397), a esse respeito, diz que “[...] uma vida invoca um tempo e suas representações” e que o sentido de contar sua própria história está em tramarmos os fios, como em um tear, fugindo da lógica linear da narrativa, principalmente trazendo à reflexão questões como, como fui me transformando e me diferenciando do que esperavam que eu fosse? Assim, por que não expressar essas narrativas tecidas também com a arte, *decoupage*, colagens, criações de si? Para a autora, há um potencial na pesquisa autobiográfica quando ressignifica-se o vivido, o que pertence ao campo de estudos do Imaginário.

A partir da explanação de como está fundamentada teoricamente a escuta e registro de narrativas e suas significações, segue o modo de apresentação das imagens ao longo do texto, como serão analisadas, bem como a inscrição da análise textual discursiva.

2. CONSTELAÇÕES DE IMAGENS

“[...] imagem é aquilo onde, à maneira de um relâmpago, o acontecido se une ao agora numa constelação”

(Walter Benjamin 1983, p. 576)

Se a escrita desta tese é realizada sob a perspectiva de uma dimensão humana estabelecida em um universo, é pertinente que apresentemos as imagens que a compõem em uma forma constelar. Com a perspectiva de artistar a pesquisa com a apresentação de imagens ao longo do texto, buscou-se nos filmes, principalmente, angariá-las com o propósito de se fazer analogias, não figurativas, mas em abertura à produção de sentidos por meio delas. Não se pretende ilustrar a pesquisa, mas dar possibilidade de, por meio do olhar de cada um, pesquisador e participantes, produzir significações outras. O que inscreve neste ato igualmente o leitor. Por esse motivo, buscou-se fundamentar sua apresentação em alinhamento à proposta de tese, reflexão da construção de um caminho que se apresenta a seguir.

“Trabalhar com/a partir das imagens inscreve-se em uma perspectiva relacional, singular, reflexiva e inventiva” (Dalla Valle, 2024, p. 285). Para o autor,

[...] pensar e propor por meio de metodologias visuais as pesquisas em educação, impele estabelecer vínculos entre imagens e modos de ver sob a ótica cultural do olhar, esmiuçando relações de poder implícitas que talvez não fossem possíveis de serem abordadas se não a partir de sua natureza visual, de processos investigativos diversos, sejam eles artográficos, artísticos, inventivos, estéticos, ou experimentais, que colocam em evidência o protagonismo e a singularidade do sujeito que pesquisa (Dalla Valle, 2024, p.277).

Entende-se a potência de inserir o (audio)visual, além da escrita, por compreender a possibilidade de se alcançar de maneira ampla o que

se busca investigar. Ao se colocar em jogo “[...] o campo de estudos visuais como um modo de tornar visíveis experiências e fenômenos que se circunscrevem no contexto da pesquisa a partir de outros pontos de vista” possibilitamos outras articulações a partir das visualidades, somando-se a elas a escrita e a narração (Dalla Valle, 2024, p.280).

Portanto, como dispositivos na academia ou em outros ambientes educativos, “[...] a pesquisa com/a partir das imagens incita à escrita autoral, ao protagonismo na produção de relatos atravessados por perspectivas teórico-metodológicas que buscam desenvolver também a compreensão política do olhar e a complexidade do visível” (Dalla Valle, 2024, p.283). Por fim, para o autor é importante a articulação, pelo visual, de questões que atravessam os sujeitos integrantes da pesquisa “[...] para reconhecer nas visualidades um território de tensionamento e contradições que se desloca em muitos modos e direções” (Dalla Valle, 2024, p.286).

Em observação ao espaço sideral, as constelações fascinam o homem que, desde a antiguidade, cerca de 4000 AC, as registram e buscam decifrar os segredos da humanidade com o olhar voltado ao céu: “A alma do homem encontrou, nesses sinais luminosos vindos do céu, índices misteriosos que o instigaram à elaboração de histórias que intentavam desvelar os enigmas da cosmogonia, da origem e do destino final do universo, da vida e da humanidade” (Otte e Volpe, 2000, p.34,35). O céu é visto como território, em oposição a Terra, localizando seus movimentos e possibilitando a compreensão da nossa posição em relação a ele, abrindo-se à compreensão do próprio Universo (Magoga; Alberton; Cescon, 2023).

Assim, o homem procurou orientar-se em viagens de expansão terrestre e marítima, associou tempos e movimentos cósmicos aos ciclos de plantio e colheitas, em uma relação espaço temporal que o ajudou na compreensão do mundo em que habitava, o que evoluiu, por exemplo, para a criação do calendário tal qual é conhecido nos dias atuais. Ao unir pontos luminosos, figuras foram formadas, dando origem às constelações, que dispõem de diferentes significados em distintos lugares do planeta (Otte e Volpe, 2000). São representações simbólicas, identificá-las envol-

ve sistemas científicos e sistemas de crenças (Magoga; Alberton; Cescon, 2023). Com as novas tecnologias de observação, é possível perceber os movimentos estelares em círculos concêntricos, o que resulta em uma expansão do universo de forma semelhante a uma representação em espiral.

A distância temporal se transforma na simultaneidade da imagem, que, enquanto constelação *strictu senso*, possui não apenas a terceira dimensão da profundidade, mas, devido às imensas distâncias do universo, a quarta dimensão do tempo-espço. Da mesma maneira que estrelas já extintas se apresentam ao olho do observador, o passado, geralmente dado por perdido, se manifesta, mesmo que relampejando, ao historiador atento. (Otte; Volpe, 2000, p. 42).

O termo *constelação* emerge na filosofia de Benjamin em uma acepção epistemológico-crítica e tem lugar em sua obra em distintas fases de sua produção. Por *constelação*, Benjamin entendia a relação entre as estrelas, bem como suas linhas imaginárias, como um conjunto que estabelece certas relações definidas pelos sentidos que lhes podem ser atribuídos (Velloso, 2019). “A metáfora da constelação certamente foi uma das inspirações mais importantes de Walter Benjamin” (Otte e Volpe, 2000, p. 37), na qual relaciona a compreensão de ideias às coisas como as constelações com as estrelas, “[...] do mesmo modo que cada estrela marca o ponto extremo para o traçado das linhas imaginárias que as interligam, o uso que se faz da palavra em textos e contextos às vezes bem distantes marca os seus limites” (Otte e Volpe, 2000, p. 37).

Embora não haja um conceito a esse respeito ou algo que se aproxime a um método relacionado à apresentação de imagens e às constelações, é possível perceber as relações entre as imagens e as estrelas, ao observar o céu noturno como uma grande tela, onde por muito tempo se projetaram personagens, objetos ou animais que inspiraram a criação e a contação de histórias, “A sensação de fascínio pelas imagens, a imersão na escuridão, os olhos voltados para a luz e a experiência coletiva já fazem parte dessas “narrativas audiovisuais” primordiais, pontos comuns

com a vivência cinematográfica até os dias de hoje (Silva; Azeredo; Bitencourt, 2016, p.158).

Assim, a inspiração na forma como os astros e estrelas se compõem e se mostram para compor um mosaico com as imagens dos filmes e com as narrativas das co-autoras da pesquisa se insere em uma perspectiva metodológica para o momento da análise da materialidade, imagens inscritas e produzidas na pesquisa. Temos então a constelação, metodologicamente, como procedimento e composição.

A constelação é a cristalização de um trajeto de pensamento e carrega em si um trabalho. Não é só conteúdo, mas modo de ordenação e exposição – o que certamente também envolve reflexão. Quando pronta, traz as marcas de um percurso. A constelação não é exatamente uma coisa, mas uma proposta de relação. (Souto, 2020, p.160).

Há uma relação não planejada entre estrelas, uma vez que as constelações são agrupamentos imaginários traçados pelo observador, que as produz em abstração ao delimitar o que há de comum entre as imagens, que pode ser referências artísticas, imagens como de pinturas, esculturas, convocadas a uma composição. “Pensar por meio de constelações torna-se uma estratégia de compreensão”, podendo revelar conexões, associações e padrões não lineares, possibilitando significações outras por meio da sua relação com outras figuras e contextos; de acordo com Magoga et al. (2023, p. 243). Quem observa o faz em liberdade, porém com organização, o que torna viável utilizar essa forma de apresentação em pesquisas com imagens de cinema,

Ainda que não seja propriamente “revolucionária”, a constelação fílmica, sendo tensionadora e imaginativa, será, em certo sentido, crítica. A própria lógica anacrônica e desnaturalizadora que reúne obras já carrega uma fagulha de tensão e um convite à reconfiguração de elementos do mundo sensível (Silva; Azeredo; Bitencourt, 2016, p.159).

Encontram-se nesta tese dois filmes produzidos como documentários ensaísticos que trazem em sua forma algo em comum, a busca por imagens inusitadas, corpos, rostos e histórias. Martins (2022, p.38) explica que, ainda que não exista uma definição a respeito do conceito de filme-ensaio, podemos indicar que os que assim se classificam trazem a essência do experimental por meio da “[...] imbricação da arte na própria vida do ensaísta, ao mesmo tempo em que mantém um sentido (micro)político”. Como conteúdo, aproximam-se tratando de temas em comum, como a morte, a memória, as amizades e os encontros, a passagem do tempo, a arte, a formação e os repertórios, a velhice, as recordações, o cinema, o olhar, o olhar-se no espelho e o corpóreo. Além disso, os dois estão engajados a causas sociais, como as relações trabalhistas, o cuidado com o planeta, feminismos, entre outros temas. Aspectos que permitem colocar os filmes em analogia e as imagens em fricção, juntamente com a temática proposta na tese, para a análise da sua materialidade.

Assim, na tese, foram aproximadas as imagens dos filmes *Les Plages d’Agnès* e *Visages, Villages*, o primeiro, produzido pela diretora cineasta francesa Agnès Varda em 2008; e o segundo, produzido por Varda e JR, em 2016. Eles compõem a metodologia como dispositivo para as narrativas, com as temáticas e com as visualidades advindas dos encontros. Ainda, outras imagens emergentes da pesquisa foram inseridas e colocadas em relação, sempre que possível. A análise textual discursiva se faz presente para se colocar a lupa nas narrativas, tema da próxima seção.

1. 3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para a análise textual, entendida aqui como a escrita e as narrativas orais e imagéticas, buscou-se ancoragem em uma abordagem que igualmente contemplasse a pesquisa com apoio na interpretação de significações e

nas condições da produção de acordo com a proposta organizada. Conforme explicam Moraes e Galiuzzi,

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.118).

Essa forma de analisar parte de um conjunto de textos ou documentos para produzir um novo, a partir da interpretação de sentidos e significados construídos e elaborados pelo analista pesquisador (Moraes, 2003). Por meio da linguagem, que ocupa papel central nessa abordagem, o pesquisador tem a possibilidade de se inserir em movimentos compreensivos da realidade, podendo, ainda, construir e ampliar “[...] os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga. As experiências se concretizam pela linguagem. Os seres humanos produzem e são produzidos na linguagem” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.123).

Por unitarização, compreende-se o processo de interpretar e isolar ideias importantes de sentido a respeito do que está sendo investigado, em leitura criteriosa da materialidade produzida pelo outro, quando se faz necessário que o pesquisador assuma suas interpretações (Moraes; Galiuzzi, 2006). Outro momento importante nesta proposta é a impregnação por parte do pesquisador, considerada condição para um trabalho coletivo e original, o que acontece a partir da exposição ao máximo aos ‘textos’, o que envolve “[...] leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.121). Quanto maior o envolvimento e a impregnação com os materiais de análise, maior qualidade e fluidez na produção da escrita.

Moraes e Galiuzzi (2006) orientam que, após unitarizar, há que se articular os significados semelhantes em um processo de categorização, reunindo as unidades, produzindo, possivelmente, vários níveis de categorias de análise. Essa forma de analisar fundamenta-se na escrita, como produtora de significados, em movimento intenso de interpretação e argumentação por parte do pesquisador. A análise textual discursiva cria, tendo como ponto de partida as vivências de cada um, sobretudo espaços de reconstruções de significados dos fenômenos investigados.

Dessa forma, ocorre a aproximação por meio da unitarização; com a possibilidade de desorganização do texto, é possível construir uma nova ordem, em uma metodologia que se aproxima aos modos de funcionamento de sistemas complexos, em um processo constante de ir e vir, agrupar e desagrupar, desconstruir e construir. Conforme os autores, não se parte com caminho definido, mas se redireciona o processo ao explorar as paisagens por onde se passa e se refaz o caminho, em movimentos de reconstruções na busca de novas possibilidades, com especial ênfase à autoria dos que se envolvem no processo, assumindo sua voz enquanto a compartilha com os outros implicados (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Como percurso metodológico para produção desses significados e o descobrimento de possíveis camadas identitárias, a partir de si e com imagens, em inspiração no filme autobiográfico, sugere-se a metodologia dos encontros.

A primeira questão que se apresentou para definir os participantes foi quem inserir na pesquisa e quem desconsiderar? Separar por formação, separar por área de atuação, separar por função institucional, docentes e técnicos, buscar os bacharéis, ou talvez um de cada área. Após ponderar diferentes aspectos, como o foco da pesquisa é a formação docente, optou-se por entrevistar docentes que manifestaram interesse em narrar suas histórias de vida e formação em resposta a e-mail convite disparado na lista geral institucional. Foram selecionados seis docentes, a partir dos respondentes ao convite, em um total de três *campi*, a fim de facilitar a logística dos encontros. O número de participantes tem como

referência a orientação de Josso, que sugere entre seis e nove participantes de pesquisas-formação.

