



CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

ORGANIZAÇÃO: **Adriana Fresquet**

COLABORAÇÃO, EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO: **Universo Produção**

CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

ORGANIZAÇÃO: **Adriana Fresquet**

COLABORAÇÃO, EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO: **Universo Produção**

Prefixo editorial: 65412

Número ISBN: 978-85-65412-08-7

Título: Cinema e educação: a Lei 13.006

Reflexões, perspectivas e propostas

Tipo de suporte: Internet



A UNIÃO FAZ A FORÇA

Imbuídos deste sentimento que tornamos realidade esta publicação.

A solicitação da Adriana Fresquet, somada à participação dos acadêmicos e ao compromisso da Universo Produção em atuar para que avanços sejam conquistados para fortalecimento da cultura e da educação, foram os ingredientes que concretizaram este documento, que visa colaborar para a regulamentação da Lei 13.006, que resultou do Projeto de Lei (PL 185/08) proposto por Cristovam Buarque sobre a seguinte redação: 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, duas horas mensais.

A seriedade da proposta, o desafio e o compromisso como cidadãos e profissionais, a oportunidade do diálogo, a realização da CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto como um espaço singular de encontro entre cineastas, preservadores e educadores fizeram com que a Universo Produção materializasse esta publicação – iniciativa inédita de produção e compartilhamento de conhecimento traduzido em reflexões que problematizam a Lei, apresentam propostas para que o governo e a sociedade possam definir políticas públicas e a sua regulamentação.

Em duas versões – impressa e disponível para consulta pela internet (www.cineop.com.br), a publicação reúne um conjunto de 20 reflexões e propostas teórico-metodológicas sistematizadas por 40 profissionais de diferentes grupos de pesquisas das universidades brasileiras, professores de educação básica, cineclubistas, que vêm trabalhando na interface do cinema e educação.

Apostamos que este instrumento representa um marco histórico de diálogo direto e contribuição efetiva na construção de possibilidades e propostas de acesso ao cinema brasileiro em um país de dimensão continental.

Que as perguntas que se desdobram hoje possam encontrar suas respostas no enfrentamento dos desafios que se descortinam diante dos olhos e nos impulsionam a trabalhar para criar as condições de fazer da escola a grande porta de entrada do cinema para as famílias brasileiras.

Raquel Hallak d'Angelo

Quintino Vargas Neto

Fernanda Hallak d'Angelo

Diretores da Universo Produção

Coordenadores da CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto

DA OBRIGATORIEDADE DO CINEMA NA ESCOLA, NOTAS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI 13.006/14

Adriana Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Cezar Migliorin

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Uma nova Lei¹ obriga que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola.

Nas próximas páginas colocamos muitas questões sobre essa nova Lei. Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que permitam sua acessibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores – Ancine, Secretária do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação?

Decidimos abrir um diálogo com o leitor e com os colegas que têm pensado, desde a universidade, experiências que aprofundam práticas de cinema em espaços educativos, particularmente, de educação básica. Para isso, organizamos este artigo em dez considerações que nos permitirão contemplar potências e fragilidades da obrigatoriedade de filmes brasileiros nas escolas. Além disso, no final, apresentamos a Lei – em anexo – e anunciamos reflexões e algo de história

¹ Lei 13.006, de 26 jun. 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

da Lei, algumas propostas de formação docente, de experiências desenvolvidas com cinema na escolas e sobre os filmes que vão para a escola. Para a elaboração desses textos diversos professores foram convidados, os que puderam responder estão presentes aqui. Antecipamos as desculpas àqueles professores que podem não ter sido contatados, por falta de conhecimento ou bem de omissão ou engano, mas se trata de uma primeira iniciativa, de aproximação a professores brasileiros que desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionando a educação com o cinema e outras formas de produção audiovisual no contexto escolar.

Algo de história da Lei

O Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) inicialmente acrescentava o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”.

O projeto percorreu uma longa estrada, cercado de resistências que foram desaparecendo nos últimos passos. Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. Em 5 de junho de 2014, um substitutivo relatado pelo senador Cyro Miranda, que modificava a matéria da Lei nessa direção, é rejeitado. Com os cumprimentos ao autor da Lei original, Cristovam Buarque, o Projeto 185 de 2008 vai a sanção em sua primeira redação: “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 duas horas mensais”. Em 9 de julho de 2014 a presidente Dilma transforma o Projeto na Lei nº 13.006, de 2014, sancionada em 26 de junho, conforme o DOU apresentado em anexo.

Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da

educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. Para ele ainda, “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. Cabe destacar que o senador não define que filmes, nem como eles serão escolhidos, também não faz referência a quem deverá custear sua aquisição, infraestrutura e dispositivos de execução da Lei.

Essas justificativas multiplicaram nossas perguntas e agendamos assim uma entrevista para ouvir as motivações que de fato deram origem a esse Projeto de Lei. Em 2012, essa entrevista foi apresentada no IV Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, onde o debate sobre o Projeto de Lei já trazia algumas das questões que aqui expomos.

Na entrevista, Cristovam Buarque, proponente da Lei, organizou suas motivações. Uma vez sancionada, essas motivações deixam de ser argumentos para sua aprovação e passam a ser reflexões sobre sua aplicabilidade, por isso a necessidade agora discutirmos também a fala do senador.

Primeiramente há uma preocupação com a escola no mundo contemporâneo. O senador diz:

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças.

Em seguida, para além do entretenimento, o senador coloca:

Cultura é fundamental. Sem cultura a educação fica limitada. Ela não dá o sentimento, não dá a visão humanista. Por mais que você coloque filosofia, humanismo só chega através da música, através do teatro, através do cinema. (...)

Acerca de como ele imagina esse *modus operandi* da entrada do cinema na escola, sua obrigatoriedade, recursos, procedimentos, ele afirmou:

Por mim seria mais de duas horas, mas para ser mais de duas horas teria que ser no horário integral (...) Agora o *modus operandi* eu confesso que não sei direito. Sabendo que tem que fazer isso, e havendo uma certa simpatia de parte dos professores, a escola encontrará o caminho. O MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático.

Finalmente, em relação ao financiamento público de filmes nacionais e sua eventual distribuição nas escolas:

Todo cineasta que receber recurso público deverá disponibilizar uma quantidade de filmes para as escolas. Hoje em dia nem precisa fazer DVDs, basta autorizar um download. (...) Penso que filmes que estão produzidos e não são distribuídos poderiam circular pelas escolas.

Como ficará claro no decorrer deste artigo, guardamos algumas proximidades e certas distâncias com essas justificativas do senador. Entretanto, não temos dúvidas de que as boas intenções aqui dependem de uma regulamentação que enfatize as potências desse encontro do cinema com a educação. De outra forma, a nova Lei pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas.

A despeito desses e de outros riscos, trata-se de uma iniciativa que parte de uma intuição importante e com a qual acreditamos poder contribuir.

Afirmção de três crenças sobre a relação do cinema com a educação

Antes de avançarmos pontualmente sobre as dificuldades e possibilidades da Lei, nos parece relevante explicitarmos algumas ideias de base sobre a importância do cinema na escola. Façamos isso a partir de três crenças ligadas a essa relação.

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. É isso que está em jogo no cinema. Para se imaginar que

o cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a estar a altura das experiências sensíveis desses jovens.

A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores.

A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem.

Esse princípios podem parecer óbvios, mas, sem retornar a eles com frequência, seria difícil seguir trabalhando para a aproximação do cinema com a escola. A presença do cinema na escola traz o prazer que o senador aponta, mas traz também desafios para todos os que estão na escola. O cinema não pede nada em troca, mas, quando estamos abertos a ele, talvez precisemos autorizar a desordem que o cinema pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos. Se retiramos esses riscos de ter o cinema na escola, esvaziamos sua potência como objeto de arte que representa e inventa mundo.

Dez considerações sobre a Lei

1. Democratizar o acesso

Se há um ponto forte de concordância inicial com a nova Lei, trata-se de ela constituir uma possibilidade contundente do cinema brasileiro alcançar “todos e todas”. A escola desse modo

se transforma no cenário de encontro entre o cinema, professores e estudantes, mas potencialmente também entre o cinema e a comunidade. Reside aí uma força dessa Lei, caso mantenhamos a porta aberta da escola para que os filmes transitem na comunidade, para que a curadoria e os debates contem com a participação de todos e para que a forma mesmo do cinema dar a ver e inventar o mundo seja compartilhada entre alunos, professores e a comunidade.

O cinema na escola opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores. Diante da tela acontece uma horizontalização de nossa condição, até na posturas dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados, mas se viram para juntos para assistir ao filme, se colocam no mesmo lugar, com a tela como foco de atenção. Esse lugar do espectador, entretanto, não é simples. Para Comolli (2008), assistimos hoje a uma luta feroz por duas concepções de espectador: a primeira que quer a alienação e a submissão do mesmo pela dependência do divertimento e o controle da subjetividade, e a segunda que postula a promessa de maior liberdade e responsabilidade dos sujeitos-espectadores pela intensificação da experiências subjetivas e pela possibilidade de desenvolver uma consciência crítica e criativa. Fica claro que qualquer redução do cinema ao entretenimento ou à lógica do espetáculo retira o próprio cinema da cena educacional.

A Lei cria a possibilidade da escola garantir o acesso a toda criança – e famílias – escolarizada ao cinema, mas, mais do que isso, a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição.

Com a Lei, a escola é potencialmente um polo audiovisual na comunidade.

Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar.

Fundamental ainda para a democratização do acesso é lembrar que hoje ainda são escassos os filmes nacionais que oferecem tecnologias como closed caption ou audiodescrição, que permitam ampliar o acesso a esses filmes por parte de cidadãos surdos ou de baixa audição e cegos ou de baixa visão. Essa é uma demanda escolar importante, mas ela apenas é um reflexo de uma demanda mais ampla, da sociedade como um todo, que continua a excluir dos seus circuitos e programações culturais uma parte significativa de membros por carecer de condições de acessibilidade: desde rampas e espaços que configurem os movimentos de uma cadeira de rodas, até a tecnologia necessária para que haja condições de inclusão efetivamente

para todos. Nos últimos dois anos o projeto Democratizando² vem disponibilizando filmes brasileiros com closed caption ou audiodescrição para escolas, cineclubes, centros culturais etc. Mas a ação é restrita a menos de 0,5% das escolas do país e carece ainda de um acompanhamento que facilite a efetivação de cineclubes, debates e uma efetiva mobilização em torno dos filmes. Trazemos esse exemplo para também para chamar atenção para o fato de que fazer o filme chegar à escola, com todas as condições de acessibilidade, é apenas o início do trabalho.

2. Acesso, diversidade e capilaridade de decisões

Com a Lei, corremos o risco de partir do princípio de que o cinema é bom em si. Talvez a sala de cinema seja em si um gesto político, menos pelos filmes, mas porque se trata de estar em outro ambiente e por duas horas ininterruptas com apenas um foco de atenção – mesmo que essa afirmação seja duvidosa. Mas, com a Lei, não há salas de cinema programadas, claro. Se consideramos que o cinema não é bom por princípio, a regulamentação dessa Lei torna-se absolutamente decisiva, nos levando a desdobrar a questão inicial: Veremos qualquer filme? Teremos uma comissão de seleção dos filmes? Como estará composta a comissão que selecionará esses filmes? Como contribuiremos para que os filmes sejam discutidos, pensados e experimentados esteticamente e discursivamente? Será possível fugir do formato que hoje controla a Ancine? – centralizada, que dá superpoderes ao Estado e enfatiza o cinema como produto comercial?

Em resumo, nos perguntamos, uma vez feita a imposição do cinema, como tornar mais horizontal a efetivação dessa prática? Como trazer a comunidade – professores, pais, alunos, cineastas, pesquisadores – para a efetivação dessa Lei?

Descentralizar o processo de seleção de filmes permite ainda aguçar o critério de “educativo” para essa seleção, evitando que tudo o que se produz no país gire pelas escolas indiscriminadamente. Não porque a escola não tenha meios para julgar a qualidade ou eleger suas preferências, apenas porque temos pouco tempo; nesse sentido, por que não pensarmos juntos o que mais pode contribuir para essa relação cinema e educação? De outra maneira, nos perguntamos, faz sentido usarmos o tempo da escola para reproduzirmos as mesmas imagens que bombardeiam todas as casas com a televisão?

² O Democratizando é parte da Mostra de Cinema e Direitos Humanos do Hemisfério Sul, realizado pela Universidade Federal Fluminense e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Claro, essas questões estão em disputa, dependem da regulamentação, mas, para nós apenas indicam, mais uma vez, que em si a Lei diz pouco. Muitas vezes tentamos garantir o gesto democrático da escolha do filme nas turmas de estudantes, por votação, proposição, entre outras. E nos perguntamos acerca dessa liberdade? Mais do que fazer um gesto pretensamente democrático, deixando a escolha para os estudantes e, eventualmente para professores com pouco acesso à diversidade do que se produz e produziu no país, parece ser responsabilidade de todos ampliar radicalmente as possibilidades de escolha, sem que as escolas fiquem pautadas pelo que está na TV ou organizado pelo mercado nos DVDs.

Perguntamos a nós mesmos se essa Lei permitirá o acesso a essa imensidão de filmes que são produzidos com recursos públicos, mas em cujos editais não está prevista sua distribuição, nem sua exibição. Um universo de trabalhos de uma qualidade ímpar que descansa nas cinematecas e nos museus de imagem e som.

O que colocamos é que a Lei precisa ser regulada sem que ela favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam um mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença, sem, tampouco, impor às escolas filmes que não interessam aos estudantes ou aos professores. Nesse sentido, talvez fizesse sentido oferecer às escolas uma pré-seleção de 100 filmes a cada ano, por exemplo, com o devido material que ajude a comunidade escolar a usufruir de cada obra. Seria uma possibilidade de começarmos uma democratização, pelo alcance das escolas, mas também pela possibilidade de dar a conhecer filmes brasileiros, deixando ainda uma larga margem de escolha à comunidade.

Levar filmes brasileiros às escolas pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens, isto é, pode borrar os muros para o encontro com artistas e produtores, convidá-los a dialogar com eles sobre os filmes, propiciar uma interação entre a escola e o universo do cinema. Bom para a escola, melhor para o cinema. Para isso é decisivo que possamos partir de uma curadoria constituída por profissionais responsáveis pelas áreas em diálogo, ao mesmo tempo, que esteja próxima da comunidade e não apenas em Brasília.

3. Valorizar as ações existentes e locais

A nova Lei parece bastante reveladora da compreensão que temos da escola, um espaço em que, verticalmente, podemos tornar obrigatórias certas práticas, legislando nos mínimos detalhes.

Poderíamos, por exemplo, propor algo na mesma linha, mas que soaria absurdo: por que não estender a Lei à educação e não somente à escola? Aí, conforme a LDB, teríamos obrigatoriamente duas horas de cinema brasileiro na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1998). Talvez isso nos pareça absurdo fora do espaço escolar. Na escola, entretanto, uma imposição como essa pode acontecer sem que ela nos cause grandes estranhamentos.

Nesse sentido, há na especificidade dessa Lei o que poderíamos chamar de uma “ação desesperada”. Quando nada mais é possível, é preciso vir do alto, tornar obrigatório, impor. Por um lado, com a Lei há uma hipercrença no cinema, por outro, uma descrença em uma práxis, no professor e na possibilidade do cinema fazer parte da escola porque as escolas assim desejam.

Apesar da obrigatoriedade, não podemos perder de vista que existem políticas locais a partir de secretarias, universidades, escolas livres e pontos de cultura, formando uma grande rede com potencial capilaridade da presença do cinema na educação que pode ser incentivada e estimulada. Em resumo, diríamos que a existência da Lei não pode substituir tal capilaridade e a efetivação da Lei deveria passar pelo estímulo e qualificação dessa rede já existente, ajudando a sanar um débito geracional com a educação em torno do direito à arte e a experiências sensíveis. Essa ação desesperada deve ser parte de política audiovisual para a infância e a juventude.

4. O cinema deve ser arriscado

A aproximação entre a arte e o belo pode colocar a arte e o cinema em um lugar bastante limitado, reduzindo seu potencial profanador, dissonante e político. No nosso entender, não se trata de colocar jovens em contato com “coisas belas”. O cinema não é o lugar de coisas belas, apenas, mas também do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador. Se essa equivalência entre o cinema e as “coisas belas” se mantém estamos fossilizando e destruindo a potência disruptiva e inventiva dessa arte.

Como nos lembra Comolli, o cinema nos coloca na fronteira entre o crer e o duvidar (COMOLLI, 2008). Eis aí uma dimensão propriamente pedagógica das imagens. Se o cinema nos convida o tempo todo a “crer sem deixar de duvidar” (p. 6) no que estamos vendo, propicia também a possibilidade de “duvidar sem deixar de crer” (*ibid*). Podemos imaginar a escola como um cenário

especial que tenciona o gesto de acreditar e criar com a postura crítica e questionadora da dúvida, ao mesmo tempo em que a crença no real e no mundo é parte da forma como podemos ser tocados no cinema. Dessa tensão emerge o conhecimento.

Direta ou indiretamente vinculados aos currículos escolares, os filmes ampliam o conhecimento do mundo, de espaços, tempos históricos, de modos de viver, concepções de mundo, perspecti-vando o próprio ponto de vista em cada filme.

5. Cinema é conhecimento e invenção de mundo

A escola pública hoje está submetida a um esvaziamento de sentido, a uma suspeita. Suspeita-se da qualidade de sua oferta, da competência profissional de seus professores e de sua eficiência, da adequação de seus princípios à cultura contemporânea (SIBILIA, 2012). Não é outra suspeita que permite que ela seja julgada como algo chato e anacrônico.

Em alguma medida, os professores hoje são tratados como operadores de um sistema que prevê desde o planejamento das aulas, os materiais didáticos, até a avaliação. A falta de resultados bem-sucedidos tem atizado sistemas de medida que acabam dando o tom do cotidiano escolar. Grande parte do que se faz no ensino fundamental e médio tem a ver com a projeção de resultados nas provas para avaliar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Que sentido faria, nesse contexto, impor duas horas de cinema por mês? Essas duas horas serão submetidas a esse tipo de avaliação que, no lugar de avaliar o que se faz, modula o conhecimento e o aprendizado? E nos perguntamos, duas horas de cinema nas escolas contribuem para que a escola seja um espaço de criação e circulação de conhecimento? Um lugar para a educação e não apenas para a obtenção de resultados escolares? Temos espaço para o cinema chegar à escola sem pedir nada em troca e, no limite, perturbando a excessiva funcionalização – para o mercado, para o sucesso pessoal – que se tornou a escola?

Desde os primeiros textos que circulam no formato acadêmico sobre a aproximação das áreas de cinema e educação (DUARTE, 2002; TEIXEIRA & LOPES, 2003; entre outros), encontramos uma crítica ao “uso do cinema” nas práticas pedagógicas, no sentido de alertar sobre a inconveniência de subordinar uma área a outra, de coisificar (o próprio verbo “usar” já nos leva a isso) uma arte e funcionalizá-la em virtude de sua potencia pedagógica. É difícil negar que o cinema nos permite aprender e ensinar, que filmes dialogam articuladamente com projetos

curriculares que relacionam diferentes áreas na produção de conhecimento, e acreditamos que a crítica não pretenda negar essa possibilidade, legítima e potente. A crítica se concentra em minimizar essa forma como única ou exclusiva de entrada de cinema na escola. A metáfora do cinema como janela que nos abre para o mundo nas categorias de tempo e espaço e, como espelho, é apenas uma das outras possibilidades que ele traz para a experiência de aprendizagem para além do conteúdo.

É no próprio gesto de se fazer cinema que encontramos fortes vínculos com o gesto de educar. Para fazer cinema é sempre preciso fazer escolhas, relacioná-las e tomar decisões (BERGALA, 2002). Hoje, que encontramos a informação disponível e misturada nas redes, é preciso como nunca estar junto de quem aprende para aprender a fazer escolhas, estabelecer relações e poder decidir, como três atos fundamentalmente pedagógicos. Projetar filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo, particularmente se introduzimos o cinema a partir da *pedagogia da criação*, que nos propõe o mesmo autor. Isto é, se podemos ver os filmes, imaginando como eles foram feitos, situando-nos nas emoções da criação e imaginando outras, próprias.

6. A escola não forma consumidores

Para pensar a regulamentação da Lei, nos parecem importantes alguns cuidados para não cedermos ao discurso do consumo. Embora ela já apareça como justificativa, na hora de organizar a Lei não consideramos saudável para a escola, nem para o próprio cinema, uma justificativa dessa ordem. Ou seja, para justificar a Lei poderíamos dizer: precisamos formar consumidores para o cinema brasileiro, mas quem forma consumidores para cinema forma, antes, consumidores para qualquer coisa. A escola seria então uma extensão da propaganda? Uma busca por cativar futuros consumidores de um produto que precisa ser vendido?

Parece-nos que a retórica da indústria não pode ser o fim para o cinema na escola. A indústria é historicamente no Brasil o argumento de muitos poderes para conquistar verbas públicas – esse não pode ser mais um desses projetos. Nesse sentido, filmes que recebem verbas públicas deveriam, automaticamente, ter seus direitos cedidos às escolas públicas. Não faria sentido pagarmos pela produção e termos que pagar – como contribuintes – uma segunda vez para exibir nas escolas.

7. Tensão na estrutura das escolas

Imaginemos. A Lei é levada muito a sério e, para que isso aconteça, toda escola terá condições de exibir filmes com qualidade de som e imagem, com boa acústica, conforto para os espectadores, temperatura controlada etc. Sim, uma lei pode não ser nada, mas pode também ser uma revolução no ambiente escolar.