Foram solicitadas produções em linguagem ora textual, ora visual, como autorretratos e narrações escritas a partir de imagens, definidas por Delory-Momberger (2012, p. 524) como “[...] linguagens culturais e sociais [...]”, em sentido ampliado como códigos, repertórios, figuras de discurso, esquemas, *scripts*, entre outros, para produzir e expressar a realidade social, ou ao menos uma aproximação a ela, uma vez que, ao expressar-se, o sujeito também apresenta o seu entorno social, inclusive o institucional.

Para isso, a partir do cinema como dispositivo (Souto, 2019), além de narrar-se por escrito e oralmente, propôs-se a produção do que se denominou de *Autorretrato Expressivo de si*. Pressupõe-se que outra linguagem, a visual, produza resultados diferenciados. Imagens compõem-se de forma estruturalmente diferente da palavra e da linearidade da escrita. A possibilidade de composição espacial expande-se com a provocação de outros sentidos que provocam a memória, pois há a possibilidade de trazer a cor, a textura, de organizar essas imagens com sobreposições, entre outras.

Segue a descrição da proposição de cada encontro, com sua realização alternada, de modo presencial e virtual:

1. Pré-encontro: apresentação da metodologia, orientações gerais e organização do cronograma dos encontros seguintes. Solicitação da escrita de uma lauda a respeito de sua formação para apresentação no encontro subsequente.
2. Encontro 1: em encontro coletivo, trazer um breve texto com a história de vida e formação de cada um; realização da leitura e reverberações das escritas;
3. Encontro 2: após assistirem o filme autobiográfico *As praias de Agnes*, (2008), encaminhado previamente, realiza-se um cine-debate. Previamente solicita-se a ampliação da sua narrativa (auto)biográfica, história de vida, em gênero livre, sem delimitação de número de páginas, para apresentarem uns aos

outros. O encontro pretende-se presencial, com a leitura das narrativas com a possibilidade de cada um comentar a reverberação da narrativa do outro. Ainda tecem-se comentários a respeito da obra cinematográfica. Como dispositivo, *frames* do filme são expostos.

4. Encontro 3: sugere-se que assistam ao filme *Visages Village*, de Agnès Varda e JR (2017), e para o terceiro encontro, que tragam um produto visual, expressão de si. Para isso, podem utilizar colagens, desenhos, fotografias, audiovisual ou outras formas de expressão que considerassem adequadas; essa expressão deve relacionar-se à sua formação e ao fazer profissional. Em encontro *online*, cada um deve apresentar e comentar suas produções, bem como a experiência em si. Ainda, para encerrar, amplia-se a conversa sobre a formação estética na Instituição e formas de instituir algo novo no que se refere às formações pedagógicas. Previamente encaminha-se via e-mail algumas postagens da página do Facebook *IF Obscuro*, relacionadas à docência institucional. Cada um deve escolher uma postagem para comentar no encontro.

A pesquisa, então, organizou-se a partir de definições metodológicas e procedimentais; com o aprofundamento bibliográfico, foi feita a construção de uma proposta com dispositivos (entrevista/encontros/filme), a apresentação das imagens em constelações, a busca de uma aproximação à compreensão do material produzido junto às co-autoras da investigação por meio da análise textual discursiva e a proposição de ampliação de espaços destinados a essa formação, buscando caminhos possíveis para uma mudança de paradigma pedagógico-institucional para instituir e/ou ampliar a oferta de uma melhor compreensão e formação além da técnica, tecnológica e científica.

Entende-se de fundamental importância a alternância dos encontros em individuais, duplas e coletivos, bem como alternar as narrativas entre escritas, orais e visuais, conforme Josso (2010), que considera que o jogo da alternância pode produzir a reflexão e a tomada de consciência,

consistindo ainda um processo de conhecimento, levando não só à compreensão da formação do sujeito, mas de seu lugar no processo.

REFERÊNCIAS

DALLA VALLE, Lutiere. Enredando repertórios visuais: experimentação e escrita na pesquisa em educação. p. 275 a 290. In: **Docentes pesquisadores: epistemes e metodologias**. Simone Bueno Borges da Silva, Juana M. Sancho-Gil, Fernando Hernández-Hernández (Orgs.). – Salvador : EDUFBA, 2024. 330 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal. EDUFRN, 2012. 155. p

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**, o método biográfico nas Ciências Sociais. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi. Natal. EDUFRN, 2014. 156 p.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GALEFFI, Dante. **Educação estética como atitude sensível transdisciplinar**: o aprender a ser o que se é propriamente. Revista em Aberto: Educação Estética, abordagens e perspectivas. Vol. 21. ORMEZZANO, Graciela (Org) jun. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/227>. Acesso em 11 de jul. 2022.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei (Orgs.). **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador, EDUFBA: 2009. p. 75 - 126. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>
Acesso em: 23 abr. 2024.

GALEFFI, Dante, PIMENTEL, Álamo, MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação**, experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

HERMANN, Nadja. **Estéticas e Experiências Sonoras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6eEC3XZs6I>. 2023. Acesso em ago. 2023.

HERMANN, Nadja. **O enlace entre corpo, ética e estética**. Revista Brasileira de Educação v. 23 e 230051 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/c3Z3pVfgTsGT5BrC3jF3nJS/?lang=pt>. Acesso em 23 mar. 2024.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do homem**. Título original: The thought of the heart and the soul of the world. Tradução de Gustavo Barcellos. Campinas, SP. Verus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

MAGOGA, Milena Rubin; ALBERTON, Josicler Orben; CESCONE, Luiz Miguel. As Constelações de Imagens da Avenida Rio Branco: Colagens e experimentações. PIXO - **Revista de Arquitetura, Cidade e Contem-**

poraneidade, v. 7, n. 27, p. 242-257, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/pixo/article/view/26491>. Acesso em 13 Out. 2024.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: a** compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

MORIN, Edgar. **O Cinema ou O Homem Imaginário**. Tradução: Luciano Loprete. São Paulo: É realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda: 2014

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. O Campo Autobiográfico e Outras Aventuras pelo Imaginário. In: A Nova Aventura (Auto)Biográfica. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et al. (organizadoras) Tomo III. EdIPUCRS: Porto Alegre, 2018.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam Lúcia. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 18, p. 35-47, 2000 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v21n2/2178-4612-conjectura-21-02-00275.pdf>. Acesso em jan. 2025

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação**: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. *Roteiro*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e memória. In: **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 328 p.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética**: contribuições para entender um percurso de subjetivação. Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 183-195, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Alex Sander da; AZEREDO, Jéferson Luís de.; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. O pensamento em constelação adorniano como possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas formativas em contextos educativos. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 275-287, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3998>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOUTO, Marta. **Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria**. Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16

SOUTO, Mariana. **Constelações filmicas**: um método comparatista no cinema Universidade de Brasília. Brasília (DF), Brasil Galáxia (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 45, set-dez, 2020, p. 153-165. <https://www.scielo.br/j/gal/a/nxcZ4zNFT8KLK65z8VmkHKq/?format=pdf&lang=pt>

VELLOSO, Rita. Pensar por constelações. In: **Nebulosas do pensamento urbanístico**: modos de pensar. UFBA, 2019. pp. 98-101. Disponível em: <http://www.laboratoriourbano.ufba.br/wp-content/uploads/2019/04/Nebulosas-do-Pensamento-Urbanistico-Modos-de-pensar-Constelacoes.pdf>. Acesso em 01 de Out. 2024.

Filmes

VARDA, Agnès. (produtora e diretora). (2008). **Les Plages d'Agnès**. França: Ciné-Tamaris, Arte France Cinéma.

VARDA, Agnès; JR. (produtores). **Visages, Villages**. França: 2017.

PROFESSOR, VAMOS AO CINEMA?

Fabiane Raquel Canton

Olá, vamos conversar sobre formação docente? O texto que você irá ler é um recorte de um belo trabalho que foi construído durante um período de minha formação docente, o Mestrado. Aqui, encontraremos o relato de uma pesquisa desenvolvida na Escola, espaço formativo onde, nós professores, construímos nossas experiências enquanto docentes. Mas, formação se reduz ao nosso trabalho, ao que construímos dentro do espaço escolar ou naqueles eventos formativos, geralmente propostos pelos nossos gestores? Formação é um compilado de aprendizados; são as conversas na chegada, a cumplicidade da sala dos professores, o livro que lemos no intervalo, o filme que assistimos nos finais de semana?

Neste texto, conversaremos sobre o conceito de formação ético-estética e suas significações imaginárias. Aqui, construiremos uma reflexão a respeito das muitas possibilidades de formação e seus dispositivos.

A tarefa de criação de si é ética e estética, envolve o sensível e o racional, o singular e o universal, e a relação entre os domínios tão separados não é de oposição ou exclusão, mas de complementaridade" (Hermann, 2010, p. 22).

A formação docente ainda hoje carrega resquícios da ciência positivista, responsável pela valorização da racionalidade técnica. Ao mesmo tempo, a formação passa a ser revista no sentido de ser dada maior ênfase à pessoa do professor, na medida em que não existe separação entre esta e o ser docente (Nóvoa, 1995; Abraham, 1982).

Para formar-se não é preciso apenas frequentar um curso de formação, ela acontece em todos os espaços em que este sujeito professor está inserido, sua vida não está dissociada de sua profissão. Dentro dos ambientes dedicados ao repouso e aos momentos de distração, os pas-

seios, os livros e o cinema são formas de lazer. Todos eles estão diretamente relacionados à sua formação, pois, ao ler um livro, assistir um filme, este sujeito está formando-se como pessoa e também como profissional. Essa inserção ao cinema ocorre dentro do espaço do *eu-pessoal*, passando para o *eu-profissional*, visto que, quando assiste a um filme, vai ao cinema, o professor está em um processo de formação, pois não há como separar o pessoal do profissional, sendo ela uma mistura contínua e intrínseca na vida do docente.

O professor se forma não só pelo que aprende na sua formação inicial, pelos cursos de formação propostos por suas redes de ensino, forma-se pela convivência com o aluno, pelo estar na escola com seu colega, pelo estar fora da escola com outras pessoas, outros espaços. Estes outros modos de formação são o que pensamos relevantes nestes tempos em que o docente não se sente mais atraído pelas formações que lhe são ofertadas. Aquelas em que se veem ouvintes de algo que, segundo eles, não é significativo para o seu dia-a-dia, seu saber fazer. Para Nóvoa (2009), existe um consumismo, um mercado de curso, e este deve ser substituído por uma formação baseada na partilha, no diálogo profissional.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desactualização" dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009, p. 23).

A importância de construir uma formação além desses espaços e que prioriza o sensível, o estar com o outro e compartilhar de experiências que o transforme é bastante pertinente neste momento em que o professor reclama da falta de tempo, de formações vazias ou que não

significam para ele algo relevante em sua vida. Imbernón (2011, p. 54 e 55) compartilha do pensamento de que formação não é treinamento, o qual os professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades.

Uma formação ético-estética é apoiada em estratégias da arte de viver, onde o sujeito professor se forma, e forma o outro, transforma-se e é transformado, o que, nas palavras de Hermann, significa que,

O homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e o mundo. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. Nesse trabalho de si mesmo, há uma dimensão estética, enquanto uma livre-criação de si. (2010, p. 112).

O conhecimento através do sensível, por outras formas de estar junto, de compreender o espaço de formação. O cinema pode ser um dispositivo de formação quando o professor, ao assistir um filme, forma-se enquanto pessoa e também como profissional. Ao ver cinema ele pensa na possibilidade daquela obra poder ser utilizada em seu trabalho, os temas discutidos na grande tela podem refletir no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Ferry (2008) entende que a formação acontece em todos os espaços, quando o professor reflete sobre suas ações, mas ele não se forma sozinho, para tal há de ter uma mediação. As mediações podem ser variadas, podendo ser uma conversa, um livro, uma peça teatral, um comentário ou um filme. O formar-se através destes dispositivos só se torna possível quando o docente está predisposto e compreende seu desenvolvimento pessoal e profissional de um modo positivo. Nesse sentido, entendemos que um dispositivo de formação é realmente um dispositivo quando agrega a estes sujeitos novas formas de viver a sua vida e a sua docência.

Os professores que utilizam filmes como um recurso à reflexão e como fonte de conhecimento percebem o potencial disso à formação pessoal e coletiva, resultando em práticas de socialização dos sujeitos. Duarte (2002) coloca que a educação escolar é vista como uma das formas de socialização, compreendendo a aprendizagem como interação, participação. O cinema produz relações sociais, tem um papel relevante na formação do pensamento, na produção de saberes, na construção de identidades, na percepção do real.

Essas relações sociais são possibilidades de formação, pois, ao compartilhar as aprendizagens, este professor constrói uma relação de cumplicidade, de unidade dentro do seu espaço de trabalho, onde pode dividir os problemas, as dificuldades, as angústias, os fracassos e sucessos da sua profissão. A formação continuada não deve ser entendida somente como espaço de atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas um ambiente propício para que se possa descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir uma teoria. (Imbernón, 2000, p. 51). A formação aqui é entendida como um espaço de aprendizado compartilhado entre todos os sujeitos dentro do seu desenvolvimento profissional docente. A ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Nóvoa (2009, p. 41).

Todos os modos de estar junto fazem com que o professor se integre e se disponha a abrir as janelas que se trancam no momento em que, dentro de seu espaço, de sua sala de aula, entende que ali está seguro, longe de todas as dificuldades que este ofício comporta. Se estes espaços forem abertos, a educação terá um cunho mais investigativo-reflexivo, que apenas reprodutivo. Para tal, precisamos entender que toda nossa formação precisa de parceiros, aqueles que estão ao nosso lado, muitas vezes contrariando nossos entendimentos, mas contribuindo para o nosso aprendizado.

Nóvoa (2009) reforça a necessidade de se fazer uma formação de professores construída dentro da profissão. Todos os dispositivos são

imprescindíveis para que possamos nos reconstruir enquanto professores, compreender que ser professor não é apenas repassar os conhecimentos específicos os quais fomos preparados, mas trabalhar com as possibilidades, estar abertos aos novos horizontes que o nosso trabalho pode nos proporcionar.

O cinema como linguagem tem a possibilidade de deslocar o sujeito, desprendê-lo de sua vida cotidiana, o qual se vê pelas personagens da história, se assemelha ou se repele, não querendo se parecer com o que assiste na grande tela. Morin (2014, p. 116) explicita esta característica da sétima arte em uma mistura onde o espectador é tudo e também nada, um sistema de projeção-identificação.

"Um traço essencial do cinema é que ele age pelo espectador e em lugar do espectador. Ele substitui nossa investigação pela dele" (Morin, 2014 p. 240) O psiquismo do cinema enquanto dispositivo de formação não elabora apenas a percepção do real, ele secreta também o imaginário,

Verdadeiro robô do imaginário, o cinema "imagina para nós, imagina em nosso lugar, e ao mesmo tempo fora de nós, com uma imaginação mais intensa e precisa". Ele desenvolve um sonho consciente sob vários pontos de vista, e sob todos os pontos de vista, muito bem organizado. O filme é representação e ao mesmo tempo significado. Ele remixa o real, o irreal, o presente, a vivência, a lembrança e o sonho no mesmo nível mental comum (Morin, 2014 p. 240).

Ao assistir a um filme, a projeção acontece, seja de modo positivo de sentir parte daquela história, seja pelo não querer ser, não querer sentir, o cinema provoca no espectador dores, sentimentos, cheiros, vontades que não são reais para aquele que é atravessado por elas. A história se assemelha a sua. A pessoa, quando assiste, se vê na tela, se projeta e cria outras formas de ser enquanto sujeito e docente.

O sujeito não se vê no filme, mas sente como se fosse; aquela história parece a sua, os conflitos, os seus olhos parecem que se

destacam do seu corpo, tendo a sensação de estar fora dele, sua alma se mistura à alma da história projetada na grande tela. "O espectador ignora muitas vezes que é ele e não a imagem que chega à visão global" (Morin, 2014, p. 152).

O filme se parece com um sonho, que nos remete a uma incrível sensação de liberdade, de um olhar que vislumbra ângulos de visão estranhos, que chega até complementar a si mesmo. A imagem da lembrança ultrapassa o ângulo de visão do nosso olho, englobando, muitas vezes, a nossa própria pessoa. "Olhamo-nos e vemo-nos com olhos aparentemente duplicados, com complementações imaginárias e racionalizações psicológicas" (Morin, 2014, p. 154).

A fruição que o cinema provoca no olhar se transforma com o sujeito enquanto vive aquele filme, aquela história, sentindo-se parte dela, buscando naquele enredo o seu clímax, o seu momento perfeito da história, em que o equilíbrio se reestabelece. O movimento que o cinema provoca altera a materialidade do corpo, a potência afetiva, adquirindo uma realidade aos olhos daquele que vê, o espectador.

Pela tela, o sujeito professor começa um processo de conhecimento singular, capaz de perceber detalhes e elementos diferenciados que a situação exige, a sua percepção sobre si provoca um reconhecimento das emoções, da dialética entre o universal e o particular, capaz de construir outras possibilidades de estar na docência. Hermann (2010) considera essa experiência como ético-estética em que:

[...] Pode-se aprender na vida a arte e na obra de arte aprender a vida. Sobretudo naquilo que a obra artística permite imaginar-nos no lugar do outro, preparando-nos para a difícil aprendizagem da arte da vida que é decidir nossa própria ação, a criação de nós mesmos" (2010, p.107).

Este aprender, a partir de uma nova possibilidade de criação, a nossa própria criação, possibilita decidir sobre o que nos interessa ou não, o que nos é relevante enquanto formação e autoformação. O cinema tem esse papel, pois, através dele, muitas histórias se cruzam, muitos temas são discutidos, vidas acontecem e se transformam, a tela reinventa um novo docente. Um sujeito que se forma a partir das suas vivências enquanto ator da sua própria história, a sua vida como uma obra de arte.

O Cinema Como Instituinte Na Formação De Professores

A escola é uma invenção da sociedade. Foi criada, por seu caráter funcional, um espaço dedicado à educação formal. Como tal, fora pensada a partir de uma lógica conjuntista-identitária, pela sua significação imaginária e sua dimensão simbólica. (Oliveira; Silva, 2015, p. 171). Como instituição imaginária da sociedade, a escola é constituída de significações simbólicas acerca da sua função na sociedade. Nela e por ela a educação acontece de modo de um Imaginário instituído, que, pela teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, significa:

O imaginário social instituído é aquele que assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que a mudança histórica lenta, ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras. (Castoriadis, 2004, p. 130).

É na escola que o professor está e se constrói enquanto profissional; suas percepções imaginárias sobre este espaço e sua formação são construídas através do simbólico. O Imaginário instituinte se faz presente através da autocriação, pelo qual,

Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade. Os dois pólos irreduzíveis são o imaginário radical instituinte - o campo de criação social-histórico - de um lado, e a psique singular de outro lado (Castoriadis, 2006. p. 123).

O cinema é, para a formação de professores, Instituinte, a possibilidade da mudança, de provocar transformações na escola, o qual possibilita (re)inventar outros modos de ser e estar individualmente e coletivamente. Dentro desses modelos de formação automatizados, o cidadão é obrigado a envolver-se,

Num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se capitalização contínua do *self* (Rose, apud, Nóvoa, 2009).

O Imaginário Instituinte está nas outras formas de criação e auto-criação, em que o indivíduo usa de seu imaginário radical para construir outras maneiras de estar naquele espaço social. Com tal intuito,

A sociedade instituída sempre é trabalhada pela sociedade instituinte; sob o imaginário social estabelecido sempre ocorre o imaginário radical. Aliás, é o fato primeiro, bruto, do imaginário radical que permite não "explicar", mas sim deslocar a questão colocada pelo "acontece" e o "há" do parágrafo precedente. A pluralidade essencial, sincrônica e diacrônica de sociedades significa que há um imaginário instituinte. (Castoriadis, 2006, p. 129).

O imaginário instituído são as crenças, os valores, as ideologias, aspectos que caracterizam o modo de ser e estar do sujeito nas instituições sociais. Nas palavras de Castoriadis (1982), "[...] numa sociedade

dada, é o que torna possíveis para os indivíduos as “coisas percebidas” ou representações perceptivas e que define cada vez quais são as coisas e como elas são” (p. 410). Isto é, tudo que está e é realidade. Já, o imaginário instituinte é a possibilidade do novo, de transformar as concepções de homem e mundo instituídas/prontas. É a capacidade de criar das coletividades humanas, de se impor, de se considerar ser pensante e autônomo. Conforme Castoriadis (1982), é a “criação ex nihilo, o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser” (p. 129).

O Instituinte se faz presente no Imaginário radical do ser humano singular, não instituído sem o instituinte da sua representação imaginária. A representação instituída da formação se mostra nos espaços em que ela acontece, de tal forma que os que convivem nesses espaços não compõem outras maneiras, outras formas de estar lá. A Formação docente, nos espaços instituídos, está presente nos seminários, nos congressos, nos grandes espaços onde o professor se coloca como um ouvinte não reflexivo, em que lá está, mesmo que aquilo não tenha sentido.

A formação em outros espaços, com outros dispositivos, torna-se um espaço instituinte, nos quais quebram com os paradigmas já colocados e cristalizados na instituição Escola. Essas significações Imaginárias, que não se referem nem à realidade, nem à lógica, são sociais, que, segundo Castoriadis (2004, p. 130), significa que:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de Imaginário Social Instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras.

Suas significações imaginárias a respeito da formação docente se tornam instituídas no momento em que estão cristalizadas e solidificadas no magistério. Quando uma nova possibilidade de formação, através

do cinema como dispositivo, faz-se presente, criam-se outras formas de estar naquele espaço, criando um espaço instituinte.

O cinema enquanto dispositivo torna possível à formação a criação de novas formas e de novos conteúdos com a intenção absolutamente explícita de mudanças. Neste lugar, o da formação docente, ainda impera a lógica da razão instrumental, em vias de afastamento da complexa rede simbólica que constitui a subjetividade humana ao compor o ser em nome da objetividade da ciência. Aqui, tratar da produção da subjetividade docente implica pensar que as narrativas das professoras devem ser compreendidas em seu tempo e espaço, o imaginário social em seu movimento Histórico.

Falar sobre si, através dos temas projetados na grande tela, torna este professor um sujeito criador que, como afirma Castoriadis (2004), nos mostra a importância do imaginário para a compreensão do ser/sujeito social e para sua constituição. Para tanto, o autor, em sua obra “Figuras do Pensável”, traz um questionamento do Porquê do Imaginário e em seguida responde:

Imaginário porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir o momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (a *forma* instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginário radical do ser humano singular (Castoriadis, 2004, p. 127).

Portanto, instituir é criar novas possibilidades, dentro de um espaço em que as ideias já estão propostas e edificadas. Instituir é iniciar um outro processo que cria outras formas de estar naquele lugar, de viver naquela instituição. O cinema enquanto dispositivo de formação é uma outra alternativa, uma outra forma de estar no espaço formativo, sendo ele um instituinte em um espaço instituído, que é a formação docente.

A Formação ético- estética, o experienciar no espaço docente.

Os percursos formativos podem ter a mesma estrutura, a mesma sistemática, começamos pela formação inicial, a graduação, continuamos com a inserção na Escola, em nosso espaço profissional, continuando com a formação dentro de sua sala de aula e em outros espaços formativos. Entretanto, cada professor constrói esse percurso da sua maneira, com as suas experiências, uns entendendo que a formação válida é a construída nos espaços acadêmicos, outros compreendendo como um processo que não tem um ponto final, que não começa e termina com o final da graduação ou com a participação em um seminário, mas sim em todos os espaços em que estamos inseridos. Ferry (2008) entende que para a formação acontecer é importante ter a consciência de que os aspectos e situações são tão importantes quanto os conteúdos e os métodos e evidencia que a experiência grupal vivida e analisada representa uma fonte de consciência sobre:

La relación formador-sujeito em formación (maestro-alumno), la relación con la autoridad, los fenómenos de dependencia; - la vida de los grupos, en particular un grupo de formación (grupo-clase), sus reglas, sus normas, los procesos grupales, los problemas de cooperación (equipos pedagógicos) - condición de grupos, según modos de animación más o menos directivos e no directivos (Ferry, 2008, p. 46).

Olhar com o olhar do outro, o docente, que em sua formação tem representadas outras perspectivas do cinema, do que seria ver filmes, o seu olhar sobre a sétima arte. Suas percepções a respeito de sua formação, estando em contato com o cinema, nas suas diferentes formas. Bergala (2008) entende esse processo como:

A gente se situa exatamente no mundo do expectador cinematográfico, aquela pessoa que aprende sobre cinema sem nunca ter feito uma escola de cinema, mas que aprende vendo filmes, aprende lendo, aprende trocando informações, aprende fazendo cursos, aprende...aprende de todas as maneiras possíveis (Bergala, 2008, p. 29).

O aprender está entendido aqui como processo de formação do professor. Não sentimos aqui a formação escolar, mas o seu aprender, que vem ao encontro das palavras de Ferry, quando este se refere à formação docente.

Trabajar sobre sí solo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros;el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. [...] **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación** (Ferry, 2008, p. 55,56).

Segundo o autor, ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma e, para tal, existem três princípios indispensáveis a fim de que a mesma aconteça: o tempo, o espaço e a relação com a realidade.

A formação, quando acontece na escola, pode priorizar temas que são recorrentes e importantes para aquele grupo específico, sendo diferente quando este mesmo grupo faz um grande seminário com temas mais abrangentes.

O professor entende que formação não é colocar-se em uma forma, é refletir sobre as suas práticas e colocá-las no restante da vida. O docente “não se forma” apenas nos seminários, nos cursos, na graduação. Elas são

uma das possibilidades de nossa formação, entretanto, temos a formação através da experiência estética, que é a formação que acontece em diferentes espaços, como uma viagem, uma visita a um lugar que queríamos muito, uma música, um filme, uma obra de arte. É nos desafiarmos, nos tirarmos de nosso espaço já conhecido e confortável para outros que nos incomodam e nos implicam, que envolvam a autocriação de si numa transformação do mundo interior de desejos e crenças (Hermann, 2010, p. 101).

Esse estranhamento provocado pela experiência estética amplia nossas condições de reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis frente às diferenças e às desqualificações do cotidiano. “O estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever crenças e o respeito exacerbado pelas convenções”. (Hermann, 2010, p. 134). A formação ético-estética é aquela que transcende o belo, o perfeito, “pensar a educação estética é justamente criar possibilidades para as pessoas experimentarem processos de criação da vida delas e da relação da vida delas com o mundo” (Hermann, 2010).