8. Por que cinema brasileiro?

Como vimos, o cinema não pode ser parte de uma modelização subjetiva para garantir consumo. Nesse sentido, mais vale um bom filme norte-americano, italiano ou iraniano do que títulos nacionais que por vezes nos constroem apenas com o título. Um péssimo filme brasileiro fala muito de nós, é verdade, mas será que é isso que desejamos na escola? Poderíamos argumentar: “Mas desmontar a retórica de filmes ruins ou ideologicamente questionáveis pode ser o papel da escola”. Será? Será que, como assinala Bergala (2002), não é mais rico para o processo educativo um plano ou um filme que implique o estudante em uma experiência singular de ritmo, de diversidade estética e de alteridade? Uma travessia por entre as frestas do filme?

Nesse sentido, a importância e os efeitos que o cinema pode ter nos processos subjetivos e nas invenções de mundo de estudantes não estão restritas ao cinema brasileiro. Entretanto a Lei faz um recorte – filmes brasileiros. É certo que para conhecer é preciso um recorte – esse pode ser tão aleatório como outro: apenas filmes egípcios, por exemplo, seria um tanto absurdo, mas não deixaria de ser um recorte. Por proximidade e patriotismo, talvez, escolhemos filmes que de certa forma tencionam os sotaques, as variações dos tipos e das línguas, que nos colocam em relação com o próximo e o distante que por vezes está na esquina. Imaginamos que a abertura do conhecimento para a diferença, potência fundamental do cinema, é tanto mais forte quando há essa relação de identificação, de percepção da proximidade e da distância para o que conhecemos, para o que é parte do que chamamos minha cidade, meu estado, meu país.

9. Promover a criação com imagens

Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve

estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo. Exemplos não nos faltam. A Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual tem mapeado a produção de cinema em escolas em todos os estados do país, por estudantes de todas as idades, em escolas especiais, EJAs e Centros Socioeducativos.

As crianças têm o poder de dessacralizar os bens impostos pelo mundo adulto. Com sua irreverência, se elas puderam subverter o significado de um instrumento de culto, transformando-o em chocalho (BENJAMIN, 2005), elas também podem vir a profanar os sentidos escolhidos pelos filmes, como produtos da cultura adulta. Os professores podem também, a partir da experiência do cinema, vir a revisar a contrapelo seus valores e (pré)conceitos, desaprendendo posturas pouco flexíveis de ver e de estar no mundo. Ver e fazer cinema na escola poderia também agir como um gesto de profanação (AGAMBEM, 2007) nos modos de ver. Uma experiência outra de “tela” e sala escura na escola poderia, talvez, permitir alguma forma de emancipação e autonomia desse espectador que pode fruir para além do que é esperado dele enquanto consumidor de serviços ou produtos (FREIRE; RANCIÈRE, 2010).

Apostamos em um cinema que, no encontro com a escola, venha a produzir aprendizagens várias, inclusive de conteúdos, mas como efeito e não como objetivo. Muito mais promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo.

O gesto de inventar (como espectador ou *fazedor* de imagens) pode devolver a estudantes e professores algo de sua capacidade de autoria que, esquecida, ficou presa nas grades curriculares e nas burocráticas formas de organização dos centros educativos.

10. A experiência com o cinema

Como possibilitar que esse cinema na escola seja uma experiência estética e subjetiva e não apenas uma função social?

Em outras palavras, como fazer da experiência do cinema na escola uma invenção de novas pos-

sibilidades de vida, de existência, novas formas de uma cognição *híbrida* e coletiva (CANCLINI, 2013)? Como atravessar a escola, com o cinema, numa prática pedagógica desse tipo? Quicá produzindo com os estudantes políticas de invenção que nos permitam uma aprendizagem viva (KASTRUPF, 2007), um aprender a aprender ou um permanente e dialético aprender, desaprender e reaprender. Apostamos em qualquer forma de ensino que não pressuponha um saber pronto, mas *combinações frescas*, como dizia Whitehead (1967).

Na relação do mestre com o estudante, afirma Rancière (2007), é preciso que exista uma “terceira coisa”, que pode ser um livro, uma experiência, algo que ative a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende desvendando o que não conhece, ao relacioná-lo com o que já conhece, e compartilhar sua aventura intelectual com o outro. Essa terceira coisa pode ser sim, também, um filme, um filme brasileiro. Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema. O cinema não faz apenas coisas criativas, mas se engaja na criação de formas de vida. É dessa criação que a comunidade escolar participa com o cinema. Ela possibilita imprimir algumas dúvidas ao que vemos e nos autoriza a fazer leituras criativas do que nos é dado a ver, sem mais, pensando criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além da crítica ideológica ou do modo passivo de perceber. Nesse sentido, a presença do cinema na escola torna-se um transformador das próprias práticas educacionais. Uma tarefa excessivamente grande para os filmes, mas passível de ser efetivada se permitirmos a experiência sensível e intelectual do cinema entre professores e alunos. Uma experiência que não está pronta nos filmes, mas que depende de trabalho de toda a comunidade envolvida da educação, do desejo dessas pessoas. De outra maneira, resolvemos a Lei exibindo filmes sem afetar nada nem ninguém.

A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar do contraponto, tensionando-as com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – tão desigualmente distribuído em nossa sociedade –, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa

reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para passar a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. Ele permite antagonizar, provocar deslocamentos desconstruindo posições dicotômicas e essencialistas características no contexto discursivo que é próprio do espaço/tempo escolar (GABRIEL, 2013).

Concluindo

Muitos dos pontos colocados pelo senador giram em torno de uma funcionalização do cinema. Se funcionalizável, ele pode servir para qualquer coisa... destruir o capitalismo, acabar com escola, fazer a guerra... Não podemos funcionalizar o cinema porque, justamente, não sabemos o que ele pode. As reflexões aqui sugeridas nos permitem relacionar a questão das subjetividades no processo da construção e distribuição do conhecimento escolar, deslocando o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem para os sujeitos que se constituem no próprio processo de aprendizagem e das relações que estabelecem com o conhecimento.

Se quiséssemos, poderíamos ir na cola de Félix Guattari (2011) e dizer que o cinema na educação é uma questão ecológica; trata-se de pensar as formas de estar no tempo e no espaço, os modos de subjetivamente habitar e construir o tempo e o espaço. Formas de se engajar no presente. No mínimo o cinema pode ser um exemplo para esses processos. Um diretor que é sempre o mesmo, que nunca incorpora nada, que só se repete, não nos interessa. O próprio cinema é feito de transformações incessantes, como a língua. Mimetize-me, diria o cinema às pessoas, coloque-se na inquietação de não ser o mesmo muitas vezes. Entre o cinema e os modos de vida, estamos no campo das variações contínuas.

No cinema estamos sempre nos esquivando dos poderes que vão dizer o que é um filme bom ou que merece ser visto, a invenção está sempre driblando esses poderes, assim como as crianças não cessam de inventar formas de dizer não – com choro, ruído, arte, violência.

A aposta no cinema está intimamente ligada à rasteira que ele pode dar nos nossos próprios modos de ser, nesse sentido, tão importante para alunos quanto para professores.

Cinema, cinematógrafo, a escrita do movimento – movimento esse que não é apenas dos corpos no espaço, mas também dos próprios processos de construção de si e da comunidade.

Outras reflexões

A seguir, apresentamos grupos de textos em torno de quatro grandes partes: [1] Reflexões e algo de história, [2] Formação de professores; [3] Experiências com cinema em escolas de educação básica; e [4] Filmes: Quais? Como?

Nesses grupos, importantes questões são levantadas a partir da intensificação da relação do cinema com a educação, apontada pela Lei. Percorremos considerações sobre direitos autorais, preservação de filmes, formação de plateia, distribuição de filmes e iniciativas de Estado, legislação, identidade, composição de acervos fílmicos, arquitetura e estruturas escolares, linguagem cinematográfica e análise fílmica, cineclubes, processos subjetivos, produção de filmes nas escolas, relações com a mídia, relações com festivais e mostras, análises de experiências específicas, currículo, curadoria, cultura brasileira, aprendizado, formação de professores, envolvimento da comunidades etc. Uma enorme gama de questões levantadas pela Lei que apontam para a complexidade do desafio que temos pela frente, mas também para a ampla reflexão existente no país para que a Lei seja mais um importante passo para uma política audiovisual para a infância e a juventude e para a possibilidade de uma educação mais democrática.

Na primeira parte, iniciamos a reflexão com o texto “Novos desafios frente à Lei 13.006/14”, de Antônio Carlos Amâncio, Hadija Chalupe, Eliany Salvatierra, Fabián Rodrigo Magioli Núñez, João Luiz Leocadio da Nova, Maurício de Bragança e Rafael de Luna Freire, do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense; vem seguido do trabalho “À luz da Lei”, de Maria Angélica dos Santos, Maria Carmen Silveira Barbos e Angelene Lazzareti, do Programa de Alfabetização Audiovisual, iniciativa desenvolvida em Porto Alegre com as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por intermédio da Faculdade de Educação e do Instituto de Artes e com financiamento do Ministério da Educação. Incluímos “Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros”, de César Donizetti Pereira Leite e Rafael Christoflettido, PPG – Unesp Rio Claro, do Grupo Imago Laboratório da Imagem, Experiência e Criação. Milene Silveira Gusmão, Raquel Costa Santos e Macelle Khouri Santos, do Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), escreveram sobre “Processos de formação pelo cinema, entre trajetórias, planos e redes: em que medida o passado nos impacta ou inspira?”. O trabalho que apresenta “Como na Faculdade de Educação da Uerj estamos *praticandopensando* cinema e o significado da Lei nº 13.006/2014” é de Maria da Conceição Silva Soares, coordena-

dora do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, Mailsa Carla Pinto Passos, coordenadora do grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano; Nilda Alves coordena o GRPESQ Currículos, Redes Educativas e Imagens e Rita Ribes Pereira é coordenadora do grupo de pesquisa Infância e Cultura Contemporânea, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Para finalizar, “E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?”, de Jane Pinheiro, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Um segundo grupo de trabalhos aborda de um modo mais específico a formação dos professores. Entre eles encontramos o de Inês Assunção de Castro Teixeira, M. Jaqueline Grammont e Ana Lucia Azevedo, com o texto “O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014”; Maria Teresa de Assunção Freitas, da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal São João dos Reis, escreveu sobre “O cinema na formação de professores: uma discussão”. Na mesma direção, há o texto “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme – a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação”, de Adriana Hoffmann Fernandes, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Unirio; e no final desse grupo, o trabalho “Ruídos na tela... o cinema e a obrigatoriedade nas escolas”, de autoria de Fabiane Raquel Canton, Indiara Rech, Maristela Silveira Pujol e Valeska Fortes de Oliveira, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – Gepeis/CE/UFSM, da Universidade Federal de Santa Maria.

O terceiro grupo está constituído por seis textos que têm a ver com experiências mais próximas da vida escolar, reflexões e propostas de ação. “Uma educação e um cinema no terreno? O espacial e as imagens verdadeiras em Fernand Deligny e Cao Guimarães”, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr; “Fronteiras do imaginário, cinema-poesia nas escolas de educação básica” é o trabalho produzido por Ana Lucia Soutto Mayor e Cristina Miranda, ambas professoras com experiências de cinema no Colégio de Aplicação da UFRJ; na sequência, encontramos o texto “Cinema na escola: muitos desafios no horizonte”, de Solange Straube Stecz, professora e pesquisadora de cinema da Faculdade de Artes da Universidade Estadual do Paraná. Do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, recebemos a contribuição de Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Luis Gustavo Guimarães, com o trabalho “Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar”, que poderia, também, perfeitamente ser incluído no grupo anterior; segue-se “Gerações em diálogo: cinema e produção audiovisual no ensino médio”, de Maria Carla Corrochano e Paulo Pistilli, da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de São Carlos; e, para encerrar esse grupo, “A escola diante do cinema nacional: uma narrativa”, de Aristóteles Berino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro.

O quarto grupo tem a ver sobretudo com os filmes, como escolhê-los, onde encontrá-los, quais levar para a escola. Dentro desse grupo temos três trabalhos, que são: “Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha dos filmes para crianças”, de Monica Fantin, da Universidade Federal de Santa Catarina; o da professora Gilka Girardello, também da Universidade Federal de Santa Catarina, que apresenta o texto “Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria”. No final desse grupo, Fernanda Omelczuk Walter, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, apresenta “50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)”.

Desejamos a todos uma boa leitura e que essas reflexões promovam outras e contribuam para pensar e definir modos de regulamentação da Lei 13.006 com a efetiva participação dos universitários que vêm pesquisando essa área de encontro e produção de conhecimento entre o cinema e a educação.

Adriana Fresquet (UFRJ)

Coordenadora do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação, que nucleia as ações dos projetos de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica, e Cinema e Velhice – a Imaginação Atravessando a Memória e do Programa de Extensão Cinead, que desenvolve projetos de iniciação ao cinema em escolas de educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio – municipais, estaduais e federais (entre eles, o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant), no hospital pediátrico universitário e nas casas de idosos do Rio de Janeiro. Os projetos têm contado com financiamentos da Faperj e do MC&T/Finep&Sebrae. Coordena as coleções Cinema e Educação, coedição Booklink/UFRJ e Alteridade e Criação da Editora Autêntica.

Cezar Migliorin (UFF)

Pesquisador, professor e ensaísta. Coordena o Laboratório Kumã de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som, onde desenvolve o projeto Inventar com a Diferença, com atuação em mais de 200 escolas no país. Participou da criação da primeira licenciatura de Cinema do Brasil, na UFF, onde é membro do Programa de Pós-graduação e do Departamento de Cinema e Vídeo. Desenvolve pesquisas sobre questões estéticas e políticas ligadas ao cinema brasileiro e sobre as relações do cinema com a educação. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010) e autor do livro de ficção *A menina* (2014), ambos editados pela Editora Azougue, e do livro *Cartas sem resposta* (2015), pela Editora Autêntica. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Roehampton, na Inglaterra, com bolsa da Capes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*.

São Paulo: Duas Cidades/34, 2005.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*. Petit traité de transmission du cinéma

à l'école et ailleurs. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder*: A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: UFMG/ Humanitas, 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GABRIEL, Carmen. Currículo e cinema na educação básica: reflexões sobre uma articulação discursiva possível. In: FRESQUET, Adriana. *Currículo de cinema para escolas de educação básica*. Rio de Janeiro: 2013. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.

KASTRUPF, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALRAUX, André. *Museu imaginário*. São Paulo: Edições 70, 2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, J. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. M. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WHITEHEAD, Alfred North. *Aims of education*. New York: Simon and Schuster, 1967.

ANEXO

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional
Em circulação desde 1º de outubro de 1862
Ano CLV Nº 121
Brasília - DF, sexta-feira, 27 de junho de 2014

ISSN 1677-7042

SEÇÃO 1

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo	1
Atos do Poder Executivo	2
Presidência da República	11
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	11
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação	12
Ministério da Cultura	13
Ministério da Fazenda	16
Ministério da Integração Nacional	20
Ministério da Justiça	20
Ministério da Previdência Social	20
Ministério da Saúde	20
Ministério das Comunicações	21
Ministério de Minas e Energia	21
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	22
Ministério dos Transportes	23
Conselho Nacional do Ministério Público	23
Poder Judiciário	23

LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014

Amenda a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD a alienar, por meio de doação, imóvel à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD autorizada a alienar, mediante doação, uma área de 10,1515 hectares à Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Parágrafo único. A área a que se refere o caput encontra-se localizada na Unidade II da UFGD em Dourados e possui as seguintes especificações: "situação no vértice AHQ-M0008, de coordenadas N 7.543.957,55e e E 713.105,21m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 77°58'30" e 70,71m até o vértice AHQ-M0007, de coordenadas N 7.543.972,28m e E 713.174,37m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 79°08'58" e 421,63m até o vértice AHQ-M0003, de coordenadas N 7.544.051,61m e E 713.588,46m; deste segue confrontando com a Rodovia Estadual, com os seguintes azimutes e distâncias: 218°17'30" e 638,66m até o vértice AHQ-M0004, de coordenadas N 713.193,06m; deste segue por linha imaginária confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 345°30'28" e 142,62m até o vértice AHQ-M0008, de coordenadas N 7.543.819,47m e E 713.140,90m; deste segue confrontando com o campus da UFGD, com os seguintes azimutes e distâncias: 345°30'28" e 142,62m até o vértice AHQ-M0008, ponto inicial da descrição do perímetro".

Art. 2º A doação de que trata esta Lei fica condicionada, sob pena de nulidade, à utilização do imóvel pela destinação para os fins previstos em seu estatuto social.

Art. 3º Casadas as razões que justificaram a doação, o imóvel reverterá ao patrimônio da pessoa jurídica doadora, vedada a sua alienação pela doadora.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193ª da Independência e 129ª da República.

DILMA ROUSSEFF
Inaf Henrique Pam Fernandes
Marta Suplicy

DILMA ROUSSEFF
Inaf Henrique Pam Fernandes

TABELA DE PREÇOS DE JORNALIS AVULSOS

Programas	Diário Federal	Diário Estaduais
de 02 a 28	R\$ 0,30	R\$ 1,00
de 32 a 70	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 80 a 150	R\$ 1,10	R\$ 2,50
de 160 a 250	R\$ 1,30	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

Até a soma de 500 páginas e grupo de leitura mais econômico de páginas multiplicado por R\$ 0,01007

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/interficha.html>, pelo código 00012014062700001

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ATENÇÃO!
Em virtude do ponto facultativo para o Serviço Público Federal, no próximo dia 30/6, as matérias para publicação nas edições de 30/6 e 1º/7 do Diário Oficial da União deverão ser encaminhadas até as 18 horas desta sexta-feira, 27/6.

Lei nº 13.006,
de 26 de junho de 2014

Acrescenta parágrafo 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 nas escolas de educação básica



NOVOS DESAFIOS FRENTE À LEI 13.006/14

Antonio Carlos Amâncio

Hadija Chalupe

Eliany Salvatierra

Fabián Rodrigo Magioli Núñez

João Luiz Leocadio da Nova

Maurício de Bragança

Rafael de Luna Freire

Instituto de Arte e Comunicação Social
Universidade Federal Fluminense (UFF)

A Lei 13.006/14 representa uma louvável investida no esforço de se formular uma Política Pública Cinematográfica de forma mais articulada e integrativa. Isso porque esta determinação legal passa a expandir os horizontes da regulamentação do setor para além dos agentes constituintes da cadeia produtiva (produtor–distribuidor–exibidor).

Podemos compreender essa reserva de atenção ao cinema brasileiro nos pontos de educação básica como um importante espaço de disputa pelo público. Somos um dos países que mais consome produção musical nacional, 70% do que ouvimos é brasileiro, já no mercado de cinema não conseguimos ultrapassar a média de market share de 14%. Esse fato nos faz pensar na necessidade incontestável de práticas voltadas para o acesso a essas obras.

Estabelecer a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros é identificar a importância e a necessidade da formação de público de base. Ela proporciona a abertura de uma visão sistêmica do campo, pois coloca em evidência o público jovem como força motriz para sustentabilidade do setor.

Vemos que essa legislação retoma uma importante determinação, ainda carente de regulamentação, prevista no art. 27, do marco regulatório do setor, a MP 2.228-1/01, em que as “obras realizadas com recursos públicos, ou renúncia fiscal” (após dez anos de sua primeira exibição comercial) poderão ser exibidas em “estabelecimentos públicos de ensino”. Ainda que essa “cota de tela” não seja uma reserva de mercado (no sentido estrito do termo), ela é uma tentativa de dar conta de espectadores ainda pouco contemplados pela cinematografia nacional, o público infantil e juvenil.

No entanto, ela também coloca algumas questões que precisam ser mais bem dimensionadas. Essa diretriz legal, ao indicar “exibição de filmes”, reduz as possibilidades de atuação, com isso perdemos a possibilidade de atingir um público variado, pois formula uma resolução atrelada à exibição de um tipo de obra exclusiva, a fílmica. Essa restrição exclui importantes manifestações audiovisuais, por exemplo, as séries e os games, tipos de produções que fazem parte da vivência dos jovens de hoje. Esse é um aspecto do universo que os estudantes trazem para a escola, marcado por seu contínuo processo de formação (normalmente extraclasse). Sob o risco de prender-se a um conhecimento estabelecido, perder-se-ia a oportunidade de trazer, para essa reserva mensal de tempo de contato e discussão com/do cinema brasileiro, uma dinâmica efetivamente criadora. Sobretudo se pensarmos no quanto esta medida é inovadora para se tentar engajar os estudantes num imaginário nacional mais complexo, mediado pelas artes e pelo audiovisual contemporâneo.

Tradicionalmente, a classe cinematográfica brasileira volta suas armas apenas para a luta por políticas públicas no setor da produção. O pesquisador e professor Jean-Claude Bernardet já dissertou em vários textos esse fenômeno, por ele cognominado de “síndrome da produção”. Portanto, um dos grandes méritos da Lei nº 13.006/14 é enfrentar a difusão. Obviamente, o ponto chave é muito mais profundo e complexo. A exibição compulsória de filmes nacionais nas escolas de educação básica visa preencher uma lacuna fundamental na formação do educando: o autorreconhecimento em sua cultura local. Por outro lado, é importante ressaltarmos que ver filmes não se resume somente a uma complicada questão de acesso, mas sobretudo de hábitos culturais. Segundo uma pesquisa encomendada pela Fecomércio RJ, apenas 28% dos entrevistados foram ao cinema em 2013. Em 2007, esse dado correspondia a alarmantes 17%. Entre os entrevistados que não foram ao cinema, 55% responderam que não tinham o hábito, ou não gostavam. Não discutiremos as interpretações, algumas bastante elitistas, que circularam com essas informações, sendo que o alentador é que, conforme essas pesquisas, o brasileiro tem aumentado seus hábitos culturais nos últimos anos.