O cinema, enquanto dispositivo, pode ser uma nova linguagem que não se fecha em si, sendo um potencial criador. Através da experiência formativa pelo cinema e com o cinema se propõe uma formação estética, que nos estranha, nos aproxima, nos repugna e nos faz amar. O cinema é capaz de conversar sobre todos os temas pelos quais as imagens refletidas projetam em nós e no outro, novas formas de estar e formar-se.

Porém, para que tal relação aconteça, é importante não só o espaço formativo, mas também as condições para que os professores possam fazer parte dele. Vimos, através desta pesquisa, que o professor se sente instigado por uma formação quando esta tem uma relação de significância com a sua vida pessoal e profissional.

Portanto, para que a formação aconteça, ela tem que provocar, perturbar, desafiar, desacomodar. O processo que é reflexivo precisa de tempo para que o professor possa receber, discutir, ruminar tais relações em um processo de aprender, (des)aprender e (re)aprender sobre si e sua relação com a docência.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução; Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

CANTON, F. R.; RECH, I.; PUJOL, M. S.; OLIVEIRA, V. F. de. Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: **Cinema e Educação**: A Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. FRESQUET, A. (Org.). Belo Horizonte, Universo, 2014.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **O mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARENZENA, M. L. **A (re)invenção de si na tela da docência**: Imaginário social e formação ético-estética. Santa Maria, RS. UFSM: 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, 1**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009 a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009 b.

HERMANN, N. **Autocriação e Horizonte**: Comum Ensaio sobre Educação Ético-Estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**. São Paulo: É realizações editora, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas lda, Benedita, 2009.

OLIVEIRA, V. F. de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, V. F. de. **A escrita como dispositivo na formação de professores**. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP: Unicamp/FE; ALB, 2009.

SOUTO, M. et. al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

SOUTO, M. **Repensando la formación**: cuestionamientos y elaboraciones. 2007. (texto digitado – Aceptado para publicar em la Revista n. 1 de Educación de Palermo).

IMAGINÁRIOS EM RODA: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A SÉTIMA ARTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Sabrina Copetti da Costa

Um encontro com a aventura *cinema*

Um grupo de estudos e pesquisas que sobrevive por trinta anos certamente é um grupo que se aventura: do uso da teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis, ao questionamento dos formatos tradicionais dos eventos acadêmicos e das cirandas tão irreverentes à extensão universitária tendo funcionárias da limpeza como público alvo. Dentre tantas aventuras de um grupo que se permite desaprender, a aventura *cinema* se faz presente. Nele, a sétima arte entra pela porta da frente como um dispositivo formativo para o desenvolvimento profissional docente.

Muitas pessoas encontraram-se com o cinema durante a história do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GE-PEIS). Tive o privilégio de também viver esse encontro. No ano de 2018 ingressei como voluntária no grupo e já, nas primeiras reuniões, soube de um projeto de extensão com cinema que se chamava “Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”, que visava levar o cinema até a escola, colaborando na formação junto aos/às professores/as, bem como desenvolvendo ateliês com estudantes.

A partir das experiências que vivi no *Cinegrafando*, construí muitas aprendizagens, mas também, e fundamentalmente, desaprendizagens (Fresquet, 2007), que foram impactantes na criação de novos sentidos e significados para minha docência. Lendo sobre a sétima arte e vivenciando-a como ato estético e criativo consigo, agora ensaiar novas formas de estar com as crianças na escola, em que busco romper com o engavetamento do conhecimento e a rigidez hierár-

quica. Ainda que este texto não tenha sido escrito para contar minha história acadêmica ou a história do grupo com a sétima arte, é importante lembrar que

Os interesses de conhecimento de um pesquisador são, primeiramente, os seus próprios, mesmo se ele veicula interesses histórica e socioculturalmente resgatáveis, mesmo que ele reveste seus argumentos com a utilidade que eles têm para o bem-estar ou o interesse coletivo (Josso, 2010, p.84).

Por isso, contei um pouco sobre minha aproximação com a temática cinema e educação. Porque tal encontro levou à escrita de minha dissertação de mestrado, a qual gostaria de compartilhar um pouco neste espaço de escrita. Nela, busquei uma aproximação aos imaginários de outras docentes que participaram de projetos sobre cinema do GEPEIS, visando construir um entendimento sobre a relação entre essa participação e as possíveis aprendizagens e desaprendizagens para seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Narrativas autobiográficas orais e fílmicas foram dispositivos de investigação que se construíram ao longo de cinco Rodas de Conversa inspiradas na metodologia Roda e Registro, de Cecília Warschauer (2017).

Pelas lentes do imaginário

O cinema é classificado como arte, a sétima arte. Sendo “[...] capaz de mobilizar afetos, difundir ideias e influenciar comportamentos” (Teixeira et al., 2014, p.132), o poder do cinema na construção/desconstrução de significações imaginárias é hoje evidente. Fato que, por si só, já justificaria sua aproximação ao campo educacional. Contudo, sabemos que ele tem entrado nas escolas como um substituto para docentes que faltam ao trabalho ou, ainda, como mero recurso didático. Na contramão desse engessamento, acreditamos que “[...] pensar o cinema não apenas como

ato pedagógico, mas legitimar seu lugar como ato criativo e estético é o principal papel dos espaços escolares” (Oliveira, 2017, p. 93).

A invenção do cinema passou por muitas ideias, tentativas, sonhos, fracassos e até acasos. A partir das significações imaginárias de uma época, a imaginação radical de muitas pessoas foi mobilizada provocando movimentos instituintes que criaram as condições para o surgimento deste novo tipo de arte. Das muitas lentes possíveis, olho o cinema e a educação, principalmente, por meio da teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis.

Pelas lentes do imaginário passo a entender que nossas instituições (escolas, universidades, igrejas, empresas etc) são criadas, transformadas, destruídas ou preservadas em função dos imaginários de uma época. Considerando-se o campo educacional como um território produtor/receptor de sentidos e significados, torna-se relevante a teoria do imaginário a quem se pretende problematizá-lo. Visto que “[...] o concreto é empurrado, impulsionado e catalisado por forças imaginais” (Silva, 2006, p. 7), não basta que conheçamos os aspectos físicos, estruturais ou legais quando falamos de educação. Há que se considerar o imaginário, essa “textura invisível do mundo” (Castoriadis, 1987, p. 175), olhando com a devida importância para os sentidos e significados e assumindo a dimensão simbólica do humano em nossas pesquisas.

Para Castoriadis (1982), a história “[...] não é sequência determinada do determinado, mas emergência da alteridade radical, criação imanente, novidade não trivial” (Castoriadis, 1982, p. 220). Assim, a história é uma criação imaginária possível, porque somos todos e todas dotados/dotadas de imaginação radical. Sendo um conceito central em sua teoria, a imaginação radical refere-se a algo fundante e inerente a todo ser humano, que possibilita a criação de representações.

Como esclarece o filósofo, “[...] o autodesenvolvimento do imaginário radical como sociedade e como história” faz-se “[...] em e pelas duas dimensões do instituinte e do instituído” (Castoriadis, 1987, p.121). Sobre imaginário instituído e os processos de transformação do social-histórico, ele nos explica,

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras (Castoriadis, 2004, p. 130).

Para além do que está instituído socialmente, Castoriadis aponta a possibilidade do novo por meio da criação humana e em consequência da movimentação da *vis formandi* inerente às coletividades, a que ele chama de imaginário instituinte. Ainda que as significações imaginárias sociais se cristalizem ou se solidifiquem por meio da socialização, temos imaginação criadora e, portanto, criamos incessantemente a vida. Criamos e nos movemos na direção de nossas significações imaginárias sociais. Assim, a criação de cada sociedade pode ser entendida como a criação de um universo de significações, o qual organizará o mundo natural.

[...] essas significações imaginárias são: os deuses, os espíritos, os mitos, os totens, os tabus, o parentesco, a soberania, a lei, o cidadão, o Estado, a justiça, a mercadoria, o capital, o interesse, a realidade etc. A realidade é, sem dúvida, uma significação imaginária, e seu conteúdo particular para cada sociedade é pesadamente co-determinado pela instituição imaginária da sociedade. (Castoriadis, 2004, p. 256).

Assim, a criação de cada sociedade pode ser entendida como a criação de um universo de significações. Desse modo, “[...] dar significações imaginárias ao mundo é função do ser humano, criando uma ordem que não o determina finalmente, mas o deixa ávido por encontrar sentidos, para um mundo possível de ser organizável” (Miorando, 2018, p. 68).

A compreensão dessa dinâmica do social-histórico é muito rica para que se pensem as inovações, as cristalizações, os retrocessos ou mesmo disputas no campo educacional. No que se refere às significações sobre a sétima arte e o DPD, a relação não é simplista e se dá em meio a imaginários construídos com as muitas vivências que os/as docentes tiveram com/sobre o cinema ao longo de toda a sua vida.

Em busca de compreender as relações entre a participação das professoras nos projetos de cinema e seu desenvolvimento profissional docente percorri, crie, construí, desconstruí e reconfigurei alguns caminhos. Compartilho agora o caminho metodológico resultante desses processos.

Um caminho

Sendo o GEPEIS um grupo pioneiro no Centro de Educação da UFSM a trabalhar com pesquisa autobiográfica com professores/as, minha inserção como voluntária em seus projetos de extensão tem me levado a compreender a importância de uma abordagem que valorize as narrativas autobiográficas a fim de refletir sobre DPD, a partir do encontro com as significações imaginárias docentes.

No Brasil, o uso de narrativas para investigação e formação foi introduzido na década de 90, a partir de autores como Nóvoa, Connelly e Clandinin. Não há espaço aqui para uma revisão a respeito do uso das narrativas, contudo, cabe destacar que a riqueza de metodologias construídas a partir do trabalho com elas cria um cenário de novas formas de conhecimento, as quais rompem com um paradigma que defendeu a possibilidade de uma ciência neutra e de verdades absolutas. Paradigma esse com “[...] dogmas que em nada diferem, quanto à solidez e ao modo de adesão subjetiva, dos dogmas religiosos que reinavam recentemente” (Castoriadis, 1987, p. 202).

As pesquisas com viés autobiográfico desenvolvem-se “[...] trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e

acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo” (Abrahão, 2003, p.80), buscando a compreensão dos fenômenos e não generalizações estatísticas. Para isso, há uma diversidade de fontes tais como “[...] narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral” (Abrahão, 2003, p.80). Trata-se de um novo imaginário científico no qual entende-se, assim como no pensamento castoriadiano, que “[...] a ciência comporta a incerteza em seu centro assim que ultrapassa a manipulação empírico-computacional ou a simples descrição e assim que quer ser teoria” (Castoriadis, 1987, p. 203).

Ao longo da pesquisa, busquei a construção de um entendimento sobre a relação entre DPD e a participação nos projetos de cinema do GEPEIS. Nesse sentido, por meio de recordações-referência evocadas por meio das narrativas orais e filmicas, busquei uma aproximação ao imaginário das participantes pois “[...] falar de recordações-referência é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (Josso, 2010a, p. 37).

Como processo de seleção das participantes, fiz, inicialmente, um levantamento das pessoas que participaram dos projetos sobre cinema do GEPEIS. Em seguida, organizei os/as participantes em três grupos (de acordo com o tempo de atuação docente na educação básica). Passei, então, ao sorteio de um/uma participante para cada um dos tempos de atuação. O/a primeiro/a com até três anos, o/a segundo/a de três a cinco anos e o/a terceiro/a com mais de cinco anos trabalhando na docência. Após convite, passamos a realizar os encontros impulsionados pelas reflexões de Marie-Christine Josso a respeito da pesquisa-formação. Nela,

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento prospectivo sobre seu (s) projeto (s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (Josso, 2010a, p. 71)

As três docentes escolheram nomes fictícios para a pesquisa, inspiradas em atrizes ou personagens de filmes. A primeira escolheu o nome Júlia, inspirada na atriz Julia Roberts. A segunda, Clementine, uma homenagem ao filme *Brilho eterno de uma mente sem lembranças* (Gondry, 2014). A terceira professora, por sua vez, escolheu o nome Leila, a partir de sua experiência com o filme *A fonte das mulheres* (Mihaileanu, 2012).

Na busca de uma aproximação aos imaginários docentes, propus um encaminhamento metodológico a partir de Rodas de Conversa, que foram seguidas da vivência de um exercício filmico como processo criativo e também enquanto registro das reflexões tendo em vista que “[...] as rodas ganham profundidade com a ajuda dos registros. E os registros ganham sentido com a frequência das rodas” (Warschauer, 2017, p.105).

Imaginários em roda

O conceito de Rodas, de Cecília Warschauer, “[...] foi inspirado nas práticas e teorias de vários mestres. Paulo Freire, com os círculos de cultura, Madalena Freire, com suas rodas de crianças e de educadores, Freinet, com a cooperativa escolar, entre outros” (Warschauer, 2017, p.103). No entanto, como a autora bem nos lembra, “[...] a Roda não foi inventada por nenhum de nós. Ela é arquetípica e faz parte do universo humano desde os primórdios da civilização” (Warschauer, 2017, p.103). Nesse sentido, a roda de conversa não é uma novidade, mas é sempre reinventada por diferentes povos, com objetivos distintos e em diferentes manifestações culturais, práticas e/ou rituais. Percorrendo um longo caminho,

A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Existe hoje uma grande variedade de composições sob a denominação de Rodas de Conversa. Ainda que com características comuns, há grandes variações quanto à intensidade da diretividade e dos modos de condução das rodas. Neste grande universo de possíveis, organizei as rodas da pesquisa inspirada na metodologia “Roda e Registro”, de Cecília Warschauer.

Sendo as rodas “[...] uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros centrados na reflexão e na sua partilha” (Warschauer, 2017, p.107), realizamos um total de cinco encontros, sendo quatro presenciais e um virtual, via plataforma *Google Meet*. O primeiro sob o eixo temático “o cinema em minha vida” e o segundo a partir do tema “o cinema em minha docência”. Na sequência, realizamos o terceiro encontro sobre a vida e o trabalho da cineasta Alice Guy. Por fim, tivemos um encontro presencial e um virtual com exibição de exercícios fílmicos realizados pelas docentes a partir de suas experiências de vida e formação com a sétima arte.

Cinegrafando experiências de vida e Desenvolvimento Profissional Docente

Após a realização das primeiras Rodas de Conversa, houve a vivência do exercício fílmico “Minuto Alice Guy”. Conheci esta cineasta a partir da fala de Adriana Fresquet durante um curso de formação junto a professoras na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana- RS. Trata-se de uma ação de extensão do GEPEIS, que leva a potência do cinema para além da cidade onde se encontra, Santa Maria, RS: a UFSM provocando a docência da região com as discussões sobre a sétima arte na escola.

Durante a formação, Adriana Fresquet (2022), ao contar sobre as ações de seu grupo na UFRJ, menciona o Minuto Alice Guy como um dos exercícios por eles realizados. Nesta fala, Fresquet (2022) diferencia o exercício Minuto Lumière (proposto inicialmente pelo cineasta Alain Bergala) do Minuto Alice Guy. Esclarece que, enquanto o primeiro é

mais documental, sem intervenção e com câmera parada, o segundo traz um elemento novo que é a encenação para a câmera.

Durante minha participação nos projetos de extensão do GEPEIS e depois, em minha atuação docente, propus algumas vezes o exercício Minuto Lumière para as crianças e já percebia sua potência formativa e de aproximação aos imaginários. Depois, provocada pela fala de Fresquet, fiz diversas buscas e conheci alguns materiais interessantes sobre a cineasta Alice Guy. Foi então que descobri a importância de Alice para a história do cinema.

Alice Guy foi uma das pioneiras do primeiro cinema tendo “[...] em seu currículo mais de 455 créditos como diretora e mais de 1000 filmes produzidos no total” (Fernandes; Magno, 2019, p.3). Foi também a primeira diretora mulher da história do cinema, com uma carreira de sucesso tanto na França quanto nos Estados Unidos. Cabe colocar que

[...] os créditos comumente concedidos a D. W. Griffith (e tornados de gênero e de paternidade) como o ‘pai’ da narrativa cinematográfica ficcional deveriam ser, no mínimo, divididos com a cineasta Alice Guy-Blaché (1873-1968). Ela é pioneiríssima e a ‘mãe’ da história do cinema de ficção, tendo dirigido e estrelado o que poderia ser considerada a primeira dessas obras de narrativa ficcional, um curta de um minuto, *La Fée aux Choux* (A Fada Repolho), logo em abril de 1896, meses após a primeira apresentação pública dos curtas documentais dos irmãos Lumière. Discute-se se este filme é anterior, inclusive, aos primeiros experimentos do mágico e ilusionista francês George Méliès com a imagem em movimento, que inova com recursos de montagem e dupla exposição dos fotogramas em seus filmes (Machado, 2018, p. 6).

Além disso, Alice também inovou nas temáticas de seus filmes, abordando temas como homossexualidade, maternidade, papéis de gênero, travestismo, antissemitismo, imigração e religião. Costumava, ainda, gravar em grandes locações, quando o padrão da época era a grava-

ção apenas em estúdio fechado. Apesar da magnitude das contribuições da cineasta, há um silenciamento em relação a ela na história do cinema. Por tudo isso, elegi Alice como inspiração para o exercício fílmico proposto na pesquisa.

O exercício Minuto Alice mostrou-se um registro rico que deu concretude e ampliou as discussões que começaram nas rodas, gerando reflexões e partilhas posteriores a sua criação, nos momentos de exibição. Cabe lembrar que o processo de criação audiovisual pode ser transformador, independente de ter ou não um viés autobiográfico e/ou retrospectivo. Fazer escolha de imagens, de cores, trilhas sonoras, ângulos e temas pode ser muito formativo. Mas seu potencial como registro de um processo grupal também se destacou na pesquisa, possibilitando uma aproximação aos imaginários docentes por meio de suas escolhas.

A escolha metodológica foi ao encontro da pesquisa-formação, visto que o exercício de criação fílmica é também um processo formativo, potente no sentido de gerar reflexões sobre a vida, sobre a docência e também sobre o próprio processo criativo no audiovisual. Podemos dizer que, a partir dos registros, ocorreu o que Warschauer (20017, p. 143) afirma que eles permitem, ou seja, “[...] uma retomada posterior, a identificação de seu histórico e o avanço daquelas ideias e acontecimentos, em um processo espiralado de aprofundamento, que é preciso em vários processos criativos, de formação e inovação”.

O exercício Minuto Alice Guy foi proposto em um encontro no qual compartilhei um pouco sobre a vida e obra de Alice. Ficou evidente a surpresa das professoras com a invisibilidade de um trabalho tão importante. Além disso, assistimos a alguns filmes da cineasta que despertaram admiração nas participantes em relação à qualidade e às inovações ali presentes. Foi um encontro emocionante em que falaram sobre as dificuldades e alegrias que nós mulheres temos em nossas vidas dentro e fora da profissão. Nos encontros seguintes, as narrativas docentes mostraram que o contato com a história de vida de Alice também foi potente no sentido de encorajamento à experimentação com a sétima arte, visto que perceberam o quanto a cineasta se permitia experimentar.

No terceiro encaminhamento metodológico, por sua vez, pretendi que fosse um momento de compartilhar/rememorar que facilitasse processos de identificação/distanciamento e observações das semelhanças e diferenças nos percursos e processos. Desse modo, foi proposto que o quarto (e último) encontro seria a exibição dos três Minutos Alice Guy criados pelas docentes. Contudo, o quarto encontro não foi o último e mais um fora demandado a partir do vazio deixado por dois em um total de três minutos.

Os atravessamentos que impossibilitaram a criação dos minutos, por outro lado, geraram uma roda com duas horas de diálogo intenso, reflexão, escuta umas das outras e de si. A busca, inicialmente minha, de compreensão do vazio passou então a ser de todas. Dentre os sentidos e significados construídos em roda, as docentes dialogaram extensamente sobre a sobrecarga de trabalho em sua profissão e as dificuldades de infraestrutura que se tornam barreiras para o trabalho com o cinema como ato estético e criativo nas escolas. Além disso, a dificuldade de parar e olhar a própria trajetória dentro de uma rotina automatizada mostrou-se um processo bastante difícil para elas.

Nas narrativas docentes, somando-se às dificuldades geradas pelos problemas de infraestrutura e sobrecarga de trabalho, aparecem os entraves da ordem das significações que criam barreiras imaginárias entre cinema e escola. Dentre eles as significações imaginárias das gestoras das escolas que levam ao excesso de controle e de regras, bem como a rotinas rígidas em demasia; somadas à disciplinarização dos tempos na educação infantil. Por outro lado, duas professoras compartilharam narrativas que revelam a presença ainda do “mito da pedagogia” (Rancière, 2015), ou seja, a crença na imprescindibilidade das explicações.

Esta “[...] cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (Rancière, 2015, p.20) e o consequente lugar docente como “mestre explicador” acabam por configurar um entrave à entrada do cinema na escola, visto que as docentes nunca se veem como alguém com conhecimento suficiente para trabalhar com a sétima arte. Contudo, o cinema pode justamente ser o dispositivo (Ferry, 2004) que nos ajude

a desaprender (Fresquet, 2007) a respeito da necessidade de explicarmos tudo o tempo todo para as crianças e pensarmos uma escola instituinte (Castoriadis, 1982).

[...] desaprender pode até indicar erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força da irreversibilidade “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada (Fresquet, 2007, p.49).

Desaprender é preciso para que haja na escola lugar para o cinema enquanto ato estético e criativo. Um deslocamento é necessário para que consigamos nos colocar em movimentos mais horizontais na escola, para que criemos um ambiente propício à criação, para que os/as estudantes possam perceber a força de suas inteligências e sensibilidades.

Ainda que as professoras tenham suas docências atravessadas por engessamentos e controles diversos, ao longo de todos os encontros, elas relataram também práticas instituintes. Práticas essas que revelam a potência da sétima arte como dispositivo formativo que, com a experiência estética oportunizada em função da participação nos projetos do GEPEIS, gerou DPD para elas. Vamos então falar um pouco sobre esse DPD consequente da participação nos projetos sobre cinema.

Experiências Estéticas e Desenvolvimento Profissional Docente

Após o vazio, o diálogo. Depois do diálogo, o desejo. Com o desejo, a criação. Diante da potência formativa da penúltima roda de conversa, as docentes perceberam-se capazes de enfrentar bloqueios, medos e preconceitos, superando o mito de que a vivência de exercícios filmicos é propriedade exclusiva de cineastas. Nos minutos criados por elas, imagens que tocam pela beleza, pelas reflexões trazidas, pelas confissões, pela abertura. Imagens por meio das quais compartilharam pistas do DPD, a partir das experiências vividas nos projetos de cinema do GEPEIS.

O professor Diniz-Pereira (2019, p. 66) nos alerta da informação inverídica de que o desenvolvimento profissional docente “[...] trata-se de uma ideia nova ou de um termo novo no campo da pesquisa sobre formação de professores”, tendo em vista que já é abordado na década de 1980 no livro *Professional Development of Teachers*, organizado por Eric Hoyle e Jacquetta Megary. O conceito vem para demarcar “[...] uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente” (Ponte, 1998 apud Fiorentini; Creci, 2013).

Buscando compreender possíveis processos de transformação da docência a partir de experiências estéticas vividas pelas professoras, fomos em busca dos sentidos e significados atribuídos por elas para além de uma compartimentação em momentos estanques de formação, mas considerando o DPD como um mosaico em que todas as experiências podem incidir na transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional. Nesse sentido, para Marcelo (2009, p.9) “[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”.

Muitas aprendizagens/desaprendizagens provenientes de diferentes experiências estão envolvidas no que se denomina desenvolvimento profissional docente. Maria Sílvia Bacila (2020) faz uma metáfora com os mosaicos para explicar essas composições todas imbricadas na docência. Nas palavras da pesquisadora brasileira,

[...] o desenvolvimento profissional docente considera a história de vida e a história profissional como um mosaico de peças únicas e colorido próprio. É uma obra de arte produzida por meio das experiências dos professores ao longo da vida, das áreas que adquiriu maior afinidade, das crenças que permeiam suas ações, dos estudantes que possui, das condições de trabalho, dos recursos tecnológicos que sabe usar, mas, sobretudo, da disposição que possui para aprender e desenvolver-se (Bacila, 2020, p. 11).

Dentro deste mosaico que caracteriza o DPD, destacamos as experiências estéticas com a arte devido ao seu potencial para uma docência instituinte na contramão do império da razão. Por meio de experiências estéticas, podemos ampliar nossas relações com o mundo e tornar possíveis novas configurações imaginativas. Sendo o DPD multidimensional e sofrendo “[...] influências individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais” (Ferreira, 2020, p. 8), pode ele se dar por experiências estéticas vividas com a arte que, ao transformar as pessoas, pode modificar sua atuação profissional.

Derivado do grego (*aisthesis*, *aistheton*), o termo estético “[...] significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (Hermann, 2014, p. 25). A estética passou por uma grande variedade de sentidos ao longo dos séculos. Olhando para o caminho do conceito compreendemos que ela “[...] longe de ser uma mera aparência, manifesta um movimento profundo que envolve todo nosso ser” (Hermann, 2005, p. 30-31). Desse modo, envolvendo todos os nossos sentidos, o estético provoca nossa imaginação.

Marcos Villela Pereira diz que a experiência estética se parece com o estado de espírito daquele que se apaixona, gerando em quem a experimenta “[...] um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um embrulho no estômago” (Pereira, 2011, p. 116). Em cada roda que vivíamos, as professoras deixavam rastros de um DPD impulsionado pelas ex-

periências estéticas vividas nos projetos sobre cinema do GEPEIS e junto ao grupo.

Nadja Hermann nos diz que na experiência estética “[...] vivenciamos um acontecimento que se dá no âmbito do sensível e não é concebível no plano cognitivo. Ou seja, a percepção sensível ultrapassa os limites da consciência teórica” (Hermann, 2010, p. 40). Nesse sentido, podemos romper com as experiências habituais, projetando novas possibilidades de sentido. Para Pereira (2011, p. 119), “[...] a produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do arrançamento que o sujeito faz com o objeto ou com o acontecimento”. Dessa forma, afirma que todos - artistas, críticos e público - podem transfigurar objetos e acontecimentos convertendo-os em objetos estéticos.