Uma palavra de ordem que se associa à promulgação da Lei nº 13.006/14 é “formação de plateia”. Hábitos culturais são práticas adquiridas por vários fatores sociais e ideológicos, mas é evidente que, quanto mais cedo são estimulados na formação de uma pessoa, mais entranhados permanecem, tornando-se multiplicadores. No entanto, muitas vezes a relação entre cineastas e educadores se configura em um “diálogo de surdos”, no qual cada um vê o outro como o “salvador” de sua área. Por parte dos educadores, o audiovisual no ambiente escolar é encarado como uma lufada de ar fresco em uma instituição tão antiga, defasada e posta em xeque hoje em dia, como a escola. Por sua vez, os cineastas aplaudem a iniciativa de exibição de filmes nacionais nas escolas, pois tal prática formaria um público simpático ao cinema brasileiro, tornando-o um aliado forte e fundamental na luta contra os distribuidores internacionais e seus aliados locais, os exibidores, historicamente considerados culpados pela invasão cultural estrangeira em nossas telas. Em suma, a presença do cinema nacional no ambiente escolar pode se converter numa grande panaceia, que supostamente resolveria graves problemas tanto da escola quanto do cinema brasileiro.

Porém, devemos estar conscientes de que uma lei não é o avanço em sua totalidade, mas somente um pequeno passo, a questão chave é a relação educador–educando–filme nacional. É a partir dessa tríade que, de fato, é possível fomentar e incentivar hábitos culturais. E fortemente vinculado a tais práticas, o debate não pode somente se estabelecer em torno da cultura nacional, mas também de sua preservação, pois cultura e memória andam sempre juntas. Assim, se a sociedade civil brasileira, incluindo a sua própria classe cinematográfica, geralmente não tem maiores preocupações em relação à preservação, a escola deve ser um local de vanguarda nesse debate. Mas, devemos nos lembrar que ela não é a única trincheira, caso contrário, cairíamos na ilusão salvacionista.

Neste sentido, uma pergunta torna-se inevitável a partir da sanção da Lei 13.006: que filmes as escolas poderão exibir em cumprimento à legislação? Para que essa medida possa funcionar, é preciso obviamente garantir a acessibilidade de cópias de obras audiovisuais que os professores possam exibir, legalmente, a seus alunos. E isso toca em dois problemas históricos no Brasil: a preservação de filmes e o acesso a eles, regulado pela lei de direitos autorais.

A Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, determina que as obras audiovisuais entram em domínio público depois de setenta anos após sua divulgação. Em teoria, os professores podem, então, exibir livremente quaisquer filmes brasileiros lançados até 1945. Infelizmente, uma parcela muito pequena da produção audiovisual brasileira da primeira metade do século XX sobreviveu

até os nossos dias. E mesmo dos filmes que resistiram ao descaso, aos incêndios ou à destruição deliberada – e hoje representam registros históricos preciosos –, poucos têm cópias facilmente acessíveis aos professores para o uso em sala de aula.

Em relação às obras audiovisuais que ainda não estão em domínio público, a mesma Lei afirma que qualquer reprodução, parcial ou integral, depende de autorização prévia e expressa do autor. Obviamente que isso inviabilizaria, na prática, a exibição mensal de filmes em todas as escolas do Brasil. Com a Lei 13.006, no entanto, há o entendimento pelo Estado brasileiro de que os filmes representam uma importante ferramenta pedagógica – sendo, portanto, tornada obrigatória sua exibição para os estudantes. Essa iniciativa corrobora ainda mais a relevância da exibição audiovisual sem fins lucrativos, como o fazem os cineclubes. Algumas iniciativas voltadas aos cineclubes, portanto, podem fornecer algumas propostas para o desafio lançado pela Lei 13.006. A hoje finada Programadora Brasil é um exemplo. A partir de 2007 o programa começou a lançar em DVD conjuntos de filmes licenciados para sessões sem fins lucrativos em pontos de exibição audiovisual a ela associados (incluindo escolas). Sua criação era uma necessidade óbvia das medidas do governo de estímulo aos pontos de cultura. Embora definida como “uma central de acesso a filmes brasileiros para espaços de exibição não comercial”, a Programadora Brasil funcionava basicamente como uma distribuidora, intermediando a relação entre os proprietários das obras e aqueles que desejavam exibi-las, mas não eram exibidores convencionais.

Portanto, persiste a questão de como regular e tornar viável o acesso das escolas ao enorme acervo de filmes brasileiros já realizados e aos demais que virão. Novamente, a questão é: como intermediar os que fazem filmes – e já fizeram e continuaram fazendo – com os professores e estudantes que desejam exibi-los e vê-los? Nesse caso, também as iniciativas voltadas para o aspecto cultural e educativo do cinema precisam ser conjugadas e sistêmicas, pensando da produção à exibição, da preservação à difusão.

Um outro aspecto importante da Lei em tela, para além da já mencionadas discussões pertinentes ao cinema brasileiro – observado pelo dispositivo jurídico como peça fundamental no processo de constituição da memória de nossos coletivos – é o reconhecimento da importância de uma aproximação dos nossos alunos a um repertório constituído por imagens. Um dos gestos subsidiários que parecem motivar a promulgação da Lei 13.006/14 refere-se a uma consciência da preponderância de uma prática de leitura do mundo que conjugue os tradicionais processos de letramento a uma interpretação crítica dos discursos propostos pelos textos audiovisuais.

Reconhecemos a cada vez maior centralidade da cultura visual na vida contemporânea e a necessidade premente de uma sensibilização do olhar que se constrói nessa paisagem marcada pela ubiquidade das telas e dos registros audiovisuais. Isso confirma a ideia de que o acesso às novas tecnologias nos aproximou dos processos de realização de textos audiovisuais, mas também nos aponta a necessidade de lidar com novas práticas de leitura, articuladoras de mecanismos de mediação dos quais somos agentes ativos. Esse trânsito entre imagens exige uma nova educação capaz de promover o enfrentamento aos textos fílmicos não de forma ingênua ou neutra, mas conscientes de que os textos audiovisuais são carregados de proposições estéticas e políticas. Para isso é preciso que o profissional da educação tenha mais do que boas intenções na utilização do cinema e do audiovisual em sala de aula. Corremos o risco de, ao desconsiderarmos a especificidade teórica ligada ao universo das imagens e do cinema, despolitizarmos o texto audiovisual e pensarmos esses registros apenas como reflexo de conteúdos a serem tratados.

Neste sentido, a Lei vem afetar não apenas o conteúdo relacionado aos componentes curriculares complementares integrados à proposta pedagógica das nossas escolas, mas sobretudo a própria formação dos nossos professores, que precisam lidar de maneira produtiva com o potencial criativo que esse repertório fílmico proporciona, a fim de que o cinema brasileiro não seja domesticado através de práticas pedagógicas inapropriadas ou meramente normatizadas, subtraindo-lhe sua potência inventiva e de comunicação com o mundo.

A Lei 13.006/14 vem ao encontro do processo de criação de políticas públicas que normatizam as práticas do cinema na escola, seja de leitura e análise de produções fílmicas nacionais, seja da produção expandida, alternativa, independente da comunidade escolar e do seu entorno. A Lei representa, então, para o campo emergente do cinema na educação, mais do que um mero dispositivo legal, um desejo de políticas públicas que regulamentem as atividades pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual na escola em todo o território nacional.

A Lei 13.006/14 é um passo, entre muitos, que pode operar mudanças e transformações no cenário educacional. Porém, essa iniciativa sozinha não resultará em mudanças de hábitos ou formação cultural, se não for cuidadosamente implementada. Devemos estar atentos à prática de exibição de filmes nacionais em sala de aula que, sem a devida problematização, perdem potência política. O repertório deve ser expansivo, a fim de contemplar também toda uma produção comunitária, popular e alternativa. Novas práticas devem ser incorporadas ao espaço escolar visando ao compromisso com a formação humana e, nessa perspectiva, a filmografia produzida nacionalmente deve ser constantemente revisitada e pesquisada a fim de abarcar

múltiplas experiências. Não há apenas uma forma de se fazer ou pensar o cinema nacional. Todo esse cuidado, resultado de uma formação continuada, deve fazer parte das preocupações do educador audiovisual, sensibilizado a pensar propostas de cinema e/na educação para os seus futuros parceiros: diretores, coordenadores e professores das redes educacionais. Dessa forma, a Lei 13.006/14 representa um esforço de normatização; o educador audiovisual se apresenta como o processo, a mediação cultural fundamental para uma educação transformadora.

A constituição de acervos e suas formas de exibição e utilização deverão orientar essa discussão pela compreensão de que cinema deve-se levar às crianças e jovens, ainda na faixa de ensino fundamental e médio, e, com mais atenção ainda, para os menores da educação infantil. Somente assim será possível avançar para além da exibição de filmes, uma vez que a escola já os utiliza, pelo menos desde a primeira metade do século passado, e os alunos já assistem em suas casas, seja na TV, no computador ou em celulares, ou ainda em salas de exibição comercial. A valorização do cinema como “bem cultural” também pode nos ajudar a encontrar um caminho para essa prática que se deseja inovar no ambiente escolar e proporcionar para os alunos outra relação com as imagens e sons do cinema como valor cultural.

Como uma imposição da sociedade, pela Lei criada pelo Estado, deve-se ter a intenção de fortalecer o valor de “bem coletivo”, sobrepondo-se às escolhas individuais. O que do cinema pode interessar coletivamente para ser levado para as escolas?

Lidar com o cinema como arte, como expressão de linguagem e como matriz cultural também exige valorizar as suas formas de espetatorialidade. Tão importante como discutir quais filmes exibir, é imprescindível prover boas condições de projeção de imagem e som. Essas condições não devem ser subestimadas. É preciso buscar meios para que se percebam em sua plenitude os ruídos e sons, as cores e texturas, os enquadramentos e planos, a penumbra e exposição, reforçando as características estéticas idealizadas pelos realizadores.

Precisamos preparar a escola para organizar novos ambientes de encontro da sua comunidade e o cinema pode ser o disparador dessas mudanças. O cinema tem avançado para fora das salas de exibição comercial em busca de novos espaços de visualização e fruição, e a escola é um desses lugares. O cinema expandido tem encontrado nos centros culturais outras possibilidades nos modos de interação com o espectador, assim como diferentes experimentações artísticas têm buscado as ruas e praças para dialogar com o público em geral. Esse movimento logo chegará às escolas também, é o que esperamos!

À LUZ DA LEI

Maria Angélica dos Santos
Maria Carmen Silveira Barbosa
Angelene Lazzareti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O convite para participar desta publicação que analisa a criação e a implantação da Lei 13.006/14, sancionada pela Presidência da República em 26 de junho de 2014, nos chega por intermédio da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual e nos proporciona a oportunidade de refletir sobre uma conquista importantíssima de professores, cineastas, pesquisadores, e governantes interessados em explorar a interseção entre o cinema e a escola e, mais amplamente, os laços entre a cultura e a educação.

Nossa abordagem ao tema se apropriará da experiência acumulada pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, iniciativa desenvolvida em Porto Alegre com as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Faculdade de Educação e do Instituto de Artes e com financiamento do Ministério da Educação. Esta reflexão busca inicialmente demarcar e comentar as potencialidades dispostas na nova Lei, voltando-se, em um segundo momento, para certas controvérsias criadas por ela, tais quais a exigência de conteúdo nacional e a questão da obrigatoriedade de exibição.

A apropriação do cinema pela escola teve um marco histórico com a criação do Ince – Instituto Nacional de Cinema Educativo.

O Ince nasceu de um projeto articulado no governo de Getúlio Vargas, que valorizou os instrumentos de difusão cultural dentro da perspectiva de construir

uma identidade nacional correlacionada com a ciência e o desenvolvimento industrial do país. Foi o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, tendo se transformado também em um dos pilares de um projeto mais amplo, que buscava organizar a produção cinematográfica nacional, assim como o mercado exibidor e o importador. O incentivo do Governo Vargas ao cinema educativo buscava, além de levar a educação aos lugares mais remotos do país, o estabelecimento de um veículo de comunicação a serviço do Estado e de seus propósitos políticos e ideológicos. Ao longo de sua existência, entre 1936 e 1966, há registro de mais de 400 filmes produzidos pelo Ince, entre curtas e médias, dos quais a direção de cerca de 350 é atribuída ao cineasta Humberto Mauro. Boa parte da produção voltava-se ao apoio às disciplinas das instituições de ensino, à divulgação de aplicações da ciência e da tecnologia, às pesquisas científicas nacionais e ao trabalho de instituições nacionais¹.

Do ponto de vista da produção cinematográfica, a formação de público a partir das escolas sempre foi um objetivo perseguido por realizadores. A escola, especialmente a escola pública, ainda que tardiamente, descobre e reafirma a possibilidade da linguagem audiovisual como mais um caminho real e democrático para a relação dos alunos e da sociedade. A revolução digital trouxe no seu bojo uma importante mudança de comportamentos e alterou radicalmente as relações de consumo e produção de peças audiovisuais, o que democratizou o acesso e facilitou enormemente a realização de pequenos e grandes filmes.

A sanção da Lei 13.006/14 busca, em sua econômica formulação, traçar um quantitativo de duas horas mensais e obrigatórias de exibição de filmes nacionais para alunos do ensino básico, como componente curricular complementar. É inegável a importante conquista que os agentes que pesquisam e realizam a inserção e, principalmente, a qualificação, do cinema e do audiovisual nas escolas veem expressos nessa Lei. São disposições legais que, certamente, produziram o efeito de alavancar a aquisição de equipamentos para as escolas e, em paralelo, reposicionar o cinema infanto-juvenil na pauta de produções nacionais. São notícias almejadas e muito bem-vindas. Por sua própria implantação, essas disposições tendem a acelerar certas ações que já vinham sendo experimentadas de forma menos sistemática e nacionalmente abrangente.

¹ *Revista Virtual Brasileira*: <http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=418&sid=3>.

Entre essas ações destaca-se o II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei, promovido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual em outubro de 2014 com o objetivo de discutir as questões relacionadas à Lei 13.006/14. O evento reuniu educadores, estudantes, cineastas, produtores culturais e o público interessado que compartilha o desafio da inserção qualificada do audiovisual nas esferas da escola. Os grupos de trabalho do Seminário questionaram, recorrentemente, sobre o lugar possível do audiovisual dentro da proposta pedagógica da escola e a necessidade de uma reestruturação de currículo que garanta o espaço e o tempo para o trabalho sobre uma linguagem que extrapole os métodos convencionais de ensino e avaliação que privilegiam as linguagens verbais escritas e orais como predominantes. E ainda, se há um trabalho anterior de preparo a ser realizado dentro da escola e do currículo, tanto no que concerne aos processos quanto as avaliações, para aprimorar o trabalho com o audiovisual que já é existente, independentemente de seu objetivo ou metodologia, ou se, ao contrário, é o caso de “correr atrás do tempo perdido” ao agregar a escola, assim como seja possível, com elementos que a colocam em consonância com o seu tempo que, no caso dos conteúdos audiovisuais, representam características contemporâneas tão expressivas. As estratégias de entrelaçamentos entre o audiovisual e as distintas disciplinas como possibilidade de trabalho foram questionadas a partir de dois pontos de vista. O primeiro em sua potencialidade, já que o audiovisual agrega em si diferentes áreas do conhecimento, o que promove o trabalho interdisciplinar almejado pelas instâncias pedagógicas que enfatizam a importância da concepção da escola e de seus conteúdos enquanto lugares relacionais de experiências. Tal fator também promove a discussão do trabalho de produção e recepção com o audiovisual como disparador de processos de identificação individual e coletiva, tanto social, quanto ética e cultural. Isso coloca o estudante em contato de relação tangível com seu entorno, tempo e espaço, promovendo a integração e o sentimento de pertencimento e responsabilidade, ao almejar o desenvolvimento das capacidades típicas de uma postura ativa e consciente de indivíduo. O receio, predominante neste trabalho, refere-se ao uso do audiovisual como ferramenta paradidática, em que o educador não centraliza a atividade sobre as potencialidades estéticas e éticas da fruição artística, e sim sobre os conteúdos representados pelo audiovisual compreendido como “veículo para” e não “objeto de conhecimento em si”. Destaca-se, entretanto, que, ainda que o educador não articule de forma proposital o trabalho perceptivo da linguagem ao abordar as suas possibilidades inatas, esse processo ocorre mesmo que indiretamente. A atividade perceptiva do estudante é praticada independentemente do objetivo com o qual o conteúdo audiovisual seja inserido, ainda que de forma instrumental com adaptações literárias: por exemplo, o contato promovido de imediato com o filme já recorre às capacidades de percepção, asso-

ciação, interpretação, identificação, imaginação e afeição, essenciais à reflexão sobre os modos de recepção e fruição estéticas e éticas da arte. O caso é que essa reflexão depurada, ainda que não conscientizada ou discutida em sala de aula, não invalida os processos já acionados pela experiência.

Outro fator essencial à aplicabilidade da Lei corresponde à formação de professores que, ao se aproximarem do audiovisual, sentem necessidade de se assenhorar tanto de questões técnicas, necessárias para qualificar as sessões e seus desdobramentos, quanto e, principalmente, do que é inerente ao trabalho sobre as experiências com os filmes. Sua discussão e seu desvelamento produzem a educação dos olhares singulares e coletivos e colocam-nos a todos como apreciadores éticos e estéticos dos filmes. Durante o Seminário, o repertório cinematográfico do professor foi debatido, pois se refere também à ambiguidade entre o “preparo de base da escola” e o “correr atrás do tempo perdido” para integrar a escola com as demandas e características atuais. O que ocorre uma vez mais é que os estudantes estão mais consonantes com essas características e demandas que a escola e o próprio educador, que necessita localizar-se e incorporar aptidões que já reconheceu serem primordiais para a educação escolar. Essas aptidões vão além de primores técnicos sobre as mídias, englobando antes uma revisão e muitas vezes a criação de repertórios cinematográficos que qualifiquem os conteúdos e aprofundem o conhecimento fílmico tão pautado nas produções hollywoodianas. O professor que se depara com conteúdos audiovisuais de qualidade que fazem aflorar, assomar e afetar o seu olhar, abrem janelas de mundos e promovem o exercício de alteridade compreende a importância de um trabalho com os seus estudantes que ultrapasse as vias instrumentais, chegando à produção, recepção e a análise aprimorada. A reflexão sobre esse valioso processo será parte dos próximos passos que o educador se sentirá apto a enfrentar, entretanto, que requer antes, o reconhecimento da linguagem, a manipulação técnica, o acesso e a revisão de repertório cinematográfico, a criação de estratégias de trabalhos no ambiente escolar, o apoio estrutural necessário, a observação sobre as atividades bem-sucedidas, os retrocessos e insucessos, a reflexão sobre os “porquês” e os “comos” do trabalho com cinema que venham antes da crença (legítima e experiencial) sobre essa necessidade do que do dever sobre a sua obrigatoriedade. Isso porque a obrigatoriedade existe primeiro como direito, já que se considera a necessidade valorada de sua execução para o desenvolvimento pleno das capacidades (das mais distintas instâncias) dos estudantes. Antes de a Lei simbolizar uma imposição de prática, representa uma via de mão dupla que garante o direito qualificado, e a exigência sobre esse direito é antes do cidadão (do estudante, do educador) do que do órgão fiscalizador da própria Lei.

Igualmente deve coexistir com a implantação da Lei uma dinamização das produções nacionais para crianças e jovens. Se, por um lado, é correto pensar que nossos jovens alunos, sendo consumidores vorazes de audiovisual no seu conceito amplo (clips, games, séries etc.), muitas vezes acessam obras de conteúdo distinto e não exclusivamente os recomendados para sua faixa etária. O próprio Programa de Alfabetização Audiovisual, no contexto do Festival Escolar de Cinema, garante na sua programação um arco variado de peças, passando por clássicos do cinema silencioso, como fragmentos de filmes contemporâneos que permitem se aproximar de incontáveis gêneros, estilos, autores que no seu conjunto garantem a diversidade cultural.

A criação de mecanismos de incentivo à produção e distribuição de filmes e peças audiovisuais deverá certamente acompanhar a implantação da Lei, bem como a qualificação das possibilidades de exibição nas escolas. A política federal que garante a aquisição de livros para as redes de ensino do Brasil deverá, com aprimoramentos, ser pensada analogamente para a oferta de acervo audiovisual. Neste sentido, reforçamos a já unânime reivindicação para a reativação e dinamização da Programadora Brasil, iniciativa do Ministério da Cultura que promoveu o acesso a quase mil filmes nacionais com dados técnicos e crítica de cada obra.

A garantia de uma sala escura, bem sabemos, é de fundamental importância para a imersão na experiência do audiovisual. As condições do som e algum conforto para os espectadores concorrem diretamente para a efetiva magia do cinema e não deverão ser desprezadas no intento de implantação da referida Lei.