Esses objetos ou acontecimentos estéticos não se referem necessariamente à arte ou à ordem do belo. Hermann (2014, p. 124) nos lembra que a experiência estética “[...] pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo uma música, lendo uma poesia, etc.”. Contudo, isso não quer dizer que prescindamos das experiências artísticas, sendo elas singulares e irredutíveis a qualquer outra.

Os caminhos compartilhados pelas docentes foram diversos, mas embalados pela arte e pelas experiências estéticas vividas no grupo. As professoras compartilharam escolhas de formas diferentes de viver, uma docência não limitada ao âmbito da racionalidade. As linguagens artísticas abordadas por cada uma também variaram, contudo, a arte está sempre presente.

Júlia traz a literatura de modo muito contundente em sua docência. Em seu minuto, traz imagens de crianças (de quem já foi professora) explorando livros ao ar livre. Durante as rodas já havia mencionado este dia em que teria optado por desemparedar a literatura, levando-a a outros espaços da escola que não a sala de aula. Além disso, ressalta a importância da leitura de imagens nos livros infantis. A partir de textos literários as crianças, com quem a professora atua, brincam, criam, transformam, imaginam. Diversas práticas foram relatadas nesse sentido.

Clementine, por sua vez, tem a sétima arte enquanto ato estético e criativo bastante pulsante em sua docência. Em sua atuação na educação infantil, possibilitou a vivência de exercícios filmicos para as crianças e também a ampliação de repertórios com a exibição de filmes que certamente não assistiriam em outro lugar. Além disso, a professora conhecia o repertório filmico das crianças e, a partir dele, aproximou-se afetivamente delas. Na escola de educação infantil em que atuava tinha o cinema como registro do cotidiano das infâncias. Mais do que isso, possibilitava experiências em que as crianças podiam criar suas próprias imagens.

Também podemos chamar de instituintes diversas apostas e movimentos de Leila em sua atuação na educação infantil. Mesmo que as crianças com quem trabalha ainda não tenham realizado exercícios filmicos (o que a professora revelou como um desejo/projeto para o futuro), as aprendizagens e desaprendizagens que Leila viveu junto ao *Cinegrafando* (modo genérico a que se referem aos projetos sobre cinema do GEPEIS) estão pulsantes em seu cotidiano com elas. Leila tornou-se uma professora que considera a complexidade das infâncias, sem reducionismos.

Além disso, o encanto vivido por Leila a partir da sétima arte e relatado durante as rodas parece ter sido potente para transformar seu olhar para o encantamento na escola. Nesse sentido, Ostetto (2010, p. 52) nos lembra que “[...] no diálogo com a arte, anuncia-se uma possibilidade de afirmar a multiplicidade e a beleza da vida, reivindicando essa mesma beleza para o cotidiano escolar”.

As professoras desaprenderam para que pudessem estabelecer outras formas de relação com as crianças diferentes daquelas que relataram ter vivido em seus processos de escolarização. A sétima arte mostrou-se potente como caminho provocador ao encantamento e à inteireza na escola.

Palavras últimas

O cinema enfrentou no início do século XX uma série de barreiras para ser reconhecido como arte. Hoje, enfrenta tantas outras para chegar na

escola enquanto ato estético e criativo. Esbarra nas significações imaginárias de docentes e gestões que reproduzem projetos educativos vividos de supervalorização da razão e do conhecimento técnico em detrimento da arte, da imaginação e da sensibilidade. Esbarra em condições precárias de infraestrutura e de sobrecarga do trabalho docente.

Esbarra, ainda, no “mito da pedagogia”, da necessidade de explicarmos tudo o tempo todos para nossas alunas e alunos. Enfrenta um imaginário de cinema enquanto substituto para docentes que faltam. Em outros casos, é freado por outro imaginário em que a sétima arte é vista como mero recurso didático. Isso tudo quando não é considerado apenas uma solução para dias chuvosos.

Durante as rodas realizadas na pesquisa, foi possível perceber que o intento inicial de inspirar-se na pesquisa-formação de Marie Christine Josso foi concretizado ao longo dos encontros. Essa transformação dentro de um campo profissional com conotação de evolução e continuidade que é o DPD foi provocada pelas rodas. A reflexão sobre a prática, para além dos cursos de formação inicial, impulsiona o DPD, transforma a atuação docente e provoca novas escritas. As docentes perceberam-se capazes de enfrentar bloqueios, medos e preconceitos, superando o mito de que a vivência de exercícios filmicos é propriedade exclusiva de cineastas. Aceitaram desafios e participaram deles com criatividade e entrega.

A sétima arte inspira a escola, a universidade, a vida, provoca o imaginário instituído sobre docência, escola, criança e conhecimento, sacode práticas pedagógicas que esqueceram da imaginação e da sensibilidade. Provoca a docência. Nesse sentido, os caminhos compartilhados pelas docentes foram diversos, mas embalados pela arte e pelas experiências estéticas vividas no grupo. As professoras escolheram formas diferentes de viver uma docência não limitada ao âmbito da racionalidade. As linguagens artísticas abordadas por cada uma também variaram, contudo, a arte está sempre presente.

Uma das professoras realiza exercícios filmicos com as crianças. As outras duas revelam que esse é um projeto já que, após esta pesqui-

sa-formação, sentem-se mais empoderadas para tal. Mas, realizar exercícios filmicos nas escolas não é a única justificativa para aproximar o cinema da formação de professores e professoras. Entendo a arte como potência por uma educação integral do ser a qual se dá por meio das aprendizagens cognitivas e da razão, mas também, e fundamentalmente, pelas vias do sensível e da imaginação.

As experiências estéticas vividas junto aos projetos sobre cinema inspiram as docentes em suas criações e enfrentamentos diários nas escolas. Junto delas, a sensibilidade e a imaginação chegam até as escolas, não ficando mais do lado de fora dos portões. Através de diferentes artes e da valorização do cotidiano e das curiosidades infantis, as professoras criam espaço para o encantamento e a criação. Estive com professoras com um olhar sensível e respeitoso para com a diversidade das crianças. Olhar esse que procuram desenvolver também nas crianças, apostando na arte como um modo de abertura ao outro.

Acredito que este deva ser o principal propósito da aproximação entre cinema e Desenvolvimento Profissional Docente: a vivência de experiências estéticas por meio da sétima arte como caminho potente contra uma educação reducionista que despreza a imaginação e a sensibilidade. Instituintes estéticos são possíveis!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79-96, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BACILA, M. S. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086> . Acesso em: 08 nov. 2021.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto I** – o mundo fragmentado. Trad. Camem Sylvia Guedes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERNANDES, A. L.; MAGNO, M. I. C. O Silêncio na História do Cinema em face de Alice Guy Blaché. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42., 2019, Belém. **Anais eletrônicos** [...] Belém, 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0106-1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Revista Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 00, p. 1-18, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. 1.ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun.2013. Disponível em: <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74> . Acesso em: 28 abr. 2022.

FRESQUET, A. **Cosmotécnicas audiovisuais escolares no Antropoceno**, 2022. 1 vídeo (2h39min.). Publicado pelo canal CinemAção Projeto de Ensino e Extensão. Disponível em: <https://youtu.be/tsUVwfQcZc4>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FRESQUET, A. **Imagens do desaprender** – uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

HERMANN, N. **Ética e educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida Formação**. 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

MACHADO, S. de S. Uma outra história: a “esquecida” nação do cinema das mulheres. **Revista História Revista**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 4-27, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/51438>. Acesso em: 02 mai. 2022. Rancière, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n.8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> . Acesso em: 04 abr. 2022.

MIORANDO, T. M. **Ir ao cinema**: a formação inicial de professores e o instituinte ético-estético em educação nos processos formativos docentes. 2018. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16244>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista temas em educação**, Campina Grande, v.23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OLIVEIRA, V. F. de. Isso aqui está virando Brasil...Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV**, v.10, n. 2, p. 92-116, mai./ago.,2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C.; *et al.* “Meajudaaolhar”: o cinema na formação de professores. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.17,n. 24, p. 123-143, dez. 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/579/412>. Acesso em: 05 nov. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. São Paulo: EDITORA PAZ & TERRA, 2017.

O CINEMA QUE FORMA PROFESSORES: O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

Tania Micheline Miorando

A formação docente: entrada pela pesquisa

O trabalho que apresento aqui atravessou um tempo bem maior que o período que a Capes dá para uma tese! Ele começou lendo imagens (Manguel, 2001) no início da graduação em Educação Especial, na UFSM, e seguiu pelo Imaginário Social (Castoriadis, 1982). Foi no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – Gepeis, que encontrei a poltrona do Cinema, não em grandes salas de exibição, mas aquela que cabe na sala de aula, na escola, na formação de professores. Tive assento como a quem olha e pensa na produção do seu filme, que mostra um cotidiano e as ideias que ali rodam nos diálogos.

Nesse tempo de tese, olhei para o instituinte ético-estético que, na Educação, perfazem os processos formativos dos docentes em formação inicial. Os professores já estão em processos formativos continuados, desde a sua formação inicial, porque já instituímos que a formatura é apenas um rito de passagem e que somos chamados à formação constantemente. O que temos é um misto entre o chamamento formal, pelas instituições mantenedoras, e o tanto que ouvimos e vemos que os aprendizados são constantes e nos demandam uma dedicação não demarcada apenas de estudos, mas respeitada para que ela exista nas fissuras da carga horária que cumprimos.

Nós, professores, estamos, parte, atendendo à legislação e recebendo a formação por quem cabe suprir atribuição importante das condições para que possamos ter o tempo de estudo, e, parte, nos desdobrando ainda na luta para mostrar que apenas cumprir os períodos

de aulas frente a alunos, não é mais condizente com a Educação que defendemos. Como professores já estamos profundamente imbricados/as em postos de trabalho nos segmentos de gestão e uma exaustiva carga horária de aulas – que se desdobram em atividades que poderiam ter melhores disposições materiais para o cuidado tomado em investigações, experimentações, criações e produções, como sonhadas quando da escolha pela docência.

A vontade de uma Educação criativa foi em mim reacendida na graduação e fortalecida nas atividades que o Gepeis propunha: eventos criativos, piqueniques literários, grupos de estudo, aulas reinventadas, desafios assumidos! Um mundo que se abria pela instituição imaginária que Castoriadis dava a conhecer: "A sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade" (Castoriadis, 1987c, p. 123). A minha docência também deveria estar ciente do discurso que produzia e com quem estaria a dialogar.

Os estudos do Imaginário Social, na vasta obra de Cornelius Castoriadis (1982, 1987a, 1987b, 1987c, 1999, 2002, 2004, 2007) permearam a minha formação nos estudos que o Gepeis, pelo convite da Prof^a Dra. Valeska Fortes de Oliveira, nos chamava a conhecer, permitindo nossa entrada em suas aulas da pós-graduação, quando ainda éramos bolsistas de Iniciação Científica. Nos grupos de estudo para aprender mais dessa densa linguagem do grego, além da aproximação a conceitos, emergia uma amizade de acolhida a quem estava entrando para os espaços da universidade. O Gepeis foi decisivo na formação docente que recebi. E a todas/os que ainda constituem a participação formativa de grupo, agradeço.

As leituras que fazíamos tinham um olho no Imaginário Social e outro na Formação de Professores. Fomos nos delineando em pertencimento a um tempo histórico que carrega uma compreensão dos imaginários que nos constituem (Oliveira, 1998). Trabalho a trabalho, uma investigação depois de outra, nos fortalecíamos em proposições de estudos que seguem nos revigorando na docência que assumimos. Assim

passei pelos estudos da graduação até a pós-graduação, acreditando na Educação: tão desmerecida quanto a importância que tem.

Da graduação em Educação Especial, trouxe a Educação de Surdos e a condição de cidadania em falar uma língua, que o constitui: a Língua Brasileira de Sinais. Cheguei à tese (Miorando, 2018) que dá origem a este trabalho e conta como a formação inicial, nas licenciaturas, a partir da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), dá oportunidade de discussão. Lembremos que a obrigatoriedade de estudo e aproximações à língua das comunidades surdas urbanas, no Brasil, vem de legislação que já cumpre gerações de professores em formação. Ela é ofertada, obrigatoriamente, na grade curricular dos cursos de licenciaturas, visando atender o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2005).

Olhamos para a instituição da disciplina de Libras na formação docente que não forma professores de Língua de Sinais para os estudantes surdos. Mas que, tendo surdos em suas aulas precisariam saber dar encaminhamentos, buscar apoio, realizar atividades que os coloquem incluídos, e socializem sua língua aos colegas: dar andamento a uma participação democrática entre os estudantes presentes nas suas aulas. Se a isso quisermos chamar de uma educação inclusiva, também podemos. O direito conquistado é de uma educação de qualidade, que passe pela compreensão de equidade nos espaços escolares.

Durante a formação, o que vimos foi que os discursos mudaram bruscamente na compreensão sobre a Educação de Surdos e o seu espaço na Escola. Passamos a compreender que a língua é elemento importante de constituição das comunidades e suas lutas políticas. Passamos a respeitar uma fala sinalizada que precisa ser reconhecida nas palavras que traz, demarcando suas conquistas políticas e colocando-se a seu lado na contratação de um Intérprete de Libras que medeie momentos de fala, quando poucos sabem se expressar pela língua em ato de fala.

Sessão por sessão: o aprendizado como método para ampliar repertórios de formação

O processo metodológico que foi se constituindo para o estudo da tese deu-se pela pesquisa formação (Josso, 2004): para mim e para os estudantes que estavam comigo. Um processo que foi investigativo e formativo. As muitas línguas que falamos (Quadros, 2004) e delas formamos um complexo mundo de compreensão da vida que, embora esquecidas as situações primeiras dos conceitos estudados, as vivências serão recordadas pelo contexto de aprendizagens que experimentaram facilidades, estranhamentos, dificuldades, se viram em olhares e se reconheceram em novas sensações.

A materialidade da investigação foi se constituindo na participação em fóruns, com postagens sobre temas que discutíamos em aulas, reescrita de sinopses de filmes, atividades em Libras, com diálogos filmados na língua do outro: um passeio pelo mundo sinalizado, seguindo a língua que ainda está se institucionalizando pelas lutas das comunidades urbanas dos surdos brasileiros. Foram produzidos vinte e um (21) vídeos em que todos se valeram de falas em Língua de Sinais.

A proposição de reescrita das sinopses dos filmes convidou a olhar para uma versão que saísse do lugar-comum de onde muitas pessoas tinham visto e escrito. O exercício foi um convite a uma escrita autoral: "a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27). A escolha pelo registro narrativo queria que mostrasse uma versão da construção de nosso mundo social (DeLory-Momberger, 2014). E aí dar espaço para o realizável nas interações, pelo diálogo, possível de acontecer na formação - inicial e profissional (Carvalho; Therrien, 2009), para a atuação nas profissões escolhidas.

Participaram diretamente para a produção empírica dos dados para o estudo, acadêmicos que estiveram comigo estudando Libras. Foram três turmas, que cursavam 60 (sessenta) horas por semestre, estudando uma nova língua. O convite foi para as turmas do primeiro e segundo semestres letivos do mesmo ano (2017), em uma instituição de

Ensino Superior, comunitária, do sul do Brasil. A formação com a disciplina de Libras, contou com a participação de 41 (quarenta e um) estudantes dos cursos de licenciatura: Educação Física, Letras, História e Pedagogia. Participavam das turmas, estudantes de cursos de bacharelado, 43 (quarenta e três), mas que não tiveram seus comentários em destaque para a investigação da tese.

A seguir, entramos para a sessão que olha para uma docência que tem a estética como mais um elemento a compor uma formação que atravessa telas, matizes, sons e linguagens. Ao olhar a seu lado, tem mais professores e profissionais que não encontram a tradução em tudo, mas que se experimentam nas possibilidades de interpretação e interação em línguas que avançam parâmetros, ampliando possibilidades de vida.

O cinema-convite: o ingresso ao diálogo sobre a docência pela formação estética

Acredito que somos levados a debates importantes pelo convite que os artistas fazem, entregando-nos oportunidades de arte para aprender a viver. Assim como eu estava aprendendo a conhecer Abbas Kiarostami, pelos seus filmes e biografia (Kiarostami, 2004), levei para a sala de aula este cineasta iraniano, que nos deixou em 2016, mas não sem antes oferecer muito do que pensava nas produções de seus filmes. O legado da Pérsia vinha em imagens, mensagens, provocações e convites a olhar com estranhamento o que uma civilização milenar já vinha aprendendo (e ensinando).

O cinema foi para este estudo um dispositivo de formação (Souto, 1999). O que esperávamos que as aulas dessem em formação, passou a ser visto como deslocamentos (Dias, 2011; 2012) possíveis dentro de nossas formas de pensar para outras possibilidades que nos rodeavam, mas por ali ficavam. O cinema passava a ser este convite a olhar para outras estéticas que a formação oferecia: linguagens para além da que pensávamos compreender. Reaprender a olhar para um filme, vendo em

um *stremming*, a multiplicação de uma exposição individual, a uma ação coletiva, posto que congrega uma forma de pensar socialmente divulgada (Castoriadis, 1999). E esta forma de olhar, enxergar, interpretar, compreender, precisamos aprender a ver.

A condição processual da docência na sua professoralidade (Pereira, 2013) mostra em si um importante exercício a uma atitude estética (Pereira, 2012) que perfaz em seu trabalho. Nas rodas de conversa, sentir-se convidado a participar de momentos culturais, acredito, é aprendido: status de imersão na experiência estética (Hermann, 2014) que se nos oferece trocar em palavras, sensações que buscam sentido para compreender o que falamos, o que ressignificamos, o que aprendemos ou queremos aprender.

A experiência cinema (Miorando, 2018), dentro da formação inicial, como instituinte estético, vem em um tempo para ampliar repertórios, no deleite de um filme, conhecendo mais das histórias que compõem as nossas narrativas de vida. O grupo de professores que passa de espectadores a intérpretes das narrativas cinematográficas (Valle, 2011), em diálogo que se estabelece entre intérprete e obra, exercita a inauguração de hipóteses (Xavier, 2008): portas são abertas e convidam-nos a pensar a ética (Boufleuer; Johann, 2016; Hermann, 2005), pelas atitudes que tomamos sendo refletidas nas histórias que nos olham.

Filmes em narrativas se tracejam em linguagens que dão mundo à leitura e leitura ao mundo (Freire, 1989). A abertura ao outro se dá pela experiência ética, chamada pela estética (Hermann, 2014) que a compõe. Nos vemos em redes - redes de formação (Oliveira, 2014) - em experiência formativa (Rajobac; Bombassaro; Goergen, 2016). Uma formação docente para além dos textos escritos: leituras que se inspiram e conversam no que as imagens dizem (Oliveira, 2016), linguagens que se reinventam na formação estética (Miorando, 2016) que compõem.

A constituição ética nas relações pedagógicas que tradicionalmente seriam vistas pelo lugar de um professor que se transfere em mito pedagógico de que há uma inteligência superior e uma inferior (Rancière, 2007), se desfaz. Esta profissão que se recompõe, lentamente, ape-

sar da historicidade que nos decompõe (Gadamer, 2015; Bresolin, 2008), na profissão professor (Miorando, 2017) reinstituímos em uma possibilidade que olha para o instituinte pedagógicos de uma Educação que ainda acreditamos. Filmes que nos deram a chance de partir rumo a uma aventura, encetaram uma viagem intelectual, sensível, ética.

Enfim, esse tempo de estudos debruçados à escrita de uma tese recolheram um tanto de conceitos que os vi na prática da docência que eu cumpria e defendi entre aqueles que comigo escolhiam suas carreiras no trabalho docente. Eles ainda estão na base dos meus estudos: algumas razões fui encontrando quando a composição das considerações que finalizavam no tempo que eu dispunha, foram sendo listadas. Algumas delas, as principais, talvez, aponto a seguir, para finalizar este texto. Mas são apenas aqueles que consegui traduzir até aquele momento, sem garantir que assim os vi. A tese que escrevi segue reverberando nos aprendizados a que me propus aceitar ao abrir-me para vê-los.

O filme que eu vi e mostrei: uma tese com o cinema na formação de professores

Assim como olhamos em reprises os filmes que mais gostamos, que nos marcam, que seguem conosco conversando, assim a tese ainda segue comigo. Dela rebrotam intenções de abertura ao diálogo, debates com meus mestres e aqueles que seguiram nas pesquisas e continuam suas publicações em convites para a leitura de novas obras, mais aprendizados, provocações a novos projetos.

O tempo de aula nunca mais foi suficiente: pelo convite reiterado de Freire (1996) a aprender a aprender, é comigo e com quem pretende sua formação para a docência que a mim se aproxima. As histórias de suas vidas em narrativas passaram a ser interpretadas respeitando o contexto político em que se inserem, como olhamos para recortes cinematográficos e sabemos que ali não está tudo o que há. Um cenário e sua fotografia dependerão do ângulo e do texto que o descreve. Na

formação para a docência, a estética que se mostra em imagens, roteiros e leituras como linguagens, que são: compreendidas, traduzidas, interpretadas, reinventadas.

Os princípios coletivos que regem nossas vidas em sociedade e dele salvamos falas que trazem um pouco desse Imaginário que ousamos compreender. Os consensos, sentimentos e gostos comuns se flexibilizam e nos exigem atitudes cuja ética seja respeitada para um horizonte comum. Desafiada a pensar a educação, essas pistas se mostraram pelas fendas que Castoriadis (2004) anunciava que encontraríamos no Labirinto. E que, galeria a galeria, o incansável procurar por caminhos, se mostre em fachos de luz e sombras que direcionem a seguir caminhando.

O fazer ético-estético nos processos formativos docentes, instituindo-se pela experiência cinema, ainda se vê convidada a embrenhar-se pelos fazeres, saberes e dizeres docentes desde a formação inicial. Dia a dia me vejo convidada a tomar coragem para agir por uma educação que, acredito, se faz coletivamente. A estética, como experiência ética, na formação docente foi um dos principais resultados que aí estavam para ser compreendida ao final desse tempo de investigação e estudo.

A experiência cinema foi mais que sons, imagens, roteiros, ideias para uma educação a seguir sendo conhecida. Ela se mostrou em histórias, conversas, diálogos e interação. E por mais perseguidos que os horizontes sejam, ainda os seguimos. Talvez tenhamos compreendido a lição de Gadamer (2015, p. 402): "Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move". Mesmo que seja pela mão, convidar cada um da formação inicial de professores é necessário. Estamos passando por tempos difíceis de compreender por que escolher uma profissão que parcamente subsidia os gastos mensais para a subsistência e pouco sustentam as indispensabilidades de nossa vida diária.

A língua se multiplicou aos sons que faz ouvir ou a sinais que faz ver e busca pela compreensão de um mundo que fala o que pensa. Passar pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais se mostrou abertura a mais possibilidades de mundos a serem visitados, com o passaporte que acena receptividade ao diálogo. O que da língua temos de criativo

e criador, o instituinte para os espaços de ensino, é a própria vida como espaço a vivê-la. A coragem de vivê-la.

A investigação em si tornou-se a experiência de formação: o estudo argumentativo estava nas orientações, leituras, outras investigações, diálogos, histórias e mensagens. Parte para o que foi olhado, especialmente, foram filmes de um cinema produzido por Abbas Kiarostami, um iraniano, que deu muitos filmes ao mundo. Não pertenceram ao circuito de Hollywood, por isso, causou estranhamento no início aos estudantes. Eram filmes em preto e branco, curtas, longas e com um chamamento a pensar sobre um texto que vinha com sua sabedoria milenar na contação de uma história.

Um acordo que se reafirmava entre a minha docência como compromisso e a vontade de seguir por um bom tempo ainda a andar com mais professores em formação inicial e pela base do diálogo chamar ao convite de ser professor/a. Se comigo foi assim pelo Gepeis, pelos estudos, agora eu poderia retribuir na universidade de uma educação pública, a qualidade da formação que eu também recebi. O tempo e o estudo da tese foi um período importante para eu rever meu acordo. Hoje, dia a dia ratifico este compromisso.

REFERÊNCIAS:

BOUFLEUER, José P.; JOHANN, Maria R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa E Reflexão**. Caxias do Sul: EducS, 2016.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 08 mai. 2024.

BRESOLIN, Keberson. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. In: **INTUITIO**. No.1, Junho. Porto Alegre: 2008 p. 63-81

CARVALHO, Antônia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.129-147, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II** – domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III** – o mundo fragmentado. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV** – a ascensão da insignificância. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V** – feito e a ser feito. Tradução de Lílían do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI** – figuras do pensável. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI** – figuras do pensável. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDU-FRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

KIAROSTAMI, Abbas. Duas ou três coisas que sei de mim. Tradução de Álvaro Machado. In: Kiarostami, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Tradução de Samuel Titan Jr., Álvaro Machado e Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichemberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIORANDO, Tania M. SILVA, Jacqueline Silva da. (Orgs.). **Formação de Professores nas Trilhas do Parfor**. Lajeado/RS: Editora da Univates, 2016. Disponível em <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/163>. Acesso em 25 de maio de 2024.

MIORANDO, Tania M. Trajetos Formativos: Imaginários de Professores Ricos de Saberes. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.). **Formação de Professores em Tempos de Incerteza: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MIORANDO, Tania Micheline. **Ir ao Cinema**: a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa

Maria, RS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16244>. Acesso em 08 de mai de 2024.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org) **Redes Imaginárias e Processos Formativos**: olhares ressignificados. Curitiba, PR: CRV, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Movimentos entre verbetes, significações e funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, Tania M. SILVA, Jacqueline Silva da. (Orgs). **Formação de Professores nas Trilhas do Parfor**. Lajeado/RS: Editora da Univates, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 183-195, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. **O tradutor e interprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa E Reflexão**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUTO, Marta et al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

VALLE, Lutiere Dalla. Cinema e educação: alternativas para desaprender a docência e possibilidades para construir-se como educador. In: **in-**

-VISIBILIDADES Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. Lisboa, v. 1, p. 46-55, 2011. Disponível em <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/01/10.24981.16470508.1.5.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2024.

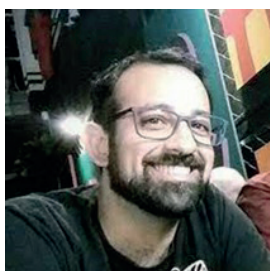
XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. In: **REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE**. Dossiê Cinema e Educação. Volume 33, nº 1, janeiro/junho 2008. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES



Adriana Gonçalves Ferreira

Educadora Audiovisual, Integrante do LAB - Unipampa, Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - pesquisa cinema, educação e imaginário social, Mestre em Patrimônio Cultural pela UFSM. integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social- UFSM, consolidado no CNPq. Realizadora audiovisual, ponteira do Ponto de Cultura Pampa Sem Fronteiras, espaço de fomento, promoção e difusão audiovisual na fronteira, presidente do Sociedad Cineclub.
E-mail: adrianaguasque@gmail.com



Ânderson Martins Pereira é doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Licenciatura em Letras -Português/ Inglês - pela Universidade Federal do Pampa e especialista em Linguagem e Docência, pela mesma instituição. Mestre pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente, é professor de português e inglês no Instituto Federal Farroupilha(IFFAR), campus Alegrete.