A quantificação de duas horas mensais de exibição pode ser uma quantidade razoável, desde que pensemos em um tempo voltado para a exibição e reflexão que permita a construção de uma tão almejada educação do olhar. Ainda que soe uma quantidade muito pequena, se pensarmos no tempo que nossas crianças e adolescentes estão expostos ao audiovisual veiculado pelas grandes redes de televisão, notadamente nas grandes cidades, assume um contorno de uma tarefa gigantesca, se relativizarmos para o quantitativo expresso pelo ensino básico brasileiro. Há de se ponderar ainda que a Lei indica um ponto de partida no sentido da alfabetização audiovisual e não exprime ainda o ponto de chegada. Mais uma vez, há necessária tensão entre a missão que se empreende e a grandeza dela. A implantação do acesso ao cinema nacional pelo conjunto de estudantes e professores do ensino básico do Brasil é uma ação de dimensões hercúleas, que deve tanto ser saudada como uma vitória institucional quanto merecer cuidadosa estratégia de implantação, para que sejam garantidos avanços significativos tanto na apreciação da arte quanto na qualificação da produção cinematográfica nacional.

A questão da exibição de conteúdo nacional é um ponto de discussão que nos interessa sobremaneira. Pensar que os alunos que ingressam na escola pública brasileira atravessam seus anos de formação, muitas vezes, sem ter contato com obras fundamentais para o entendimento da cultura brasileira. De outra parte, tomam contato com uma quantidade acachapante de títulos estrangeiros, especialmente os produzidos e distribuídos pelo cinema/indústria hollywoodiano, que ocupam maciçamente as salas de exibição e grades de emissoras de TV, impondo um conjunto de exigências que deixa quase nenhum espaço para produções de conteúdo nacional com anseios de realizar um cinema pensante. Entretanto, a força da Lei já regulamenta sem, expressivos resultados, outras faixas de exibição de cinema. Por exemplo, a Cota de Tela de cinema nacional, disposta pela Ancine.

A Cota de Tela é um mecanismo regulatório, com previsão legal no artigo 55 da Medida Provisória nº 2228-1/2001², que visa assegurar uma reserva de mercado para o produto nacional frente à maciça presença do produto estrangeiro nas salas de cinema. Ao permitir um escoamento mínimo da produção brasileira, ela amplia o acesso ao público e promove a diversidade dos títulos em cartaz. Trata-se de uma ferramenta adotada em diversos países para promover o aumento da competitividade e a sustentabilidade da indústria cinematográfica nacional. No Brasil, a “reserva de dias” foi empregada pela primeira vez na década de 1930.

A Cota de Tela³, mecanismo de proteção de mercado e que, conseqüentemente, garante a veiculação mínima da produção cinematográfica nacional, vem sofrendo alterações anuais, buscando a fixação de limites que se venham se adequar à realidade brasileira tanto de produção quanto de fiscalização. A criação de um mecanismo análogo para os acervos audiovisuais nacionais pode significar um início metodológico importante. Há que se lembrar ainda que a observância do conteúdo nacional de duas horas não inviabiliza a exibição da totalidade ou fragmentos de filmes estrangeiros que, igualmente aos nacionais, são constitutivos da identidade cultural de jovens alunos e de professores.

Aqui ganha relevância o trabalho da pesquisadora Anita Simis⁴, tratando da relação entre a

2 Portal da Ancine: <http://ancine.gov.br/legislacao/medidas-provisorias/medida-provisoria-n-2228-1-de-6-de-setembro-de-2001>.

3 Boletim da Ancine de 5 jan. 2015: <http://www.informanet.com.br/Prodinfo/leisgerais/impresso/boletim/2015/01/legislacao.pdf>

4 SIMIS, Anita. A produção independente e o processo de institucionalização da TV a cabo: uma comparação entre o Brasil e a Argentina. XX Encontro Anual da Anpocs, GT25 Usos da Imagem, Caxambu (São Paulo), out. 1996.

produção independente e a presença na TV paga: a legislação precisa ser compartilhada por todos aqueles que procuram garantir a pluralidade dos produtos culturais veiculados, ou por todos aqueles que sabem, como assinalou Solanas, que o futuro das democracias e das identidades culturais depende da defesa do “direito de relacionar-se com todas as culturas e de gozar de uma comunicação que avance em direção a uma ordem democrática universal que promova a interação permanente entre as culturas, não apenas de norte a sul, senão também de sul a norte e de sul a sul”.

De fato, quantas vezes não nos perguntamos como garantir uma comunicação que expresse múltiplas vozes e olhares, que preserve as identidades étnicas e culturais, a memória e a diversidade gestual e linguística? Ou como efetivar uma liberdade de expressão que não seja reduzida à liberdade de livre comércio, à dependência de índices de audiência ou de renda do público? Quais seriam as instituições capazes de fiscalizar e regular os espaços para que entidades autônomas e plurais representem a diversidade de setores sociais, políticos e culturais de nossas sociedades? Seria a Cota de Tela a forma mais eficaz de garantir a produção e a expressão nacional e complementá-la com a de nossos irmãos latino-americanos em um espaço ameaçado pela aculturação imposta pelo predomínio excludente dos oligopólios internacionais?

Ainda analisando os aspectos controversos da Lei, cabe trabalhar com o sentido da obrigatoriedade lá expresso:

- Até que ponto a experiência do cinema, como forja do senso ético e estético de alunos e professores, pode ser tratada como obrigatória?

- O quanto da fruição, da reflexão e do prazer essencial da mágica experiência de som e imagens na sala escura podem ficar comprometidos com o senso de obrigatoriedade e, jogados na escala macro do ensino básico brasileiro, tendem a ser empobrecidos?

Resta-nos acreditar na busca consensual, construída pelo trabalho constante de formação docente, aliada a uma busca constante de melhoria nas condições de exibição e apoiada num amplo e rico repertório de cinema nacional de fácil acesso às escolas, para professores e alunos. Resta-nos acreditar no pacto social que possa, cada vez mais, emergir da obrigatoriedade o prazer e o interesse, e da pluralidade de experiências audiovisuais a construção de um público exigente e interativo.

Maria Angélica dos Santos

Graduada em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Projetos Sociais e Culturais pela mesma universidade e especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo Geempa (1989). Trabalha na Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal da Cultura, onde desenvolveu o projeto Olho da Rua, aproximando o cinema de adolescentes com alto grau de vulnerabilidade social. Atualmente desenvolve o Programa de Alfabetização Audiovisual junto à UFRGS, à Smed e à Seduc. É membro da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual e da coordenação da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Cinema, Educação e Audiovisual.

Maria Carmem Silveira Barbosa

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora geral do Programa de Alfabetização Audiovisual. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo Geempa (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013).

Angelene Lazzareti

Produtora do Programa de Alfabetização Audiovisual, mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Artes pela Universidade Regional de Blumenau, tendo atuado na área da produção cultural em congressos, seminários e simpósios realizados pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Compôs a equipe do Departamento de Cultura do Serviço Social do Comércio – Sesc Blumenau, SC, na produção local dos projetos Programadora Brasil, Escola Vai ao Cinema, Mostras Temáticas de Cinema, Palco Giratório, Aldeia Sesc e Sonora Brasil. Na área acadêmica desenvolve pesquisas na linha de processos de criação artística, e na área docente possui experiência como professora de artes, teatro e cultura brasileira.

PRA QUE CINEMA? O QUE PODE O CINEMA NA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO NO CINEMA? FRONTEIRAS DE ENCONTROS

César Donizetti Pereira Leite

Rafael Christofolletti

Unesp Rio Claro

Sinopse

O presente texto se apresenta como um ensaio-fílmico e está dividido em três partes (pré-produção, produção e pós-produção), sendo a segunda uma montagem de “cenas”, composta por textos produzidos a partir de trabalhos e pesquisas que realizamos no Grupo Imago – Unesp Rio Claro. Neste texto-ensaio-fílmico nos propomos a problematizar, a partir da Lei Federal nº 13.006, sancionada em 26 de junho de 2014, temáticas do cinema e da educação nos perguntando: Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros.

Argumento

O presente texto pretende se apresentar como um ensaio-fílmico. Esta proposta surge de encontros entre alguns trabalhos desenvolvidos por nós no campo do cinema, da educação e da produção de imagens por crianças e professores em escolas públicas no estado de São Paulo, onde procuramos indicar possibilidades de montagens de sentidos na interface entre esses diferentes campos.

A ideia desse ensaio-fílmico surge em função dos modos como temos trabalhado nas conexões dessas relações supracitadas (sobretudo naquilo que desenvolvemos nas pesquisas

de produção de imagens por crianças de educação infantil e do ensino fundamental, juntamente com produção de imagens realizadas por professores dessas crianças e trabalhos de formação dos mesmos na rede municipal de ensino na cidade de Rio Claro, SP) e como essas relações nos convocam a experimentar pensamentos e sensações como possibilidades para pensar a potência do cinema na escola, na formação de crianças e professores nesses espaços e, aquilo que nos parece central nesta discussão, a educação do olhar.

Assim como o processo cinematográfico, este ensaio-fílmico está organizado em três momentos – pré-produção, produção e pós-produção. Aqui, a *produção* é fruto de uma composição de cenas construídas a partir de fragmentos de textos e experiências que temos tidos e que objetivam produzir sentidos a partir de uma perspectiva transversal e de subversão de lógicas postas, impostas, marcadas, demarcadas no que muitas vezes encontramos no campo da educação e suas relações com o cinema.

PRÉ-PRODUÇÃO

O que as imagens nos provocam a ler

Em 1895, na primeira exibição da história do cinema, dizem que um grupo de pessoas entrou em pânico e, desesperadamente, correu para o fundo da sala com medo do trem que, imaginavam, sairia da tela. Com *A Chegada do Trem à Estação Ciotat* e *A Saída da Fábrica*, os irmãos Lumière apresentavam ao mundo os primeiros atos cinematográficos. Tinham um caráter documental, mostrando cenas do cotidiano, o que, contudo, não retirou sua potência em afetar as pessoas, pelo contrário, se transformou em marco do nascimento da assim chamada sétima arte.

Rapidamente o cinema se alastrou pela Europa, Estados Unidos e América Latina, desencadeando uma revolução tecnológica na área. Com a era digital, a disseminação de novas câmeras fotográficas e filmadoras a preços mais acessíveis tem popularizado uma nova relação com a imagem, que é a da produção propriamente dita. Com os celulares multifuncionais, por exemplo, qualquer um tem a condição de deixar de ser espectador para produzir suas próprias imagens.

Com a emergência de um mercado cinematográfico que se mostrou cada vez mais lucrativo, instaurou-se no âmbito do fazer cinematográfico um processo de divisão social da produção – à semelhança do processo fabril com a divisão social do trabalho – com conseqüente especia-

lização. Neste sentido, faz-se importante expor algumas ideias do cinema para que possamos situar o presente ensaio.

No geral, compreendemos que um filme é composto por uma série de fotogramas, imagens fixas, que ficam dispostas em sequência e que, passando de maneira ritmada, dão origem a uma imagem aumentada que se move, a qual visualizamos em certo quadro.

Na produção cinematográfica, o conceito de cena é utilizado como forma de delimitar como serão orquestradas as ações de um filme. Seria um trecho do filme com unidade de tempo e espaço, ou uma “unidade dramática do lugar e tempo, seção contínua de ação, dentro de uma mesma localização” (AIC, 2010, p.25). O que vai compor a cena é um conjunto de planos, compreendido aqui como unidade narrativa. Nesses movimentos de filmagens e composições o filme surge exatamente como esse exercício de produção de uma narrativa.

É nesse campo também que o caráter comercial que o cinema tem tomado cada vez mais nos fez dialogar o mesmo com o que temos observado e verificado no campo das tecnologias das imagens. Para isso nos reportamos a uma discussão presente nesse universo e que nos parece central para pensar “pra que cinema na educação?”.

Em nossas pesquisas com cinema, formação e infância temos apresentado como ponto de partida ideias em que *a arte se apresenta como lugar efetivo de abertura e liberdade das expressões e manifestações de subjetividades*, pois nos afeta a todos, provocando sensações diferentemente em cada um. O que identificamos nesses estudos é que, em nossa cultura, a arte (muitas vezes) se apresenta de formas diferentes, de modo que observamos *um universo povoado de clichês e situações previamente controladas, como imagens feitas para chorar, para rir ou para temer*.

Pensamos que o trabalho com produção de imagens e cinema nos convida a ir além de uma reflexão sobre os modos de olhar, ver e se afetar pela imagem, isto é, acreditamos que há uma reflexão mais ampla que se torna aí necessária na medida em que esses modos de olhar, ver e se afetar implicam práticas políticas de gestão da vida, de controle da existência ao criar modos de ver, olhar, sentir e ser na vida.

Nesse cenário de imagens e reflexões nossas pesquisas vêm indicando que questões que a princípio suspeitávamos – as possibilidades de afetação e de produção de sentidos pela

imagem – se configuram de forma muito evidente. De fato, os filmes e as discussões acerca deles (tanto com os professores como com as crianças), sem seguir qualquer padrão predefinido, criam espaços ricos de produção de sentidos e de relações entre eles e o universo da sala de aula e da própria vida. De alguma forma os filmes criam zonas de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades predefinidas, dadas; o que circula, o que faz girar são palavras, campos de sentidos, percepções e modos de afetação.

No corpo dessas pesquisas e na construção de referências observamos que há vários trabalhos em desenvolvimento acerca das relações entre cinema e educação. Esses, porém, trazem no cerne de suas propostas roteiros prévios de discussão, ou seja, criam uma espécie de instrumentalização da arte. Indicam a princípio projetos de análises e criam modos de sensibilizações para cada produção. Sendo assim, reforçam modos e formas predefinidas, controladas, de ver e sentir, postos em nossa sociedade. Além disso, essa instrumentalização aparece também em certa didatização do filme, ou seja, há uma indicação de filmes que são bons para discutir isso ou aquilo, ou que trazem essa ou aquela reflexão.

A nós nos parece ser fundamental pensar questões acerca de uma educação do olhar para além de uma perspectiva utilitária da arte, em que as fronteiras entre cinema e educação possam efetivamente ser espaços de produção de sentidos e diálogos entre esses dois territórios.

PRODUÇÃO

... o movimento tem duas faces, tão inseparáveis quanto o direito e o avesso, o *recto* e o *verso*: *ele é relação entre partes, e é afecção do todo*. Por um lado, modifica as posições respectivas das partes de um conjunto, que são como seus cortes, cada uma imóvel em si mesma; por outro lado, ele próprio é o corte móvel de um todo, cuja mudança exprime (DELEUZE, 1985, p. 26).

CENA I: ensaio-fílmico: texto que ensaia

Em *Oculto nas palavras: dicionário etimológico do ensinar e aprender*, Castello e Mársico indicam que “experimentar” deriva do latim *experior* e significa “provar, fazer uma experiência” (2007, p.46). Na mesma perspectiva os autores apontam para a ideia de experiência como uma

forma de “operar sobre o real com o objetivo de conseguir um conhecimento” (*ibidem*, p.46). Nessas orientações, experimentar se relaciona a outros termos, entre eles destaco “prova” ou “provar” e “ensaio” ou “ensaiar”.

Para prova os autores (*ibidem*) fazem reflexões que acenam para ideias de exame, julgamento, mas também para noção de provar como experimentar, e é essa última que nos interessa, sobretudo se pudermos pensá-la como algo relativo a degustar, provar, experimentar um alimento, uma bebida. Assim, ensaiar pensado como prova, como experiência é uma forma de degustar. A degustação como prova é na maior parte das vezes experimentar aquilo que ainda não está pronto, para poder, entre outras coisas, dizer o que falta, como se apresenta o tempero. Nas degustações, sentimos cheiro, textura, paladar, temperatura, então colocamos à prova aquilo que ainda não se concluiu, ainda *não é*. Aquilo que está se fazendo, aquilo que poderá *vir a ser*.

Se o ensaio é uma forma de degustar, assim como frequentemente falamos (como ensaio de uma cena), no ensaio experimentamos aquilo que, não estando pronto, precisa passar por uma prova, para dele se dizer o que ainda falta. Assim, ensaiar não é outra coisa senão se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas. Apresentar um ensaio então seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que ele se experimente.

Decidimos aqui ensaiar para que nessa condição possamos priorizar aqui não um pensar com ideias acabadas, prontas, com enredos definidos e demarcados previamente, mas ideias que possam compor outras ideias, outras cenas que possam ser apresentadas, bricoladas, montadas, desmontadas, plurais.

CENA II: o cinema, a educação e os modos de modulação da vida

Nossa perspectiva de trabalho tem sido pensar o cinema como *política*¹, porém nos parece que nesse aspecto uma ideia tem ganhado força: pensá-lo no campo da biopolítica, do controle. É como se tratássemos de um deslocamento da sociedade do espetáculo, da imagem, para uma espetacularização da sociedade, ou ao espetáculo como única realidade possível. Assim,

¹ Aqui a ideia de política é tratada no sentido que J. Rancière trabalha em sua obra *As políticas da escrita (1995)*, ou seja, a política é vista como partilha do sensível que dá forma às relações humanas.

a ideia de modulação dos modos de ser e estar na vida em espaços efetivos de uma tecnologia das imagens ganha força, e a possibilidade de pensar para além de uma subjetividade já dada enfraquece. Apresentaremos sumariamente a ideia de biopolítica.

O conceito de biopolítica elaborado por Michel Foucault faz referência à sobreposição da lógica do capital à vida: o poder sobre a vida. Mas esse poder a que se refere Foucault não tem um caráter estritamente repressivo (ou ideológico), mas opera por positividade, produzindo corpos e desejos a despeito de uma aparente liberdade e suposta autonomia.

Por meio de uma série de estratégias o poder investe sobre vida em suas dimensões biológica, subjetiva e social. André Brasil (2008), em seu trabalho *Modulação/montagem: ensaios sobre biopolítica e estética*, apresenta algumas dessas estratégias²:

em primeiro lugar, há uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado. Por meio do marketing, o capitalismo se interessa pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. Ele transborda os limites da empresa para se expandir a outros domínios da vida cotidiana. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida.

Deleuze apresenta sobre esse ponto um lado mais áspero, uma constatação mais violenta: para ele, *as empresas têm uma alma*. E André Brasil emenda:

já não se trata tanto de tornar os corpos dóceis para a produção de produtos industrializados e para a reprodução de uma dada ordem social, mas de fazer coincidir consumo e forma de vida. O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser (2008, p. 94).

Segundo Brasil (2008), tudo isso nos permite chamar o capitalismo avançado também de capitalismo *estético*.

² As citações referentes ao trabalho de André Brasil serão uma composição entre as citações de seu trabalho e de texto apresentado no IV Seminário Linguagens – Políticas de Subjetivação e Educação. Unesp, 2008.

A segunda estratégia apresentada por André Brasil (2008) no campo da biopolítica acena para a ideia de uma sociedade do risco e da insegurança.

No âmbito do Estado liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado. Trata-se, como quer Jacques Rancière, de um modo de gestão da vida coletiva. Diante do aumento do risco e da insegurança, cresce também a demanda pelo controle, a cobrança populista por um estado de segurança. Tornados retórica e modo de gestão, risco e insegurança nos fariam então reduzir a política a ações de polícia. Como nos diz ainda Rancière, uma sociedade que tem no risco e na instabilidade o princípio de seu funcionamento não faz mais do que reproduzir as condições de sua própria manutenção (2008, p. 54).

O terceiro ponto dessas estratégias, apresentado por Brasil (2008), se refere ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível.

E é aqui que encontramos uma forte relação entre o que dizem esses autores e o trabalho que temos desenvolvido. A biopolítica, dentro daquilo que identificamos nas relações dos professores e das crianças com as imagens, com o cinema, busca intervir justamente nessa dinâmica. Ela regula a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda “o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida” (BRASIL, 2008, p. 90).

O que observamos, nas discussões que desenvolvemos com os professores, é que esses modos de ser e essas modulações de espaços, de tempos e de corpos sendo construídas e sendo cuidadas em todos os detalhes das imagens, indicam algo, como se ocorresse uma instrumentalização da imagem com o fim de uma administração do sensível, como se a cena já trouxesse em si os clichês a serem vistos e propagandeados, vendidos, e funcionam como produtores de modos de ser, sendo as falas e reações do filme e em torno dele carregadas de verdades predefinidas, que também já eram preesperadas, já eram antevistas, já eram conhecidas.

Notar esses transbordamentos de coisas e sentidos já definidos acabou nos levando a crer que o trabalho com o cinema e com a imagem pode acabar apenas como mais uma instrumenta-

lização nesse tipo de atividade. E nos parece que é do perigo desta modulação dos modos de ser e estar no mundo, de ser e estar na vida que precisamos encontrar linhas de fuga, espaços de outras produções possíveis, talvez de uma nova educação do olhar.

CENA III: a educação do olhar

Jan Masschelein (2006) apresenta uma reflexão sobre uma educação do olhar e a necessidade de uma pedagogia pobre. Ele indica que pensar em educar o olhar tem sido frequentemente pensado como um possibilitar ou uma ajuda a:

abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo em que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas (MASSCHELEIN, 2006, p. 295).

Para Masschelein, educar o olhar tem sido uma forma de criar uma perspectiva do outro, criar condições e se colocar consciente e atento, porém ele nos oferece outra possibilidade, ele indica educar o olhar “en el sentido de *educare* (educar-enseñar) sino como *e-ducere*: salir, estar fuera, partir” (2006, p. 296). Não se trata de ganhar uma maior consciência, estar alerta ou se colocar atento, mas de liberar o olhar, de se colocar atento, mas na perspectiva de *um estado mental*,

Que se abre el mundo de modo que el mundo se “presentifique” delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo – hacia un otro mejor (MASSCHELEIN, 2006, p. 296).

Assim, educar o olhar é nessa perspectiva sair, estar fora, partir, isto tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar este lugar, não é se colocar de um outro

ponto de vista, de uma outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas. Sendo assim nos parece que uma das possibilidades que encontramos nos trabalhos entre cinema e educação atravessa exatamente neste convite a caminhar, um convite a educar o olhar, é também um convite as dúvidas de todas estas certezas.

No es conduciéndonos, ni llevadónos a la tierra prometida, si no más bien empujándonos. No se nos dice hacia dónde ir, pero nos enpuja de donde estamos y do lo que somos. ... es una posibilidad de atravesar el camino. Podríamos decir que caminar es una actividad física de desplazar la propia mirada (dejando la posición que tenemos, exponiéndonos) a lo largo de una línea arbitraria un trayecto que a la vez que existe (y es recapturado) y es re-pavimentado, es un camino para miradas nuevas... (MASSCHLEIN, 2006, p. 300).

PÓS-PRODUÇÃO

Cinema e educação fronteiras

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criança mexeu na tampa do vento Isso que destelhou as Nações (Manoel de Barros, *Arranjos para assobio*).

Parece que, com crianças, ou dito de modo mais amplo, com “infâncias” podemos destelhar as nações de nossos lugares, nossos espaços, parece que se podemos pensar as nações como espaços dados, localizados e definidos por fronteiras, por ordens de poderes, por poderes, as crianças e as infâncias podem mexer na tampa, no nosso caso, na tampa das fronteiras de nossas nações, de nossos lugares seguros, parece que com infâncias podemos ser o outro dos espaços, podemos ser estrangeiros, ter sensações estrangeiras, ter na infância uma estrangeiridade com as coisas, ter a estrangeiridade das coisas, nos colocar na infância das coisas com sensações estrangeiras, com modos infantis de falar desde um lugar rompido pela infância e pelas imagens de e das crianças.

Nos trabalhos que temos desenvolvido temos pensado que os mesmos se encontram na fronteira entre cinema e educação. Decidimos utilizar a ideia de *fronteira*, pois nos parece

mais apropriada neste caso, o fato é que, falar de fronteiras é falar de certo “entre”, a fronteira não ocupa necessariamente um espaço único e nem sempre linear, a fronteira parece ser algo que de alguma forma está entre duas partes, entre dois lugares (geralmente fixos, estáveis), a fronteira tangencia os lugares, corta os lugares e ao mesmo tempo que indica os limites de cada lugar é também o espaço possível de passagem, é um espaço entre, de modo geral, podemos dizer um entre nações, entre territórios, entre lugares fixos, dados, identitários. Romper fronteiras é se colocar como estrangeiro.

No mundo que vivemos as fronteiras indicam disposições de poderes, como, por exemplo, nos Estados Nações de nossa época, o fato é que as fronteiras criam identidades, zonas de saberes-poderes, zonas fixas de representações de lugares, de seguranças (ou de inseguranças – por isso a necessidade de armamentos bélicos e dos apelos a segurança como modo de vida). A fronteira cria zonas de poder, de ordens de poderes, cria governos e práticas de poderes, ordens discursivas que constituem um em torno sobre a vida, criam um controle sobre a vida.

Pensar em cinema e educação do modo que temos pensado implica viver na fronteira, com seus riscos, perigos e possibilidades. Entre os riscos e perigos destacamos o de não ocupar nem um território e nem outro, o de talvez não ocupar lugar e nem território, o perigo de experimentar a necessidade emergente e urgente de abandonar a segurança que o território, o lugar, a identidade em ser educador pode gerar, pode oferecer. Entre riscos e perigos acabamos sempre nos colocando em trânsito, entre zonas de perigo, entre faixas de tensão, entre um não ser de um lugar e nem de outro, o risco de não ser, o perigo da eterna estrangeiridade. Entre as possibilidades indicamos que aquilo que pode ser risco e perigo pode também ser possibilidade, pode gerar na dobra aquilo que nos oferece a abertura dos não saberes, da busca, do começo, das infâncias das coisas e de si mesmo com as coisas, um ainda porvir. Ou, como sugere Manoel de Barros no poema, um destelhamento das nações, uma possibilidade em que a fronteira para além de ser um dispositivo de poder possa estar à disposição para usos e abusos dos lugares, espaços e tempos.

Nessa perspectiva, temos observado que há vários modos que recorrentemente têm sido usados nos trabalhos na fronteira entre cinema e educação, todos eles nos parecem potentes e ricos em possibilidades, todos de uma forma ou outra acenam para a reflexão sobre fronteiras, lugares. De uma maneira geral, criam a necessidade de deslocamentos, seja o de uso de um filme para discussões de temas da educação ou o uso de filmes para discussões em uma aula, ou seja, em educação. Podemos pensar em análises fílmicas para fins de reflexão e ou para crítica, ou ainda para fins didáticos, ou seja, de modo geral há uma variedade de modos

de trabalhar com cinema e com educação que nos solicita os deslocamentos dos lugares fixos e dados *a priori*, mesmo que muitas vezes acabemos por fazer na diferença o mesmo.

O que gostaríamos de salientar aqui é que nossa proposta não é povoar a educação com um discurso do cinema, nem o cinema com um discurso da educação, mas sim encontrar, nas linhas de fronteira entre cinema e educação, espaços possíveis de encontro e de produção de novos enredos, de novas potências, de novos começos.

César Donizetti Pereira Leite

Professor adjunto do Departamento de Educação, coordenador do Grupo Imago Laboratório da Imagem, Experiência e Criação – Unesp Rio Claro

Rafael Christofolletti

Doutorando do PPGE – Unesp Rio Claro, membro do Grupo Imago Laboratório da Imagem, Experiência e Criação

REFERÊNCIAS

ACADEMIA INTERNACIONAL DE CINEMA (AIC). *Manual de produção da Academia Internacional de Cinema*. São Paulo: AIC, 2010.

BRASIL, André. *Modulação/montagem*: ensaio sobre biopolítica, experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

CASTELLO, Luís; MÁRSICO, Cláudia. *O oculto nas palavras*: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, GILLES. *Cinema, a imagem-movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MASSCHELEIN, Jan. Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. In: *Educar la mirada*: políticas y pedagogía de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO PELO CINEMA, ENTRE TRAJETÓRIAS, PLANOS E REDES: EM QUE MEDIDA O PASSADO NOS IMPACTA OU INSPIRA?

Milene Silveira Gusmão

Raquel Costa Santos

Macelle Khouri Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

Introdução

A memória [...] não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou inscrevê-las num registro. Não há registro, não há gaveta, não há aqui propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou quando pode, ao passo que a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua. Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora (BERGSON, 2005, p. 5).

A reflexão que se apresenta, inspirada na argumentação bergsoniana acerca da memória e mais especificamente na afirmação de que “a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua”, aqui interpelada para mobilizar o tema da formação pelo cinema, toma as trajetórias de Walter da Silveira, Luis Campos Martínez e Pablo Ramos Rivero e as suas práticas para promoção da educação cinematográfica como referências para pensar possibilidades que se desenham no presente com a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional, por duas horas mensais, como componente curricular integrado às propostas pedagógicas das escolas.

Faz-se isso numa dupla perspectiva compreensiva: a primeira se refere à constatação do fato de que a Lei 13.006, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 26 de junho de 2014, pauta, na ordem do dia, questões que há muito vinham sendo discutidas e acionadas por educadores, cineastas, mediadores culturais, políticos, religiosos, entre outros. A segunda, de caráter mais analítico, embora a sua relação interdependente com a compreensão da Lei como expressão das dinâmicas sociais de seu tempo, diz respeito ao enfoque teórico-metodológico que respalda a percepção dos percursos de formação cultural pelo cinema na sua estreita relação com o tema da memória, uma vez que se trata dos usos e efeitos que certas alianças humanas mobilizam quando investem na constituição de acervos e na transmissão de conhecimentos e valores.

Sabe-se que a teia de ações humanas que desenvolveu o cinema para além da sua estruturação industrial – produção, distribuição e exibição – forjou, ao longo do percurso histórico, ambiências de sociabilidade, aprendizados e instituições, delineando gostos e atuações no âmbito cinematográfico. Os fluxos e as relações entre as pessoas interessadas em cinema, por todo o mundo, possibilitaram aliar desenvolvimentos tecnológicos, instituições e criatividade às necessidades humanas relacionadas à arte e ao entretenimento. Além das sociabilidades propiciadas pelas ambiências de consumo cinematográfico que acabaram por formar o grandioso público da sétima arte, foram surgindo, no processo de seu desenvolvimento, agentes envolvidos na produção dos filmes, críticos, revistas especializadas, cineclubes, encontros e seminários, mostras e festivais, cursos, setores e departamentos em universidades, escolas técnicas e institutos de cinema pelo mundo afora.

Surgiram, a partir do compartilhamento de saberes e fazeres propiciados por vivências tanto no âmbito da produção quanto do consumo cinematográfico, diversas organizações e/ou instituições que tiveram o cinema como referência para formação e realização. Esses espaços são expressivos das mediações feitas por especialistas, consumidores e produtores culturais, agentes que, ao se entregarem às práticas, não só reproduzem os repertórios culturais dos quais são providos, mas também são capazes, enquanto percorrem a vida social, de ressignificar os aprendizados que compuseram os seus acervos.

Nesse sentido, são exemplares tanto as práticas que se estruturaram nas ambiências dos cineclubes, como a realização de festivais de cinema e a formulação de projetos educativos – a exemplo das atividades promovidas por Walter da Silveira a partir dos anos 1950, com a criação do Clube de Cinema da Bahia –, quanto as redes que se constituíram a partir de trânsitos respaldados por grupos vinculados a instituições, como foi o caso do Plan Deni (nome

abreviado de Plan de Niños ou Plano de Educação Cinematográfica para Crianças), criado por Luis Campos Martínez e implantado em oito países da América Latina, entre as décadas de 1960 e 1970, bem como a Red Unial – El Universo Audiovisual Del Niño Latinoamericano, coordenada por Pablo Ramos Rivero, a partir de 1993, em Cuba.

Sendo assim, o texto toma os exemplos citados anteriormente e a seguir apresentados, que, apesar de terem se constituído em tempos históricos distintos, desenvolveram trajetórias e práticas sociais que relacionam consumo e produção cinematográfica, objetivando qualificar processos de formação cultural, atuando na estruturação de práticas e redes de partilha e colaboração tanto para ampliação do acesso aos bens simbólicos quanto para reflexão acerca das políticas educacionais e culturais.

A análise desenvolvida está ancorada, de um lado, na compreensão expressa por Manuel Castells (2013, p. 15) de que os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais, na percepção de que a constituição dessas redes se opera mediante atos de comunicação traduzidos na partilha de sentidos viabilizada por troca de informações. E, de outro lado, na reflexão de Norbert Elias (2006, p. 65-66), quando considera que o desenvolvimento do processo de conhecimento (percepções, incorporações e instituições), como o saber social modulado em relações cotidianas, desempenha papel decisivo na formação e continuidade de grupos humanos, uma vez que a interpenetração dos relacionamentos informa as afetividades e os dispositivos de conhecimento e comunicação entre os indivíduos que apreendem e significam as suas experiências em processos intergeracionais.

Então, quando se trata da relação entre memória, cinema e processos de formação cultural, considera-se que certas expressões do indivíduo só são possíveis porque trazem, em sua potência, referências de continuidade, de ruptura ou de ressignificação daquilo que se deu a partir das experiências de outras pessoas, ou seja, dos processos de transmissão do conhecimento entre membros da mesma geração ou de gerações distintas. Melhor dizendo, compreende-se que os percursos de formação são reveladores da importância das condições de transmissibilidade e de incorporação dos saberes entre indivíduos para continuidade ou mudanças nas trajetórias e práticas cinematográficas.

É dessa perspectiva, observando a maneira como certas atividades contemporâneas também dizem respeito aos acúmulos e trocas promovidas nos fluxos dinâmicos da vida, que apresentamos as trajetórias e práticas a seguir. Motivadas pelo convite para refletir sobre possi-

bilidades da aplicabilidade da Lei 13.006/2014, resolvemos inquirir as imagens e vozes que compõem a nossa percepção sobre os processos de formação mobilizados em ambiências de produção e consumo audiovisual. Ou seja, decidimos tomar como referência percursos que, embora tenham nos antecedido, de alguma maneira compõem o presente e se expressam em experiências que, de uma forma ou de outra, são constitutivas das dinâmicas da vida, onde saberes e fazeres impactam ou inspiram continuidades ou rupturas nos modos de significação e, conseqüentemente, nos agenciamentos que tecem os mais diversas práticas.

Walter da Silveira, o Clube de Cinema da Bahia e o Plano de Cinema Educativo

Walter da Silveira começou a escrever sobre cinema para o jornal *O Imparcial* no início de 1928, segundo Dias (2006, p. 47), aos 13 anos incompletos. Iniciou escrevendo os anúncios das programações das salas de cinema de Salvador, especialmente os cines Lyceu, Olympia e Guarany. Sua coluna, nesses primórdios, não era assinada e dedicava-se a informações ligeiras sobre os acontecimentos ocorridos em estúdios internacionais e espetáculos lançados na capital baiana.

Nos anos 1930 e 1940, continuou, entre os estudos na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, a participação política e o trabalho, a escrever em jornais e revistas (*Diário de Notícias, O Imparcial, O Momento, Diário da Tarde, Revista Seiva, Revista Leitura*) sobre a arte cinematográfica. Tinha como principal referência, nesse momento, os filmes de Charles Chaplin, o qual considerava um gênio artístico. Em 6 de abril de 1943, realizou a sua primeira conferência sobre a sétima arte, intitulada “Cinema, arte contemporânea”, a convite da União dos Estudantes da Bahia (UEB). Durante a conferência, argumentou que o cinema, enquanto arte, nasce da ciência, da relação complexa entre indústria e espetáculo, valendo-se da técnica para construir uma nova estética. Argumentou que jamais houve uma arte tão verdadeiramente democrática como o cinema, tanto pelo coletivismo de sua criação quanto pela popularidade de seu alcance. Entretanto, dirigindo-se a um público de estudantes secundaristas em tempos de guerra, não deixou de falar da possibilidade de vitória da arte sobre a guerra:

O problema contemporâneo do cinema ainda é o problema do mundo hoje, o problema da guerra, da angústia e da destruição do fascismo. Até porque o fascismo é inimigo de todas as artes e de todas as culturas, e o cinema é arte e é cultura. Foi ele que matou o grande cinema germânico de Fritz Lang, de Murnau e de Pabst, como antes já matara o cinema na Itália e, há perto de três anos, esmagou o for-

midável cinema francês de René Clair, de Abel Gance, de Renoir, de Duvivier. Vós que amais o cinema, vós que entendeis a sua beleza e a sua verdade, vós que já o incorporastes à vossa vida cotidiana, meditai o horror que haveria de ser a vitória do fascismo, que também seria a vitória contra o cinema. Lembrai-vos que essa arte nasceu num século de reivindicações, destinada a exprimir o progresso do homem, o avanço dos povos e a unificação de todas as pátrias – e vede se não é um crime permitir a morte dessa grande arte, que representa a própria evolução da história no caminho de todas as sínteses e na estrada para todas as liberdades. [...] E refleti por fim, que sois a geração que nasceu com a arte cinematográfica, cumprindo-vos defendê-la e guardá-la para transmiti-la às outras gerações como um legado artístico do nosso tempo (SILVEIRA, 2006, p. 114).

Nota-se, no argumento de Walter da Silveira, o compromisso que tomou para si de transmitir aos mais jovens os aprendizados que havia somado desde a infância sobre a sétima arte. Porém, tal propósito só começou a se concretizar com maior regularidade quando, no final dos anos 1940, começou a reunir interessados para organizar a fundação de um clube de cinema. Motivado pela experiência dos clubes que já existiam em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, defendeu, em artigo publicado no jornal *O Momento*, em 28 de agosto de 1949, a criação de um clube de cinema na Bahia.

Realizou seu objetivo quando, em 27 de junho de 1950, com a fundamental colaboração de Carlos Coqueijo Costa, criou o Clube de Cinema da Bahia, onde atuou com afinco em prol da difusão e da formação de públicos para o cinema predominantemente artístico. Para isso, promovia as sessões, que aconteciam geralmente à noite ou aos domingos pela manhã, sempre precedidas por uma exposição oral com informações sobre os filmes, contendo a ficha técnica, uma rápida biografia do diretor e informações sobre os atores, detalhes da produção, bem como uma reflexão crítica e estética do enredo e da montagem. Após a exibição, ocorria um debate, no qual ele atuava como orientador e moderador. As sessões do CCB funcionavam de maneira itinerante e, em função do sucesso de público, passaram do auditório da Secretaria de Educação no Corredor da Vitória para o Cine Guarani e depois para o Cine Popular, com programação diária. Informou o próprio Walter, em artigo intitulado “Pequena história do Clube de Cinema na Bahia”, publicado na revista *Recôncavo*, em 1953, que, durante o primeiro ano de existência, o clube havia exibido 36 filmes, sendo 22 inéditos e 14 em reexibição, dos quais 18 eram franceses, sete ingleses, sete norte-americanos, três italianos e um polonês. Consta que o clube conse-

guiu filiar inicialmente quase 300 sócios e a sua arrecadação mensal se aproximava dos 20 mil cruzeiros. Segundo Dias (2006, p. 57), boa parte deles provinha da classe média, predominando profissionais liberais – entre esses, destacava-se o número de médicos e advogados, professores, estudantes secundaristas e universitários, artistas plásticos, escritores e intelectuais. A diretoria do CCB estabeleceu em seu regimento as seguintes finalidades: a) a projeção de filmes de valor artístico; b) organização de uma biblioteca especializada; c) constituição de uma filmoteca; d) promoção de cursos, debates e conferências; e) publicação de um periódico.

Tendo funcionado por 20 anos consecutivos, as diversas atividades do CCB se ramificaram em outras práticas depois da morte de Walter, em 1970. Sobre a importância do CCB, Orlando Senna (2004) faz a seguinte consideração, uma vez que as sessões de cinema-fórum promovidas sob o comando do crítico cineclubista foram fundamentais para a formação dos cineastas da sua geração, entre eles Glauber Rocha.

O cinema foi uma coisa que cresceu e evoluiu na Bahia dentro desse grande movimento generalizado da cultura. O ponto inicial disso foi a criação do Clube de Cinema da Bahia por Walter da Silveira. Dr. Walter, como o chamávamos, nos mostrou, naquela época, absolutamente tudo que alguém que queria saber de cinema deveria ver. Não sei como ele conseguia aquele milagre de nos mostrar 20 filmes soviéticos, de nos mostrar todo o neorealismo italiano e toda a nouvelle vague francesa, os filmes mais importantes, toda a escola renovadora do *free* cinema americano. Ou seja, tudo de importante que tinha sido feito em cinema até o final dos anos 50, os jovens da Bahia interessados em cinema conheciam de uma maneira bastante acentuada, pois, como disse, o clube do Dr. Walter não era apenas um cineclube, era um cine-fórum, onde os filmes eram apresentados por críticos, em seguida vistos e depois comentados. Havia uma reflexão muito forte sobre os filmes. E isto fez nascer, entre aquelas pessoas que estavam buscando justamente a renovação não apenas de suas expressões para o mundo mas também a renovação de suas vidas, um desejo de realizar um cinema que não fosse aquele cinema que conhecíamos, mas um cinema que tivesse a qualidade daquele cinema que víamos no clube do Dr. Walter, e que não era possível ver na expressão cinematográfica brasileira: a renovação da expressão, da comunicação com as pessoas e com o mundo.

Outro desdobramento significativo de suas mobilizações, para o que interessa nesta reflexão, diz respeito ao Plano de Cinema Educativo, elaborado em 1952, a convite do então prefeito

de Salvador, Osvaldo Gordilho. Walter integrou uma comissão municipal, nomeada por intermédio da Diretoria do Arquivo, Divulgação e Estatística, para elaborar um plano de cinema educativo para a cidade. Faziam parte da comissão Alexandre Robatto Filho, Rômulo Almeida e Waldemar Farias. Publicado no *Diário de Notícias* de 4 de maio de 1952, o Plano de Cinema Educativo, apresentado por Walter da Silveira, tinha a seguinte estrutura: 1) o Teatro Guarani funcionaria durante seis meses de cada ano como cinema, exibindo, a preços acessíveis, filmes de longa duração e de alto valor artístico e educativo; 2) a exibição de filmes pelas ruas e praças da cidade; 3) a criação de uma filmoteca municipal, subordinada ao cinema educativo.

Para viabilizar tal plano, os filmes deveriam ter fontes diversas. Para as exibições em 35mm do Teatro Guarani seria possível firmar parcerias com as diversas empresas comerciais distribuidoras e os serviços culturais dos consulados estrangeiros, particularmente os da França, Inglaterra e Estados Unidos. Para as projeções em 16mm nas praças e ruas da cidade, os acervos fílmicos poderiam ser disponibilizados pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), pelas cinematecas e institutos especializados (MAM de São Paulo, Cinemateca Francesa, British Film Institute e The Museum of Modern Art de New York).

Nota-se, nessa ação de planejamento para a instalação de um projeto de cinema educativo em Salvador, no início dos anos 1950, relações interdependentes ao contexto nacional no que se refere às articulações entre cinema e educação, tanto pela presença de Alexandre Robatto na comissão, que, entre os anos 1940 e 1950, estabeleceu boas relações com o grupo de trabalho do Ince, onde finalizava boa parte das suas produções, quanto pelo caráter sempre educativo das atividades promovidas por Walter da Silveira, mesmo antes da instalação do Clube de Cinema da Bahia. Não há registro, entretanto, da consolidação desse plano, nem nos jornais da época nem nas publicações do próprio Walter ou a respeito dele.