Bianka de Abreu Severo. Meu nome é Bianka, com “K”. No papel de licenciada, especialista, mestra e, acima de tudo, gente, minha luta é pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Sou professora das infâncias e, ao lado delas, tenho encontrado lugar para olhar as miudezas e aprender a pedagogia do chão. Não é uma surpresa, afinal, de onde venho, damos respeito às coisas desimportantes. Às vezes, gosto de tentar capturar essas coisas através da fotografia, transitando entre o dizível e o indizível. Como diria Manoel Barros, “difícil fotografar o silêncio”. Entretanto, tento. Educar, também.

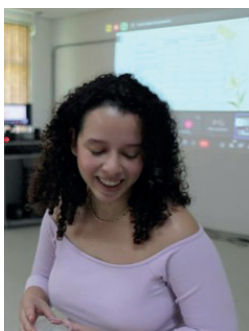


Meu nome é **Deonir Luís Kurek**, mas gosto de me apresentar como Diko. É um apelido de infância que não sei de onde veio. Gosto de coisas que a gente não sabe de onde vem e gosta. Gosto de poesia, de rir e fazer piadas e trocadilhos. De quando em vez eu tenho vontade de chorar. E quando tenho essa vontade, às vezes choro. Às vezes não consigo. E quando dá certo de chorar, penso no porquê. Porque choro de adulto é diferente do choro das crianças. Quando adulto chora é diferente. Pretende-se um choro maduro. Lágrimas salgadas vão se juntar às ondas do mar. Será? De momento, sou pai de duas filhas que têm 27 anos de diferença na idade e são amor puro. Fora isso, sou da e pela Educação; sou professor doutor, quem diria, um filho de sapateiro! É patético

isso tudo. Uma amiga me ensinou que patético é alguém ou aquilo que causa comoção. Fiquei feliz ao saber o que sou.



Fabiane Raquel Canton. Meu nome é Fabiane Raquel Canton, mas todos me chamam de Fabi. Sou a menina que estudou na pequenina escola do interior de Serafina Corrêa, Rio Grande do Sul. A segunda filha de um caminhoneiro e uma agricultora. A primeira da família a ingressar no Ensino Superior. A guria que adorava livros e filmes, que amava ouvir Legião. A pequena que quando grande, fez graduação em Letras e tornou-se a prof. Fabi. Muitos apostaram que ela iria longe, e foi. Hoje, mestre no seu ofício, continua acreditando que a Educação é a única forma de todos tornarem seus sonhos possíveis. Se quiseres encontrá-la, siga o som estridente que vem da sala de aula, com certeza, ela estará lá, entre um sujeito e um predicado, terá o maior prazer de sentar, tomar um café e te contar muitas histórias.



Eu sou a **Karoline Regina Pedroso da Silva**. Mas desde 2016, me chamam pelo vulgo de Karolzinha no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), talvez seja porque observo todos meus colegas do alto de meus 153 cm... E é nesse lugar onde me percebo gente grande, onde tenho a oportunidade de pesquisar e atuar nos projetos de extensão

em Cinema e Educação. Também me considero parte da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde quando nasci no hospital de lá, em 1998. Atualmente sou mestranda em Educação pela UFSM, graduei-me em Pedagogia por esta mesma instituição, e me encontro em múltiplas ações enquanto discente da Universidade. Já fui professora em turma de berçário, nos anos iniciais, EJA, e mais recentemente, comecei a participar do coletivo Práxis de Educação Popular, como educadora de Inglês preparatório para ENEM - falou de experiências diversas na Docência? É comigo mesmo!
Email: krpsregina@gmail.com



Luciano Anchieta Benitez é mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisando formação docente, gênero e imaginário social; Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFSM) e em Filosofia Clínica (Instituto Packer); integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM) desde 2016; é professor de Filosofia, formado pela UFSM, onde atua como Técnico em Assuntos Educacionais e é bacharel em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).



Eu sou o **Rafa Salles**. Pai da Bia e jornalista não praticante. Aprendi a ler para conseguir entender os filmes que meu pai colocava no VHS toda noite (ele só assistia filmes legendados). Até meus 17 anos, via uns 5 filmes por semana. Na faculdade de Jornalismo, aconteceu que eu tinha uma mão boa para criação e montagem de vídeos. Anos depois, resolvi virar meu caminho para Educação, quando, por acaso, percebi a força da alfabetização audiovisual. Criei o projeto de extensão “Estúdio de Criação”, que levou a produção audiovisual para escolas de Santa Maria-RS. A Bia, desde que aprendeu a falar, sempre canta o mesmo verso antes de dormir: “conta uma história, papai!”. Hoje, sou mestre em educação e roteirista de TV. Sigo por aí, com a intenção de contar as melhores histórias.

E-mail para contato: rafasterorama@gmail.com



Rejane Zanini: movida pela paixão pela educação e pelo cinema, sempre inseri na minha vida profissional o trabalho com o visual, imagens paradas ou em movimento. Outra paixão, a observação de aves me equilibra, me acalma, me põe em contato com a natureza por trilhas percorridas. Me faz observar a vida, os ciclos, me traz uma escuta apurada com a necessidade da quietude para outros sons. Me traz, além de um olhar sensível, uma escuta sensível.

A curiosidade sempre me moveu. Assim, me encontro em pesquisa a fim de buscar a com-

preensão do fazer docente atravessado pela formação estética.

E-mail para contato: rejane.zanini@iffarroupi-lha.edu.br



Fui registrado na comarca de Guaramirim-SC com o nome de **Roberto Silva da Silva**. Sou filho da Dona Zely, a crocheiteira, neto da Marina, a Bugra e da Orelvina, a D. Ruiva, sou o caçula dos filhos do Carlo de Cachoeira, que fez boa parte das estradas do Rio Grande. Casei no final do século passado com Rejane, a saltitante e desacomodada. Estudar é o verbo que me acompanha desde tenra idade. Sobrevivente da política cultural de extermínio dos homens negros da periferia, desenvolvi consciência de raça e classe na UFRGS, na Faculdade de Biblioteconomia e Educação, onde me formei em Comunicação Social - Relações Públicas. A sala de aula me clamava e entrei, ao fechar o primeiro quarto de vida, no Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul. Uma das grandes reviravoltas da minha vida que me levava à licenciatura em Língua Portuguesa no ano de 2014. Durante quinze anos (2005 a 2018) criei e coordenei o Núcleo de Vídeo Terra Cambará no Colégio Estadual Augusto Meyer, em Guaíba, na região metropolitana de Porto Alegre. Foram mais de cem projetos de ci-

nema estudantil que orientei com alunos de séries finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio com mais uma média de quinze troféus em festivais de cinema estudantil em Estados como Rio Grande do Sul e Rio De Janeiro e uma participação nos Estados Unidos. Em 2019 consegui uma oportunidade de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Auxiliado pela professora Valeska Fortes de Oliveira e seus outros comparsas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, encontrei sussurros da ancestralidade pedindo para serem amplificados. Desde 2022 sou doutorando da primeira turma de cotistas negros da história do PPGE da UFSM. Hoje minhas pesquisas são estratégias de colocar na gira do debate acadêmico a epistemologia das culturas que foram vítimas do ataque colonial - epistemicídio - dentro da Academia. A cosmovisão bantu é meu orí em constante diálogo com todos os saberes amerifricanos. Para minha gira, me ocupo em debater a docência para que esta insira os saberes que circundam a escola.



Em minha certidão de nascimento consta **Sabrina Copetti da Costa**. Mas, já fui chamada de tantas formas: Bina, Bininha, Sa, Sassa, aprendiz de feiteira (risos)... Alguns apelidos prefiro não compartilhar. Gosto de Sabrina! Gosto também de lanches gordurosos e de vez em quando preciso sair para dançar. Sim, mães também gostam de sair para dançar! Por falar em ser mãe, com minhas filhas estou aprendendo a... Como chamaria? É tão vasto o que me ensinam! Talvez o que Manoel de Barros chamaria de “ser doutora em formigas”. Bem, vamos dizer que elas me levam nesse caminho e sou grata por isso. Academicamente falando (os adultos parecem gostar disso) sou mestra em educação pela Universidade Federal de Santa Maria e especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Também concluí minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente sou professora de educação infantil da rede municipal de Içara-SC e articuladora municipal da Rede de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa).



Sou a **Tania Micheline Miorando**, mas atendo por vários outros nomes: Taninha, Tita, Profe, e daí seguem: Guria, Mulher, e outros ainda que se chama só pelo olhar. Minha mãe foi professora e me inseriu no mundo da leitura dos livros: chamava de pesquisa a aventura pelo conhecimento. Gostei! Ela dizia que tinha duas faculdades! E que suas filhas e filho, também precisariam

estudar. Quando ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), passei a admirar tanto meus professores pelo que conheciam e ensinavam, que decidi que este seria o meu caminho! Nesse tempo fora de casa, encontrei acolhida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), coordenado pela querida professora Valeska, que aqui organiza este livro. Hoje estou como vice-líder deste lindo e importante Grupo de Pesquisa, que já marca seus 30 anos fazendo história na Educação que produz. Desde que me tornei egressa da Educação Especial - Habilitação em Educação de Surdos, na UFSM, continuei próxima da pesquisa. Comecei trabalhando como Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e segui na pesquisa junto da Comunidade Surda e da academia. Fui aprofundando os estudos. Na Educação de Surdos, foi abrindo a especialidade para a leitura e escrita dos surdos, em suas especificidades e metodologias, que sigo até o momento como uma das minhas linhas de pesquisa. No Mestrado em Educação, escrevi como os professores surdos estavam começando a ocupar seu espaço politicamente e de profissão e depois, quando voltei para o doutorado também em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, continuei apaixonada pela Formação de Professores e seu jeito inclusivo de levar as práticas para as aulas nos Anos Iniciais. Nessa tese também me aproximei do Cinema que olha e é olhado pela Educação - do que decorre tão lindas experiências aqui relatadas neste livro.

Hoje estou como Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, vivendo mais uma greve que reclama o respeito pela Educação e seus profissionais. Sigo na luta! Email: tania.miorando@ufsm.br



Sou o **Thomás**, tive minha formação em Publicidade e Propaganda. Mesmo entrando em crise com a profissão no meio da faculdade, acabei me encontrando nas áreas de fotografia e de audiovisual. Assim, tive forças e entusiasmo para finalizar a graduação, para mais tarde me especializar em cinema e cursar mestrado em Patrimônio Cultural. Durante esses anos de pesquisa e prática em audiovisual, a produção de documentários sempre foi a que mais me chamou a atenção, pois foi a partir dela que pude ter experiências com culturas que possivelmente nunca teria contato se não fosse minha profissão. Tenho o privilégio de trabalhar com a produção de tais documentários numa emissora pública universitária, a TV Campus. Há alguns anos, tomei a decisão (acertadíssima) de me mudar pro interior do interior. Hoje moro numa chácara com minha companheira, nossos quatro gatos, quatro cachorros e um cavalo, além de muitos planos para aumentar ainda mais essa turma (sonhamos em ter galinhas e ovelhas). Essa vidinha simples me encanta, assim como me encanta o aprendizado e as trocas que o audiovisual me proporciona.

E-mail para contato: thomasdtownsend@gmail.com



Valeska Maria Fortes de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre pela Universidade Federal de Santa Maria. É professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e Professora da Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE da UFSM. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Integrante da Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual - KINO.



Meu nome é **Vitor Matheus Felix Correa**, filho orgulhoso de uma mulher com três empregos e de um artista que viajou o país para prover para sua família. O primeiro universitário da família que perdido estava até encontrar o abraço caloroso e acolhedor do GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social). Estudar as infâncias, seus contextos e imaginários me motiva. Entender, compreender e de certa forma vivenciá-las por meio dos inúmeros elementos presentes ao trabalhar com a sétima arte. Hoje me vejo como um professor, um pesquisador, como alguém disposto a ensinar mais ainda mais para aprender com todos aqueles que cruzarem meu caminho durante essa jornada chamada vida.

www.editoramultifoco.com.br



FORMATO	<i>16x23cm</i>
MIOLO	<i>Papel Polén Soft 80g/m²</i>
CAPA	<i>Papel Supremo 250g/m²</i>
TIPOGRAFIA	<i>Linux Libertine 11</i> <i>Gotham 12</i>
IMPRESSÃO	<i>Gráfica multifoco</i>

Um grupo que chega aos 30 anos de existência chama muito a atenção de quem está em volta. Nossa! Trinta anos? Trinta anos mobilizando a teoria do Imaginário Social, inspiradora para muitas dissertações e teses, trabalhos de conclusão de curso de graduação e pesquisas coletivas, em que aprendemos juntos(as), na diversidade das nossas histórias de vida e de formação. O Gepeis, como um grupo que se referencia na concepção da imaginação criadora e sua potência para propor outras formas de estar na universidade, de estar na escola, de estar na sociedade e de fazer pesquisa, encontrou muitos dispositivos, compreendidos aqui como mediadores para as aproximações dos imaginários.