Luis Campos Martínez e o Plan Deni

Luis Campos Martínez¹ era o mais velho de quatro irmãos, filho do espanhol Antonio Campos Barral e da cubana Dolores Martínez Baradat. Em 1942, quando tinha 15 anos, ganhou do pai o livro *A canção de Rolando*, que o inspirou a escrever um roteiro e gravá-lo durante vários

1 As informações biográficas sobre Luis Campos Martínez foram extraídas do único texto sobre ele que encontramos até aqui, no *Diccionario biográfico Ecuador*, em versão on-line: www.diccionariobiograficoecuador.com (PIMENTEL, 2012, tradução nossa).

domingos em uma das estações de Guantánamo, a sua cidade natal, com a intervenção de 12 vozes e êxito em efeitos sonoros. Fez o papel de Carlos Magno e, segundo ele, nasceu nessa época a sua afeição pela sétima arte. Assinou as revistas cubanas de cinema e, por meio delas, inteirou-se da existência da Oficina Católica Internacional do Cinema (Ocic), com sede em Bruxelas, na Bélgica.

Uma das filiais da Ocic na América Latina era em Lima, no Peru, representada pela militante católica América Penichet e pelo professor Julio Morales Gómez, com quem Martínez viria a se comunicar por cartas. Em 1947, foi enviado a Havana para estudar Direito na Universidade Central e, descontente com o programa de estudos, deixava as aulas para frequentar, pela manhã, a piscina e, à tarde, os cinemas. Começou a promover cinefóruns, em diversos espaços, alguns para o público em geral, outros para sócios. “E se me abriu o mundo compartilhando conhecimentos, pois aprendi a conhecer-me e desenvolver um sentido crítico das coisas”, diz (*apud* PIMENTEL, 2012, tradução nossa).

No ano em que se formou advogado, 1952, havia-se instalado a ditadura de Fulgencio Batista, e, por Martínez estar frequentando reuniões políticas da oposição, a sua família decidiu, a fim de “livrá-lo do perigo”, enviá-lo para estudar Filosofia e Letras na Universidade de Madri. Nos dois anos seguintes, casou-se, teve filhas, viajou pela Europa, publicou um livro de contos, graduou-se na segunda carreira e passou à terceira, História das Doutrinas Sociais, no Instituto Social León XIII. Retornou a Quito, cidade natal da sua esposa, em 1954, e passou a ensinar Literatura Comparada e Cinema na recém-criada Universidade Católica de Quito e, para complementar os rendimentos, em vários colégios. Nesse ano, voltou a promover cinefóruns nas escolas, para adolescentes, e fundou a Oficina da Ocic², junto com outros militantes católicos.

Esteve fora do Equador por alguns anos, quando, diante das dificuldades financeiras em Quito, retornou a Cuba (Guantánamo e Santiago de Cuba), entre em 1955 e 1961, onde continuou a lecionar e escrever, além de trabalhar como advogado e militar politicamente, embora não se classificasse como pertencente a nenhum sistema ou partido. “Sou um anarquista cristão que tem provocado incessantemente a direita e decepcionado profundamente a esquerda, e quem se proponha a classificar-me aqui ou ali, só poderá fazê-lo desfigurando minha vida e deturpando meus ensinamentos”, defende (*apud* PIMENTEL, 2012, tradução nossa).

2 As chamadas Oficinas Nacionais (ONs) eram os centros diretivos ou associações oficiais voltadas para ações de cinema nos países, filiados à Ocic mundial.

Retornando a Quito em 1961, retomou as atividades dos cinefóruns, que não haviam sido interrompidas, pois outras pessoas haviam mantido os trabalhos com os adolescentes. Para o financiamento dos cinefóruns, que ocorriam em escolas e salas de cinema, eram vendidos bônus para seis filmes em um trimestre, e os alunos que se interessassem recebiam um treinamento especial em um centro sobre linguagem fílmica que Martínez inaugurou em Quito e em que se formaram 71 estudantes em seus anos de funcionamento. O material lhe era proporcionado pelas distribuidoras de cinema, e a Casa da Cultura Equatoriana tinha um depósito de películas que às vezes utilizava. Entre 1962 e 1967, voltou a ministrar aulas de Cinema na Universidade Católica de Quito, onde também mantinha cinefóruns. Era ainda professor de Antropologia Geral da Universidade Central do Equador.

Em 1965, foi designado diretor nacional da Oficina Nacional da Ocic no Equador, o Centro de Orientação Cinematográfico (Ceoc), posterior Centro de Educação Cinematográfica (Ceduci), que viria a ancorar o Plan Deni em sua fundação. Martínez concebeu, então, o Plano em outubro de 1967, como uma metodologia educativa a partir do cinema como instrumento.

Justificado pela urgência de uma ação com a infância, frente a “uma época caracterizada culturalmente pelo ‘específico cinematográfico’³” e “às atuais necessidades pedagógicas do mundo” (MARTINEZ, 1973, p. 11; SÁEZ, 1986, p. 24, tradução nossa), o Plan Deni surgiu como uma experiência piloto com crianças de nível escolar primário, de diversas classes socioeconômicas. Sumariamente, no início, a atividade consistia em reuni-las, para assistirem a uma projeção em uma sala de cinema pública e, no dia seguinte, nas aulas, motivar o diálogo sobre o filme que haviam visto e estimular a criação mediante atividades como o desenho e a escrita. Segundo Martínez (1969), o Plan Deni tinha duplo objetivo primordial: investigar qual a atitude das crianças frente ao cinema e experimentar de que forma se podia valer do cinema para a melhor realização humana da criança na escola e na família.

Em abril de 1968, o Secretariado Latino-Americano da Ocic (SAL/Ocic), sob presidência de América Penichet, recebeu uma ajuda financeira da Obra Pontifícia da Santa Infância para “uma ação cinematográfica a favor da criança latino-americana”, e os fundos foram desti-

3 No “Vocabulário da Pedagogia da Linguagem Total”, apresentado por Martínez (1973, p. 54) no livro *Pedagogia da linguagem total: código para uma educação libertadora*, o “específico” é definido como sendo “o que faz que uma arte seja o que ‘especificamente’ ela é”. O autor ressalta que “falar disso tem sido uma grande preocupação dos teóricos na história de cada uma das manifestações artísticas, que nos últimos anos tem abandonado pelo desenvolvimento da ‘práxis’ signo da nossa época”.

nados à promoção do plano criado pelo professor Martinez. O plano foi lançado em agosto de 1968 e introduzido, primeiramente, em Quito e em Lima, em escolas públicas e privadas, confessionais e não confessionais, com crianças entre sete e 11 anos, e, depois, estendeu-se a mais seis países da América Latina: Uruguai (Montevideu, 1969), Brasil (Rio de Janeiro, 1970, com o nome Cineduc – Cinema e Educação), Colômbia (Bogotá, 1973), República Dominicana (São Cristóvão, 1974), Bolívia (La Paz, 1976) e Paraguai (Assunção, 1977), de acordo com Sáez (1986). E ainda, segundo publicação da Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (Oclacc, 2001), o Plan Deni também foi implantado em Cuba (1998), a partir de aproximações que haviam ocorrido havia uma década com a referida metodologia, por meio da presença, no Primeiro Encontro el Universo Audiovisual del Nino Latinoamericano (Unial), da sr^a. Alícia Vega, que desenvolvia atividades de cinema para crianças em Santiago do Chile, desde 1987⁴.

Num livro publicado em 1986, *Cine sin secretos*, sob a organização do responsável pelo Plan Deni na República Dominicana, o padre jesuíta José Luis Sáez, é feita uma compilação das experiências do Plan Deni nos países em que havia sido implantado. Fazem-se sempre referências aos intercâmbios entre os países e seus grupos de trabalho, por meio da comunicação entre a coordenação continental e os representantes e destes entre si, da ação colaborativa de formação dos educadores atuantes no plano e das reflexões e discussões coletivas desenvolvidas nos Encontros Continentais. Os relatos dão conta de que, nos pioneiros Equador e Peru e na Colômbia, o plano não havia logrado êxito. Atualmente, até onde nos foi possível pesquisar, permanecem em atividade o do Uruguai, vinculado à Signis, entidade católica que incorporou a Ocic, e o do Brasil, sem nenhuma vinculação à Igreja⁵. Até a publicação do referido livro, as informações eram de que aproximadamente 12 mil crianças haviam participado das atividades do Plan Deni. Os relatos esclarecem que o Plano foi adaptado às realidades socioeconômicas de cada país, teve suas atividades ampliadas com relação àquelas realizadas inicialmente, sobretudo no que concerne às possibilidades criativas dos alunos (o plano inclui a produção audiovisual pelas crianças), mas manteve, em sua base, a proposta metodológica original, fundamentada na relação entre percepção, intuição, crítica e expressão, no desenvolvimento das práticas relacionadas.

4 Pelas informações que obtivemos até aqui, no Chile essas atividades desenvolvem-se sob a denominação Taller de Cine para Niños. A experiência é retratada no documentário *Cien Niños Esperando un Tren*, do cineasta chileno Ignacio Agüero (VEGA, 2012).

5 No Brasil, o Cineduc nasceu na Central Católica de Cinema (CCC) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da qual se desvinculou em 1974, tendo permanecido vinculada à Ocic, da qual também se desvinculou mais tarde. Como entidade sem fins lucrativos e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro, tem parcerias com diversos órgãos e instituições.

Pablo Ramos Rivero e a Red Unial

Pablo Ramos Rivero nasceu em Havana em 8 de agosto de 1951. Formado em Psicologia e mestre em Ciências da Comunicação, sua trajetória inclui a participação nos Diálogos de Estudos Superiores ministrados na Escola Internacional de Cinema e Televisão (EICTV, San Antonio de los Baños, Cuba). Trabalhou no Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográficas (Icaic) entre 1976 e 2003, instituição na qual integrou a Comissão de Estudos e Classificação de Filmes, entre 1982 e 1989. Posteriormente, tornou-se chefe do Departamento de Pesquisa do Centro de Informação Cinematográfica, oportunidade em que realizou pesquisas sobre a recepção do cinema e da mídia audiovisual por crianças e jovens. Em 2003, passou a trabalhar na Casa do Festival Internacional do Novo Cinema Latino-americano, de onde respondeu pela coordenação da Rede Unial e por outros projetos.

A Rede Unial – Rede O Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana e Caribenha surgiu em 1993, como resultado dos encontros ocorridos durante as edições do Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, na cidade de Havana, Cuba. Segundo Pablo Ramos⁶ (2001, p. 108, tradução nossa), fundador da rede, ela se concebe como:

a união de vontades de pessoas e instituições ibero-americanas que, sem interesses financeiros, buscam desenvolver projetos para formação, desde a primeira infância, de um espectador mais ativo, crítico e participativo frente ao fenômeno cinematográfico, aos meios audiovisuais de comunicação e à realidade em que vive.

O surgimento da Rede Unial é consequência de uma mobilização por parte de pesquisadores e especialistas de diferentes países da América Latina para debater coletivamente os impactos da relação que crianças e jovens estabelecem com o cinema e os meios audiovisuais, assim como a qualidades das produções voltadas para esse público.

De acordo com dados disponíveis na página oficial da Unial na internet, em 1987 pesquisadores, educadores, realizadores e representantes de cineclubes da Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México, além de um representante da Ocic Cuba, reuniram-se em Havana, durante o

⁶ Informações mais detalhadas sobre a trajetória de Pablo Ramos estão disponíveis em: <http://signisalc.org/redes/educacion/2013/05/red-unial-rinde-homenaje-postumo-a-pablo-ramos/>.

Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, e começaram um debate sobre esse contexto, solicitando, ao final, que a direção do festival abrisse espaço para encontros dessa natureza em suas edições. Com o aval da diretoria, a partir de 1988 se iniciaram, oficialmente, os encontros O Universo Audiovisual da Criança Latino-Americana⁷, cujas sessões de trabalho estiveram sempre centradas em três aspectos fundamentais, quais sejam:

Contexto de produção e distribuição de materiais audiovisuais para crianças e jovens dos países ibero-americanos, como elementos de identidade cultural; características e impacto da programação dirigida e esses públicos, assim como o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação; e possibilidades e alternativas de educação para a comunicação no contexto de uma formação cidadã (RAMOS, 2001, p. 108, tradução nossa).

Segundo o pesquisador cubano, os encontros converteram-se em um espaço privilegiado, no âmbito continental, para discussão acerca dos problemas que abarcam a produção e a difusão de materiais audiovisuais dirigidos aos públicos infantil e juvenil, assim como para a análise de diversas experiências de Educação para a Comunicação Audiovisual. Os eventos contavam com a colaboração de instituições europeias, que ampliavam sua dimensão, apresentando programas feitos para crianças e jovens em diversos países. A partir de 1993, os encontros passaram a se configurar como a reunião anual da Rede Unial e são, hoje, reconhecidos como o espaço de debate teórico que existe há mais tempo dentro da programação do festival⁸.

Atualmente, a Unial mantém vínculos de cooperação com instituições acadêmicas, centros de investigação, entidades internacionais, organismos estatais, produtores de cinema e televisão e organizações não governamentais da Alemanha, Argentina, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Estados Unidos, Itália, México, Malásia, Nicarágua, Noruega, Países Baixos, Panamá, Peru, Reino Unido, Suécia, África do Sul, Ve-

7 Foi nesse primeiro encontro que houve, segundo publicação da Oclacc (2001, p. 197-207), a apresentação, em Cuba, da metodologia do Plan Deni, que viria a ser implantada ali, uma década depois, pela Ocic Cuba e que contava com Pablo Ramos em sua equipe nacional.

8 Os encontros O Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana e Caribenha (como eles passaram a ser denominados a partir de 2007) somam 25 anos de trajetória. Em 2013, o evento foi realizado em homenagem ao seu fundador, Pablo Ramos, mas em 2014, em virtude da sua morte e das demandas de reorganização da Rede Unial, não ocorreu.

nezuela, Uruguai, além da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização Pan-Americana para a Saúde (OPS), Centro Internacional de Filmes para a Infância e a Juventude (Cifej); Fundação Prix Jeunesse Internacional; Associação Católica Mundial para a Comunicação (Signis), Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação Oclacc, o ComKids⁹, entre outras (HERRERA, 2013).

De acordo com Eileen Sanabria Herrera (2013, tradução nossa), pesquisadora do Instituto Cubano de Investigação Cultural Juan Marinello, os anos de trabalho e intercâmbio de experiências atestam que o compromisso da Rede Unial “tem sido o de criar um universo no qual experiências que abordam o audiovisual na infância, a partir de múltiplos olhares, podem formar-se e agregar-se”. Entre as propostas mais relevantes da Rede está a de inserir “a educomunicação em âmbitos formais e não formais, assim como contribuir para o campo da pesquisa com estudos que vão desde a esfera criativa à produtiva”. Em sua opinião, “fomentar projetos audiovisuais que tenham, de fato, o protagonismo de nossas crianças e adolescentes, constitui-se uma necessidade, sobretudo, no contexto de populações afro-descentes e nas zonas marginalizadas de cada país”.

Segundo Ramos (2001, p.108-109, tradução nossa), a Unial prioriza fortalecer o intercâmbio de experiências entre os diferentes países ibero-americanos e o Caribe, sobretudo no âmbito dos encontros durante as edições anuais do Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano, além de estender e enfatizar ações de capacitação. O pesquisador destaca que, desde 1995, a Rede promove o Curso Internacional de Pós-Graduação A Criança e a Imagem, “dirigido a educadores, pesquisadores e, de forma geral, a toda pessoa interessada em trabalhar o audiovisual com crianças e jovens”¹⁰. E ressalta que tanto os encontros quanto a própria Unial não poderiam existir “sem os esforços desinteressados de entusiastas, pesquisadores, artistas e professores que, ao longo de todo o continente, dão-se as mãos” em prol da infância e da adolescência.

9 O ComKids é uma organização que trabalha em prol da promoção de conteúdos digitais, interativos e audiovisuais para crianças e adolescentes, no Brasil, América Latina e Península Ibérica. Fruto do trabalho de mais de dez anos do MídiaTiva – Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes, o ComKids promove oficinas, seminários, mostras, além do Festival ComKids – Prix Jeunesse Iberoamericano, voltado para crianças e adolescentes.

10 O curso surge de uma primeira experiência, em caráter experimental, em 1991, na Escola Internacional de Cinema e Televisão (EICTV), de San Antonio de los Baños, em Cuba. O curso intitulado Pedagogia da Imagem teve como facilitadores representantes do Plan Deni do Uruguai, Cristina Balestra (coordenadora continental do Plan Deni); do Brasil, Marialva Monteiro (Cineduc); e do Equador, Carmita Coronado (Cefocine).

Considerações finais

Certamente, são incontáveis as ações humanas que mobilizam produções cinematográficas e audiovisuais em processos mais ou menos elaborados de formação cultural, e, aqui, não houve pretensão de generalizações; ao contrário, pensamos nas especificidades dos encontros e em suas configurações. No entanto, ao recortar as experiências aqui relatadas apresentando percursos de filiação ao cinema, à maneira da expressão que Serge Daney (2007) se autodefinia, como “filhos do cinema”, intencionamos pautar algumas questões, no momento em que a obrigatoriedade por força de lei deverá estabelecer uma maior aproximação entre a escola e a produção cinematográfica e audiovisual brasileira, agora em ampla expansão.

Embora saibamos que são muitos os exemplos de trajetórias e práticas sociais relacionadas ao consumo cinematográfico, reveladoras de processos de aprendizado, conhecemos muito pouco sobre práticas continuadas de formação que se encontram ancoradas em ambientes escolares. E isso certamente é um limite que de antemão se estabelece para as especulações que aqui nos propusemos fazer.

Seria, então, oportuno inquirir as dinâmicas que oportunizaram o amplo desenvolvimento da atividade cinematográfica no âmbito do entretenimento e, ao mesmo tempo, especular sobre as potencialidades pedagógicas do cinema, especialmente em sua instrumentalização doutrinária e publicitária, para melhor compreender as suas potências. Isso é considerado uma vez que não é novidade que abordagens sobre as possíveis relações entre comportamento humano em sociedade e o consumo cinematográfico, pelo impacto de suas imagens na produção de sentidos, ocupam espaços em jornais, revistas e periódicos, mediante a publicação de artigos e reflexões oriundas de diversos âmbitos artísticos e intelectuais.

E ainda seria válido, mediante essas constatações, observar em que medida as nossas contribuições potencializam processos de construção coletiva, compondo as condições de possibilidades do imaginário, o desenvolvimento das relações e o intercâmbio material dos sistemas sociais com a natureza. Somado a isso, analisar em que medida as atividades de formação pelo cinema e audiovisual podem fornecer parâmetros para organização de sua configuração e seus ritmos de reprodução e mudança, bem como contribuir para processos de transformação social, a exemplo dos empreendimentos anteriormente relatados.

Milene de Cássia Silveira Gusmão

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Analista universitária da mesma instituição, atuando como coordenadora geral do Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo Uesb. Líder do grupo de pesquisa Cinema e Audiovisual: Memória e Processos de Formação Cultural, vinculado à Uesb, e pesquisadora do grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento, vinculado à Universidade de Brasília. Membro Fundador da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. E-mail: mcsgusmao@gmail.com.

Raquel Costa Santos

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Analista universitária da Uesb, atuando na coordenação do Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo Uesb. Pesquisadora dos grupos Cinema e Audiovisual: Memória e Processos de Formação Cultural, vinculado à Uesb, e Cultura, Memória e Desenvolvimento, vinculado à Universidade de Brasília. Membro da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. E-mail: quelcosta9@hotmail.com.

Macelle Khouri Santos

Mestre em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora assistente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa Cinema e Audiovisual: Memória e Processos de Formação Cultural (Uesb) e da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Colaboradora do Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo Uesb. E-mail: macellekhouri@gmail.com.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.
- DANEY, Serge. *A rampa: Cahiers do Cinéma 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DIAS, José Umberto. Cronologia. In: SILVEIRA, Walter da. *O eterno e o efêmero*. Salvador: Oiti, 2006.
- ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- HERRERA, Eileen Sanabria. Plataforma UNIAL. Disponível em: <http://comkids.com.br/es/plataforma-unial/>. Acesso em: 3 maio 2015.
- MARTÍNEZ, Luis Campos. *Plan Experimental Deni: Informe # 1*. Mimeo. Quito, Equador, 1969.
- MARTÍNEZ, Luis Campos. *Pedagogia del lenguaje total: código para uma educación liberadora*. Bogotá-Colômbia: Ediciones Paulinas, 1973.
- OCLACC. *Tres décadas de educocomunicación en América Latina: caminos desde el Plan Deni*. Habana: Oclacc, 2001.
- PIMENTEL, Rodolfo Pérez. Luis Campos Martínez. *Diccionario biográfico Ecuador*. Disponível em: <<http://www.diccionario-biograficoecuador.com/tomos/tomo10/c1.htm>> Acesso em: 26 fev. 2012.
- RAMOS, Pablo. *Tres décadas de educocomunicación en América Latina: caminos desde el Plan Deni*. Habana: Oclacc, 2001.
- RED UNIAL. Disponível em: <https://es-la.facebook.com/pages/Red-UNIAL/117408648358297>. Acesso em: 3 maio 2015.
- SÁEZ, José Luis. *Cine sin secretos*. Santiago do Chile: Cencosep, 1986.
- SENNA, Orlando. Entrevista. *Revista Cineclubebrazil*, ano 2, n. 2, abr. 2004, p. 7.
- SIGNIS ALC. *Red Unial rinde homenaje póstumo a Pablo Ramos*. Disponível em: <http://signisalc.org/redes/educocomunicacion/2013/05/red-unial-rinde-homenaje-postumo-a-pablo-ramos/>. Acesso em: 3 maio 2015.
- SILVEIRA, Walter da. *O eterno e o efêmero*, vol. I, II, III, IV. Salvador: Oiti, 2006.
- VEGA, Alicia. *Taller de cine para niños*. Santiago, Chile: Ocho Livros, 2012.

COMO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERJ ESTAMOS PRATICANDO PENSANDO CINEMA E O SIGNIFICADO DA LEI Nº 13.006/2014

Maria da Conceição Silva Soares

Mailsa Carla Pinto Passos

Nilda Alves

Rita Ribes Pereira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Introdução

Buscar formular um texto que traduzisse uma posição institucional comum a quatro diferentes grupos que atuam com cinema, a partir de posições teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas diferentes, nos pareceu um grande desafio. Mas este, lançado pela organização do encontro da Rede Kino 2015, nos pareceu possível de ser enfrentado por algumas razões que definimos como comuns a nós quatro.

A primeira se refere ao compromisso que temos com a escola pública brasileira e às crianças, jovens e professores que a fazem, na maior parte das vezes, nos duros cotidianos em que atuam. Colocar o cinema presente nessas escolas é uma posição comum nossa. A segunda tem a ver com nosso compromisso com a formação dos docentes, o que fazemos buscando articular, aos cotidianos dos cursos, aspectos culturais de nossa realidade regional, nacional e mundial. O cinema é um grande veículo para essas ações. A terceira, porque quando pesquisamos junto a escolas no estado do Rio de Janeiro vemos que, apesar das muitas dificuldades que enfrentam, seus docentes projetam filmes para os estudantes de suas turmas, além de fazerem filmes diversos com eles.

Por fim, as tantas pesquisas que realizamos ‘usando’ (CERTEAU, 1994) cinema nos permitem perceber que os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) da cultura, nas diversas redes que formam e nas quais se formam, inventam, em suas operações de usuários desses produtos, outras lógicas, tecnologias e sentidos para o que lhes é posto para consumir, constituindo redes de *saberesfazeres*, solidariedades e indisciplina que potencializam suas vidas.

O cinema é um convite à alteridade, a uma forma singular de criação estética em que se colocam em diálogo produtores, espectadores e as obras propriamente ditas. Neste caso, incluindo-se aí educadores, crianças, jovens, as histórias de cada um, as narrativas trazidas pelos filmes, as regras de mercado, as tensões por legitimidade... Uma política pública que instaure a sistematização da circulação do cinema no cotidiano da escola amplia as possibilidades das redes de significação presentes no contexto escolar e fomenta novas visões de mundo.

É a partir dessas ideias que nos unem e das diversificadas *prácticasteorias* que desenvolvemos e abraçamos que vamos desenvolver este texto, buscando entender que contribuições precisam ser feitas para que essa importante Lei cultural possa passar a ser realidade nas escolas brasileiras.

Cinema, cotidiano e narrativas: por uma educação pela/para as diferenças

Se, como afirmou Fanon (2008), “falar é existir absolutamente para o outro”, entendemos que narrar é tomar a linguagem em sua dimensão ética e estética para poder existir com/para o outro, garantindo a divulgação/manutenção/transmissão não somente da experiência, mas da própria existência.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo Culturas e Identidades no Cotidiano, da Faculdade de Educação da Uerj, apropriam-se das linguagens audiovisuais em sua dimensão de obra estética para o estudo com os cotidianos, estabelecendo diálogo com os saberes e práticas de sujeitos frequentemente subalternizados e narrados pelo discurso colonial como não existência (SANTOS, 2008).

Fazer cinema é narrar. Fruir cinema é estar em um fluxo narrativo. Ambas as práticas, maneiras de experienciar a obra estética oportunizadora do diálogo com um “outro”, da visão do mundo através de múltiplas lentes e de compartilhamento de redes de significação e de experiências exotópicas. Viver a experiência do cinema pode ser/é uma maneira de dar o “acabamento” (BAKHTIN, 2003) à obra, sempre incompleta, em constante relação dialógica.

O último frame do filme *Branco Sai, Preto Fica*, de Adirley Queirós – uma ficção-documentário de 2014 – nos avisa que “nossa memória, fabulamos nós mesmos”. Essa afirmação nos dá pistas de como pensar essas narrativas fílmicas e a maneira como elas circulam nos cotidianos dos ambientes educativos – mais especificamente no ambiente escolar.

A existência de uma legislação que não somente apoie, mas que garanta a experiência com o cinema nas escolas brasileiras pode significar a ampliação da circulação de múltiplas vozes, múltiplos saberes e modos de ser e de compreender o mundo no cotidiano da escola, podendo ainda contribuir para a reinvenção de um currículo que contemple outras performances culturais: saberes e práticas silenciados por uma lógica colonial que insistem em frequentar muitas escolas e seus currículos.

O cinema constitui uma potência no que diz respeito à circulação de múltiplos currículos e narrativas nos ambientes escolares. Por isso sugeriríamos, a partir de nossos estudos sobre essa circulação, algumas perguntas que poderiam ser feitas para a escolha do material audiovisual em função do cumprimento da legislação.

Perguntas tais como “Quem são os representados nessa obra estética?”, “Quem narra?”, “Como emerge no material proposto a multiplicidade de vozes, de sonhos, saberes, que consistem afinal em possibilidades de emancipação dos sujeitos?”, “Essa é uma obra que contribui para uma educação para/com as diferenças (culturais, sociais, raciais, de gênero, geracionais etc.)?”, em nosso ponto de vista, são fundamentais tanto para a formação de público, mas principalmente para processos de ressignificação e de deslocamento de sentidos.

Infância e escola: o cinema como convite

O que está em jogo quando convidamos alguém para ver um filme? O que está em jogo quando professores convidam crianças para verem ou para produzirem filmes na escola? Que fazer quando esse convite se torna uma obrigatoriedade? Tais questões parecem estar no centro do debate sobre o significado da Lei 13.006/2014, a ser travado no contexto escolar: o desafio de transformar em convite uma prática que emerge como uma obrigatoriedade. Sem esquecer que as leis são sempre fruto de muitos embates e tensões, recuperar na história de produção dessa Lei os ecos da luta de educadores e cineastas para que o cinema pudesse ser considerado uma narrativa legítima no amplo leque das experiências escolares parece ser nosso caminho mais de reflexão.

Convidar ao cinema é, antes de tudo, convidar a uma forma singular de percepção: um modo de contar histórias, um modo de narrar, uma forma peculiar de chamar atenção aos detalhes, aos sons, às cores, às múltiplas temporalidades. Na singularidade de sua narrativa, o cinema, por sua vez, convida a um tipo de percepção muito semelhante ao do olhar infantil, sempre atento aos detalhes e avesso a uma cronologia linearizada. Pensar a proximidade entre infância e cinema é pensar também formas de ficcionar e de transformar o mundo, considerando a pluralidade e a imprevisibilidade das possibilidades que se abrem.

No entanto, as relações entre infância e cinema historicamente vêm sendo atravessadas por uma lógica de consumo ditada pelas grandes empresas estrangeiras de entretenimento em torno a histórias e personagens massificados, cuja produção é escoada em outros flancos de mercado que se replicam ubiquamente em assinaturas de fama, estampas em materiais escolares e vestuários, em temas para festas de aniversário. Insistem em povoar de clichês o imaginário, se oferecendo às crianças como espelho para a construção de identidades, a despeito da diversidade cultural que caracteriza as crianças brasileiras. Mais que isso, pretendem colonizar o que seja o “cinema *para* crianças”. E, via de regra, são essas referências, já naturalizadas, que, com facilidade, estão presentes nas escolas de educação infantil.

Uma Lei que tenha por intenção convidar o cinema brasileiro a se fazer sistematicamente presente na escola pode se mostrar como uma alternativa para que a diversidade cultural possa se mostrar e ser vista nesse contexto. Em que as crianças brasileiras se veem representadas nos filmes que assistem? Em que medida as crianças brasileiras se veem efetiva ou potencialmente como autoras de filmes, podendo comunicar numa linguagem com a qual se relacionam majoritariamente como consumidoras?

Mas a diversidade precisa balizar também o próprio acervo cinematográfico, pois muitas são as formas e as condições de se produzir e de se fazer circular cinema no Brasil. Tal exigência se deve ao fato de que também a história do cinema brasileiro é marcada por um poder hegemônico de produção e distribuição de grandes empresas que competem em condições desiguais com a diversidade de filmes que o país produz. Pensar o cinema na escola como experiência estética implica construir uma ética em que o cinema possa ser um exercício de liberdade e não uma fonte alimentadora de um hegemônico mercado cinematográfico brasileiro que veja na infância a formação de um mercado consumidor.

Há que não se esvaziar o debate e não arrefecer a luta pela garantia da diversidade do cinema na

escola – e da representatividade da diversidade social e cultural das crianças brasileiras – para que essa Lei não se torne um desconvite à experiência estética. O cinema precisa ser um convite.

Filmes e diferenças de gênero-sexo

Com o cinema aprendemos muitas coisas a nosso respeito e a respeito da nossa cultura. Aprendemos a reconhecer, isto é, a significar “quem somos” e, nessa mesma operação, aprendemos a significar os “outros”, suas práticas e suas culturas. Aprendemos também as posições de sujeito que precisamos assumir para corresponder às expectativas sociais, as condutas necessárias para sermos inteligíveis (identificados) culturalmente e as recompensas e punições decorrentes do acordo ou desacordo das nossas estéticas de existência em relação aos modelos hegemonicamente legitimados. Com o cinema aprendemos ainda a potência do falso (DELEUZE, 2005) – como metamorfose do verdadeiro – e a possibilidade da mímica (BHABHA, 1998), como uma cópia mal feita, ambígua e ameaçadora, que operam táticas (CERTEAU, 1994) para deslizar por entre os endereçamentos dos filmes e burlarmos as modelizações que eles engendram.

No que diz respeito à classificação dos corpos em sexos-gêneros (BUTLHER, 2013), masculino ou feminino, as pedagogias do cinema nos ensinam a nos enquadrarmos em um desses dois lados – de preferência naquele que corresponderia às expectativas construídas para nós a partir das significações atribuídas a nossa genitália – e nos ensinam também a desempenhar os papéis sociais que são considerados adequados à nossa suposta natureza, advinda de interpretações de nossa condição biológica.

Na perspectiva da produção discursiva da diferença de gênero, sempre articulada à produção da diferença de sexo e à heterossexualidade como norma, as narrativas cinematográficas, assim como outras narrativas do cotidiano, performam essas diferenças e, via de regra, produzem subjetividades genericamente marcadas. De uma forma geral, a relação entre o cinema e o sistema gênero-sexo e sexualidade não é, como argumenta Preciado (2015), da ordem da representação, mas sim da ordem da produção, ou seja, o cinema funciona como uma tecnologia produzindo as diferenças que pretende representar. Algumas obras fílmicas, em menor número, criam problematizações a essas práticas de naturalização das diferenças, e as desconstroem.

Produto dessa tecnologia, ou apesar dela, a sexualidade (imposta e disputada) e as potências dos corpos habitam os sonhos, as fantasias e as performances dos jovens muitas

vezes transbordando as fronteiras impostas. Em nossas pesquisas nos/com os cotidianos escolares, temos ouvido reivindicações de estudantes para que essas questões façam parte dos currículos. Eles querem conversar sobre sexo. Professores e pedagogos, por diversos motivos, evitam esses assuntos. Por outro lado, eles são convocados a combater a desigualdade de gênero, a violência contra a mulher, a homofobia e todo tipo de preconceitos, o que não se faz sem uma discussão sobre as crenças, valores e normas sociais, enfim, sobre as tecnologias que os produzem. O cinema, nesse contexto, pode ser uma possibilidade para instaurar essas conversações, tanto na educação de crianças e jovens, como na formação de professores.

Considerando o cinema como uma forma de pensamento que produz discursos, institui regimes de verdade e fabrica sujeitos, temos *usado* filmes na formação de professores como dispositivo de pesquisa-intervenção nas redes de significações sobre gênero-sexo e sexualidade. Contudo, quando pesquisamos as “memórias de cinema” dos estudantes de Pedagogia da Uerj, constatamos que nem 10% dos filmes lembrados eram brasileiros. Ao questionarmos o motivo, obtivemos diferentes respostas: porque focam apenas a história do Brasil; porque somos, em maioria, mulheres e gostamos de romance; porque quase não passa filme brasileiro no cinema e na televisão; e porque não tem uma boa divulgação desses filmes, e não ficamos sabendo da existência deles ou não somos atraídos por eles.

Levando em conta o que nos apontam as narrativas dos professores em formação, argumentamos que algumas ações serão necessárias para potencializar, no contexto da Lei, os “usos” dos filmes brasileiros nas práticas educativas.

Filmes e ações curriculares de professores e professoras

No desenvolvimento de sucessivos projetos – de ensino, pesquisa e extensão – em relações estabelecidas com docentes de municípios do Rio de Janeiro, com apoio em ideias de Certeau (1994; 1997), de Martin-Barbero (2004; 2000), Machado (2001), Castells (1999 a/b/c), fomos podendo perceber as escolas como *espaçostempos* de criação de *conhecimentossignificações* e a seus *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) – docentes, estudantes, outros servidores, responsáveis, autoridades locais e de sistema – como participantes de redes educativas múltiplas e diversas, garantindo trocas permanentes entre os tantos *dentrofora* das escolas.

Assim trabalhando, foi possível caracterizar que os professores são formados em múltiplas redes educativas que foram assim nomeadas: a das *prácticasteorias* da formação acadêmica; a das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas; a das *prácticasteorias* das políticas de governo; a das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais; a das *prácticasteorias* das pesquisas em educação; a das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias; a das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, no campo ou à beira das estradas.

Lembremos que essas redes estão sempre articuladas umas às outras, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se interinfluenciando, permanentemente, de modos diferentes. Por outro lado, a expressão escolhida – *prácticasteorias* – no plural e com seus termos unidos, indica a ideia de que todos os processos que se desenvolvem nessas redes se dão da prática para a teoria e desta para a primeira, ao contrário do movimento que encontramos nos cursos de formação de docentes, quase sempre.

Desse modo, foi possível pensar os processos curriculares como se dando sempre em redes. Foi ainda possível pensar essas redes, no que se refere a seus *praticantespensantes*, como mundos culturais.

Buscando compreender as tantas diferenças e aproximações que o pertencimento a múltiplas redes educativas vêm trazendo, Augé (1997) afirma que não podemos mais falar do mundo, já que é preciso falar dos mundos. Indica, então, os três mundos que precisamos compreender: a) o indivíduo que ressurge em contrapartida aos coletivos como único modo de mover o mundo; b) os fenômenos religiosos que se expandem com as trocas havidas durante a colonização e os movimentos de libertação das colônias, mas também com as formas novas de controle, no período atual dos processos capitalistas, com a presença nos *espaçostempos* políticos de grupos antes invisibilizados, acrescentamos nós; c) a cidade, “como se o espaço urbano se fizesse portador de todas as interrogações que suscita o espaço unificado do planeta” (p. 132).

Para ele, como antropólogo que trabalha com as realidades localizadas e simbolizadas, é preciso compreender os tantos movimentos que as obscurecem ou tentam obscurecer. Ele diz que é necessário, para isto, “estudar a crise de sentidos, a crise de alteridade ali onde se manifesta sob formas diversas e, eventualmente, menos esperadas” (p.131). Desse modo, buscar compreender os mundos culturais pelos quais os docentes circulam – por meio da formação de cineclubes locais – nos ajuda no desenvolvimento de conversas que têm permitido com-

preender o que desses *espaçostempos* de cultura é levado aos processos curriculares, com movimentos que, percebemos, se dão nos dois sentidos.

Em vez de conclusão, vamos encerrar esse texto com proposições para ações. A partir das ideias expostas e que surgiram em projetos desenvolvidos *dentrofora* das escolas, nas diversas redes educativas formadas pelos *praticantespensantes* dos cotidianos com o “uso” de filmes, entendemos ser possível indicar uma série de possibilidades de ações que permitam a realização da Lei nº 13.006/2014 nas tantas e tão variadas escolas brasileiras, em todas as suas modalidades e níveis. Os esforços já existentes de docentes e discentes por todo o território nacional exigem que possamos apoiar tanto os que já desenvolvem atividades curriculares e didáticas com o uso de filmes – criando situações para a sua visualização, sua crítica e discussão, bem como sua produção – como, também, aqueles que sequer pensam nesta possibilidade, seja porque não tiveram indicação disto em sua formação, seja porque trabalham em escolas nas quais os recursos necessários não existem.

Assim, entendemos que os contatos entre os diversos docentes dos múltiplos sistemas de ensino – público e privado; federal, estadual e municipal; ensino fundamental e ensino médio; com presença necessária das universidades – permitirá fazer circular as criações existentes da filmatografia brasileira em todos os quadrantes deste país. Indicamos, assim, a necessidade de, inicialmente:

a) realização de um catálogo, pelo MEC, de filmes brasileiros, incluindo filmes produzidos: 1) em projetos universitários; 2) na escola básica; 3) com a primeira infância; 4) por cinemas regionais – todos aqueles filmes que, não contando com a propaganda na grande mídia, nem passando em grande circuito, vêm produzindo o cinema brasileiro;

b) organização de um acervo básico de filmes nacionais, a partir do catálogo acima referido, a ser distribuído pelo MEC às escolas de educação básica;

c) realização, com apoio do MEC, de um encontro sobre filmes brasileiros com professores e licenciandos, em pelo menos dez estados, com apoio de grupos das universidades locais, nos anos de 2016/2017;

d) realização, com apoio de secretarias estaduais e municipais de educação, de um festival de filmes brasileiros com estudantes e docentes de educação básica, em pelo menos dez estados, com apoio de grupos das universidades locais (federais e estaduais), nos anos de 2016/2017.

Entendemos que essas e outras ações poderão potencializar o uso de filmes nacionais nas práticas educativas e, dessa forma, a própria educação em suas relações com a produção de subjetividades, as redes de significações que constituem as culturas e as relações entre elas e a invenção de outros mundos possíveis.

Maria da Conceição Silva Soares

Jornalista (PUC-Rio). Licenciada em Ciências Sociais (UFRJ). Doutora em Educação pela Ufes. Professora da Faculdade de Educação da Uerj. Coordenadora do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença.

Mailsa Carla Pinto Passos

Licenciada em Letras pela UFRJ. Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora da Faculdade de Educação da Uerj. Coordenadora do grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano. Cientista do nosso estado/Faperj. Subcoordenadora do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br).

Nilda Alves

Professora titular da Uerj (aposentada); atualmente, pesquisadora visitante na mesma universidade, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped), coordenando o GRPESQ Currículos, Redes Educativas e Imagens. Pesquisadora 1 A/CNPq.

Rita Ribes Pereira

Licenciada em Filosofia pela UFPel. Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora da Faculdade de Educação da Uerj. Coordenadora do grupo de pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (www.gpicc.pro.br). Pesquisadora 2/CNPq.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas *dentrofora* das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, p. 49-66.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos nas escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de et al. *A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura*. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1, 1999 a.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura*. O poder da identidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 2, 1999 b.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Fim de milênio: tempo de mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 3, 1999 c.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II – a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jesús. *Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais*. In: FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 83-112.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados-praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et al, 2012, p. 47-70.

PRECIADO, Paul B. *Activismo postporno*. In: *El Mundo* (online). Madri, Espanha. Postado em 18 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.elmundo.es/cultura/2015/04/18/552e788222601da62d8b458c.html>. Acesso em: 21 abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo – para uma nova cultura política*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

Branco Sai, Preto Fica, dir. Adirley Gomes, DF, Brasil, 2014.

E SE EU ASSISTIR A DUAS HORAS DE FILME BRASILEIRO POR MÊS NA ESCOLA?

Jane Pinheiro

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco

A notícia de uma lei que obriga a inserção do cinema brasileiro nas escolas de educação básica do país pode ser pensada de muitas maneiras.

Podemos pensar que isso representa um avanço. O fato do cinema entrar na pauta das discussões da educação no Brasil no formato de lei confere-lhe uma legitimidade com atraso de décadas.

Podemos pensar que esse avanço é muito pequeno diante da potência do cinema na educação, principalmente num momento histórico em que a democratização das tecnologias digitais torna a produção de audiovisuais uma realidade vivida no cotidiano de uma parcela cada vez maior da sociedade. Uma primeira pergunta se impõe: Se há um reconhecimento da importância do cinema na educação, o seu lugar seria apenas na formação de um público espectador quando qualquer um de nós pode ser um produtor de audiovisual?

Considerando que assistir a filmes nos enriquece de forma ampla enquanto seres humanos e que isso contribui, inclusive, nas produções que porventura venhamos a elaborar, por que determinar a nacionalidade dos filmes a serem exibidos? Acaso a nacionalidade de um filme garante a sua potência poética? Não consigo criar nenhuma justificativa pedagógica para essa cláusula. Será que por trás dessa Lei não existe uma necessidade de escoar a produção audiovisual nacional, fomentada em grande parte pelo Estado, inclusive aquelas produções como Xuxa etc.? Acredito que é importante conhecer o cinema produzido no Brasil, mas restringir o alcance da Lei ao cinema nacional garante o quê? Perdemos muito, penso. Perdemos a possibilidade de apontar para a necessidade imperativa de um diálogo entre as culturas mundiais, de uma conscientização de que nós, seres humanos, compartilhamos dramas íntimos semelhantes a outros seres humanos que vivem em lugares que sequer sabemos que existem. O cinema, a poesia, a literatura, a arte têm

esse poder de nos aproximar do outro. E o momento exige que essa proximidade ultrapasse as fronteiras alfanegárias.

Mas... Concentremo-nos nos avanços. O cinema entrou legalmente na escola. É preciso que a Lei se cumpra. Como? Essa questão é muito ampla. Ela abarca desde problemas práticos, que não são poucos, a problemas pedagógicos.

Começemos pelas condições físicas de exibição, porque isso interfere diretamente na qualidade de fruição de um filme. Toda escola terá uma sala especial com um bom projetor e som adequado para as pessoas assistirem aos filmes? Ou será que vão assistir aos filmes numa televisão pequena e quase inaudível? Haverá uma verba para a manutenção dos equipamentos disponibilizados?

Para a implementação da Lei é necessário que todas as escolas sejam providas de equipamentos adequados para exibição dos filmes, com suporte técnico para uso dos equipamentos e que esses tenham sua manutenção assegurada.

Asseguradas as condições físicas de exibição, deparamo-nos com um segundo problema: Como se dará o acesso aos filmes a serem exibidos?

Coordenando junto com Renato Athias o Festival do Filme Etnográfico do Recife há alguns anos, tenho acesso a uma diversidade imensa de documentários e filmes etnográficos brasileiros que me levaram a conhecer aspectos da cultura do meu próprio estado que eu não conhecia. Esses filmes circulam de forma restrita, e o acesso a essa produção não é fácil. Nós, do Festival, temos pensado em criar um braço educativo do mesmo. Em parceria com cineclube fora do circuito do Colégio de Aplicação da UFPE, pensamos em realizar exposições mensais, abertas para escolas, daqueles filmes que tiverem sua exibição autorizadas pelos responsáveis pela sua direção e produção. Embora surja como uma ação viável de visibilidade e acesso a uma produção cinematográfica de circulação restrita, essa é uma ação de alcance limitado.

A produção cinematográfica nacional é de uma diversidade poética, temática, estética muito grande. Teríamos que pensar em como torná-la acessível à população. E aqui eu não estou me referindo apenas aos longas, mas a uma frutífera produção de médias e curtas que não deveria ser ignorada. Talvez esse seja um dos maiores ganhos da Lei, obrigar a pensar no acesso à produção cinematográfica do nosso país.

Atrelada diretamente à questão do acesso, está a escolha dos filmes a serem exibidos. Que filmes, entre tantos, deveriam ser eleitos para essas duas horas mensais? Quem escolheria esses filmes? O professor? O diretor da escola? Os alunos? Ou haveria uma seleção prévia, uma elaboração de pacotes de filmes a serem disponibilizados para as escolas? Qual o critério para essa seleção? Ao mesmo tempo, como eu posso escolher o que eu nem sei que existe? Será que poderíamos ter um

imenso repositório de filmes nacionais de todas as bitolas, formatos e metragens? Um repositório com sinopses e trailers, com espaço para comentários das pessoas que assistiram aos filmes; que apresentasse novos filmes de forma randômica na página inicial a cada acesso; com mecanismos de buscas diversificados por tema, direção, gênero, ano, local de produção; com uma revista periódica atrelada a esse repositório dirigida especialmente para discutir a experiência do cinema na educação, compartilhando experiências, entrevistas com realizadores, análises de filmes? A partir desse repositório as escolas poderiam elaborar sua programação semestralmente, selecionar os filmes e ter acesso às versões integrais por meio de um cadastro, para receber os filmes em formato DVD ou baixá-los on-line.

Se pensarmos que resolvemos as dificuldades de acesso e seleção dos filmes, basta projetar os mesmos e a Lei estará sendo cumprida? Ou a Lei pressupõe a necessidade de fruição desses filmes? Como ampliar a qualidade de fruição desses filmes? Ampliar a fruição pressupõe a compreensão da relação forma/conteúdo. A percepção de que o filme é mais do que um tema. Que existem escolhas estéticas, formais e que essas escolhas são conteúdo. Mas quem educará os educadores? Essa é uma pergunta importante e recorrente em todo processo de mudança em educação. Talvez fosse importante pensarmos em uma grande rede de troca de experiências, e de formação em cinema por meio do próprio cinema. Assistir a filmes, e aqui não podemos de forma alguma restringir aos educadores o acesso ao cinema nacional, é preciso que se tenha acesso ao capital cultural cinematográfico mundial, conversar sobre eles, atentar para as questões formais, aguçar o olhar, alargar a escuta – porque cinema também é som, ainda quando é silêncio.

Temos uma Lei que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica do nosso país. Pensamos que isso representa um avanço, que aporta inúmeros desafios. Temos clareza de que uma Lei, por si só, não garante nada. Basta pensarmos na obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A Lei, tão antiga quanto a formalização da educação no país, não garante o básico, que é que todos os cidadãos sejam capazes de ler, interpretar e compreender criticamente o que leem. Todos nós sabemos que somos um país com um número altíssimo de analfabetos funcionais. A Lei 13.006 é mais um desafio para nós que desejamos uma educação de qualidade no país. Porque não podemos assistir a quaisquer filmes, de qualquer forma, para que a Lei alcance seus objetivos. Temos um longo caminho pela frente.

Jane Pinheiro

Professora de Artes Visuais e de Fotografia, Cinema e Vídeo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutoranda em Ciências Sociais na PUC-SP, Bolsa Capes-Prosop [taxa mensalidade]. Sua tese, *Sonhos em movimento: I Mostra Imaginária de Audiovisuais Produzidos por Adolescentes no Recife do Século 21*, será defendida em agosto de 2015.



O CINEMA PELA ESCOLA: APROXIMAÇÕES À LEI 13.006/2014¹

Inês Assunção de C. Teixeira

Ana Lúcia F. Azevedo

M. Jaqueline Grammont

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Uma nota necessária:

Este texto foi escrito sob o calor dos acontecimentos da violência policial abatida sobre os professores do Paraná em abril de 2015, a mando do Governo do Estado, ato ditatorial repudiado em inúmeras partes do Brasil e do mundo. Aos valorosos companheiros do Paraná, que as armas não silenciam, dedicamos esta reflexão, ainda que modesta e inicial.

A professora parou a exibição do filme *Vidas Secas*. Ela queria apresentá-lo aos poucos, entremeando com a conversa com as crianças. Naquele momento, uma delas fala: *Mas professora, lá não tem prefeito? Lá não tem senador?* Mais adiante, com os olhos fixos na tela, outro garoto comenta: *Olha, ela está lendo, ela sabe escrever!*" (RODRIGUES, 2015)

Essa é uma potente imagem do feliz encontro entre educação e cinema. Essa é uma memorável

¹ A Lei 13.006, de 26 jun. 2014, de autoria do senador Cristovam Buarque, estabelece a obrigatoriedade de exibição mensal de no mínimo duas horas de cinema brasileiro nas escolas em todo o país, ou nos próprios termos da Lei, 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" (AZEVEDO; GRAMMONT; TEIXEIRA, 2015, p. 57).

cena do romance das crianças com o cinema. Essa é uma fita para se rodar muitas e muitas vezes aqui e ali, quando seja. Uma fita, como as películas fílmicas, ou como as fitas de cetim, de infâncias outras. Laços de fitas que enredam escola e cinema para ambos ficarem mais formosos.

Ver crianças assistindo ao belíssimo clássico do cinema brasileiro, dirigido por Nelson Pereira dos Santos nos anos 1960, nos anima (no sentido de elevar a alma). Ver as crianças se aproximando daquele Brasil que não conhecem, no exercício da alteridade, do pensamento e da indagação, nos move e nos comove. Ver o cinema provocando sentimentos e interrogações na criancada abre veredas, expande nossos projetos e sonhos.

Mas há pedras no caminho, lembrando o Drummond. Há dificuldades para atravessar as trilhas dos educadores e cineastas comprometidos com a educação e o cinema para um *mundo outro, possível e necessário*. Ah, as pedras... Ao mesmo tempo em que fortalecem a construção, avisam para seguir com mais cuidado, sem nunca paralisar. Nunca serão para nos deter. Nunca virão para separar o que estamos tentando juntar com as nossas mãos. Pelas mãos das crianças e jovens, de professores e professoras daqui e de acolá, de ontem e de hoje, de amanhã, pelas mãos de inúmeros cineastas, com quem partilhamos projetos e sonhos, vamos pavimentando os caminhos da educação e do cinema no Brasil, uma história que vem de longe.

Pelas mãos da Kino e outros esforços conjuntos, iniciativas tantas, vamos construindo uma rede que veio para somar, para aprender com a nossa melhor tradição. Com a nossa maior criação: o Cineduc, nossa referência, que aqui reverenciamos. O Cineduc que celebramos e que abraçamos neste ano de 2015 em especial. É preciso lembrar, para não esquecer. É preciso honrar. É preciso alegrar com o que temos de mais precioso: a história de 45 anos de Cineduc. Enredos de férteis e belas realizações. Histórias de ensinamentos, experiências, esperanças. O Cineduc para o qual desejamos vida e vigor multiplicados por muitas e muitas décadas mais.

Abrindo caminhos

Sem desconsiderar as responsabilidades sociais e políticas de nossos prefeitos e senadores nas dinâmicas históricas da sociedade brasileira – um debate do qual as próprias crianças querem participar, meninos afetados pelas secas vidas que viam na tela –, propomos outra abordagem nesta reflexão. Nosso olhar incide, prioritariamente, sobre os atores sociais professores, a quem cabe dar vida à legislação educacional.

Tal propósito impõe a remissão a alguns pressupostos a recordar de início. O primeiro é o fato de que as leis só se concretizam, completando a historicidade que demarca suas origens, pela ação dos atores sociais. E tais ações tanto podem ser de obediência como de recusa, visto que as práticas instituintes dos sujeitos coletivos, as contradições e dinâmicas sociais extrapolam os mecanismos da regulação social.

No caso da Lei 13.006/2014, uma idealização do senador Cristovam Buarque, sua realização depende de uma conjugação de fatores. Entre eles, além de uma adequada regulamentação, o trabalho com cinema nas escolas exige suportes das políticas públicas educacionais, inclusive equipando as escolas para esse fim.

De outra parte, para sair do papel realizando o *melhor espírito da Lei*, a introdução da obrigatoriedade do cinema brasileiro nas escolas depende da ação de outros atores sociais, que não os legisladores. Neste caso, depende dos profissionais da escola, os professores e a direção, fundamentalmente, como também depende da ação dos diversos agentes dos circuitos cinematográficos de realização, distribuição e exibição.

Um segundo aspecto a considerar é que a Lei 13.006/2014, como a grande maioria delas, foi concebida e votada sem a devida e necessária participação de seus principais interessados: os educadores e os realizadores de cinema no Brasil. Apesar de ter sido uma iniciativa de um parlamentar, representante dos interesses da população nos marcos formais de uma democracia representativa, ela não foi uma demanda social propriamente dita. Embora esse fato não invalide sua necessidade e importância, ele não pode ser esquecido. Uma vez mais os professores recebem uma determinação legal, com desdobramentos na escola, na docência, nos currículos. Mais um pacote cai sobre a escola. Resta-nos, contudo, entrar na disputa, continuar nessa história, para que a Lei se realize a favor dos projetos e propostas de uma educação emancipatória no melhor sentido do que aprendemos com Freire. De outra parte, devemos perguntar por que a Lei só atinge as escolas ou por que não se alargou para outros espaços e instituições públicas: das praças às rodoviárias, das salas de cinema aos aeroportos, aos hospitais, às repartições públicas, por exemplo.

Um terceiro pressuposto é que, em uma sociedade desigual e diversa, um tecido social dividido em classes, em grupos étnico-raciais e outros tantos, em uma sociedade constituída por diferentes interesses e forças políticas, a elaboração tanto quanto a implementação das leis são campos de disputas. As leis e seu cumprimento estão atravessados pelas divisões e embates

sociais. Assim foi e será com a Lei 13.006/2014. Nela, estão implicados vários tipos de concepções, de interesses, de ações tanto em relação à educação quanto ao cinema e ao audiovisual, quanto às suas responsabilidades sociopolíticas, éticas e estéticas frente às novas gerações de brasileiros. Há concepções e concepções de educação, assim como há cinema e cinema brasileiro. Como também é preciso lembrar que, além da diferença que nos constitui como sujeitos e grupos diversos, plurais, estamos em uma sociedade gravemente desigual quanto ao direito e ao acesso aos bens materiais e simbólicos. Na América Latina, em particular, temos que nos haver não somente com a questão do direito a ter direitos, entre eles o direito à diferença, mas com o direito à igualdade de direitos, à igualdade social, que podemos chamar de justiça, de equidade.

Nesse sentido, a regulamentação e a implementação de uma Lei sobre o cinema brasileiro são campos de disputas, não somente disputas simbólicas, mas de embates econômicos da indústria cultural. Há negócios financeiros nela envolvidos, além de seu teor ideológico, de seus vínculos com as dinâmicas do poder simbólico.

Pedras no caminho?

Na estrada, deparamo-nos com as questões. Nela, aparecem perguntas que falam das pedras, das dificuldades. Questões que remetem aos riscos, aos receios, às dificuldades. Daí, a pergunta central: quais os problemas, quais as dificuldades com a regulamentação e a implementação da Lei 13.006/2014, que se coloca na tela, quando pensamos nos professores e nas escolas? Entre outras questões diretamente ligadas aos trabalhos dos professores com o cinema brasileiro na escola, que agora se torna uma determinação legal, algumas se destacam:

1. Quais são as condições reais que serão dadas às escolas para exibirem cinema brasileiro com a devida e esperada qualidade de projeção sonora e de visualização das imagens? Isso não é secundário e nem é tão simples, pois, embora hoje possamos assistir a filmes pela televisão, pela internet e por meio de outros equipamentos de mais fácil acesso, os telões, as salas escuras, um bom equipamento de projeção e de som inexistem na maioria de nossas escolas.

2. Considerando a diversidade da cinematografia brasileira, quais “tipos” de filmes ou qual cinema brasileiro levar à escola? O cinema é plural, se compararmos os argumentos, a estética, os propósitos, as intenções e demais aspectos que fazem uma obra fílmica. Há,

também, diferenças quanto ao tipo de público a que as obras se destinam, tais como o infantil e o adulto, por exemplo. Vistas por outro ângulo, são desiguais as chances e oportunidades de produção de filmes, de distribuição, de exibição. Existem as grandes produtoras e grandes financiamentos, tanto quanto existem realizadores e grupos independentes, fazendo produções de baixo orçamento, entre outros aspectos que desequilibram, que tornam mais ou menos difícil o acesso do público à diversidade das obras fílmicas, sobretudo nas salas de cinema.

3. Essa diversidade e assimetrias colocam o problema: como será o acesso dos professores e das escolas ao amplo repertório fílmico brasileiro, envolvendo as obras de curta, de longa e de média duração, assim como diferentes diretores, épocas e regiões do país? A esse respeito, a tarefa primeira refere-se à necessidade de a escola ampliar e alterar o repertório cinematográfico das crianças e jovens (e dos profissionais da escola, em primeira mão) para muito além do que é hegemônico nas salas de cinema, nas locadoras, nos canais abertos da televisão brasileira, sob o domínio do cinema hollywoodiano. E, em menor frequência, de certo tipo de produção cinematográfica nacional que reproduz o que predomina no cinema hegemônico. Como ter acesso a bons filmes, ao melhor da cinematografia brasileira de forma ágil, direta e segura, de modo que a Lei e as escolas não se transformem em presas fáceis do mercado de vendas de algumas produtoras de cinema brasileiro?

Essa questão é fundamental, para que a Lei possa alcançar seu propósito no sentido de que, estando nas escolas, nossas crianças e jovens possam exercer seu direito de conhecer um cinema outro, que foge às marcações hegemônicas, hollywoodianas, em sua maior parte. Sabemos que milhares de crianças só terão oportunidade de realizar uma aproximação, um encontro com um outro tipo de cinema na escola e por meio da escola, por intermédio de seus profissionais. Enfim, como garantir que toda a nossa produção de qualidade, e sobretudo aquela de mais difícil acesso para a população em geral, esteja presente nas escolas? Como levar as belas obras que se apresentam nos festivais e mostras de cinema às escolas? Ou, ao revés, como levar nosso público escolar a esses eventos e espaços, visto que grande parte dessa cinematografia não chega às salas de cinema, à televisão, às locadoras?

4. Outro tipo de questão que se articula às anteriores leva-nos a outra temática, talvez mais metodológica, inscrita na teoria pedagógica e estética, em si mesma. Qual seja, **como deve ser a presença do cinema na escola, quais os modos de se trabalhar com a arte cinematográfica na escola, seja na sala de aula, seja em outros espaços e tempos escolares, podendo, inclusive, envolver a comunidade escolar, as famílias como um todo, a exemplo dos cineclubes das**

escolas? Enfim, que metodologias de trabalho com cinema na docência e na escola favoreceriam um feliz e afetuoso encontro de nossas crianças e jovens com o cinema brasileiro de criação? Em outros termos, como a Lei 13.006/2014 pode fazer ampliar e assentar em bases fecundas a presença do cinema brasileiro nas escolas? Essa é uma questão para se pensar com calma, dialogando tanto com as concepções que orientam os fazeres, as experiências e práticas de educação e cinema no Brasil ontem e hoje quanto com as experiências de outros países.

Esse tipo de questão, entre outras, impõe a urgência de se pensar e atuar na formação cinematográfica dos profissionais da escola, seja por meio da incorporação de disciplinas de cinema nos currículos da graduação e em outros níveis de capacitação, seja mediante minicursos, oficinas, criação de cineclubes nos centros de formação, seja por meio da realização de sessões de cinema comentado entre esses profissionais. Seria também muito bem-vinda à formação estética dos professores sua participação em mostras, festivais e ciclos de cinema e/ou em outras tantas atividades com cinema, que desenvolvam suas condições para trabalharem com cinema, que afinem a sensibilidade e ampliem o repertório cinematográfico.

Como assegurar, em suma, que as duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas sejam, de fato, um encontro profícuo entre professores e alunos com a diversidade do cinema brasileiro? Como assegurar que a Lei não se transforme em mais uma regra burocrática que as escolas vão cumprir de qualquer jeito ou descumprir de vários modos?

Todas essas questões se relacionam, de uma forma ou de outra, com o problema da formação de professores, a capacitação dos profissionais da escola para o trabalho com cinema. Embora possamos pensar na presença de profissionais do cinema nas escolas, o que seria muito bem-vindo, porque é uma necessidade, na impossibilidade disso ou mesmo com a presença deles, os educadores precisariam ampliar seu repertório cinematográfico e se aperfeiçoarem nas lidas educativas com o cinema. Mediante que concepções e bases concretizar essa formação? Como e quando realizá-la, seja em termos da formação acadêmica inicial, seja na formação continuada de professores? Por certo que não será possível esperar que isso se resolva para depois iniciar a implementação da Lei, mas algo precisaria ser feito com urgência.

Ainda, tentando reconhecer as pedras para melhor prosseguirmos e para abriremos novas estradas, mais uma questão se coloca. Se os interessados e profissionais da educação e do cinema não participaram na elaboração dos termos da Lei 13.006/2014 até aqui, doravante não podem se ausentar. Assim sendo, temos que pensar, como docentes, **como devemos nos**

organizar, o que fazer, que estratégias de participação construiremos juntos para influenciarmos, participando coletiva e organicamente da regulamentação e da implementação da Lei no país? Como acionar e fortalecer nossas redes para sermos ouvidos e considerados? Onde estão e quais são nossos companheiros nesta jornada? Onde encontrá-los e como procurá-los?

Retirando as pedras

Começemos pelos nossos companheiros nas tarefas que temos adiante. Quem serão eles? Por certo que um primeiro grupo a ser mobilizado, com o qual será necessário dialogar, considerando que como professores já trazemos conosco a comunidade escolar – os demais profissionais da escola, os educandos e seus grupos familiares e do entorno das escolas –, o pessoal do cinema, os realizadores e realizados, em especial, serão nossos grandes parceiros. É preciso buscá-los, dialogar com eles, construindo propostas conjuntas para apresentarmos às instâncias de governo. Tanto aquelas mais locais quanto as nacionais, tanto as instâncias de definição de políticas educacionais quanto as responsáveis pelas políticas de cultura.

Podem também estar conosco os mais diferentes grupos formais e informais, os movimentos sociais comprometidos com os direitos sociais, com nossas infâncias e juventudes, com a educação brasileira, de um lado. E de igual forma, com os que se reúnem em torno da questão da cultura e das artes.

Enquanto nos ajuntamos e estando juntos, nossa principal tarefa será traçar as bases do que pensamos sobre a regulamentação e implementação da Lei, o que já estaremos iniciando nesta 10ª CineOP. E por certo que, nos documentos e proposições que estaremos construindo juntos, sistematizando, escrevendo e divulgando, as questões colocadas acima deverão ser contempladas pela sua importância.

Com nossas proposições formuladas, imaginamos que seria também necessário nos organizarmos em grupos e comissões de trabalho para atuarmos, para fazermos valerem nossos protagonismos. Nesse sentido, pensamos que precisaremos criar grupos de atuação em diferentes frentes, entre as quais: órgãos de governo, de formulação e implementação de políticas educacionais e culturais locais, regionais e nacionais; grupos associativos e representações dos profissionais da área da educação e da cultura; colegas e pesquisadores das universidades, sobretudo os que atuam no campo da docência, dos currículos e da formação

de professores, as Faculdades de Educação em particular e seus similares na área do cinema: os cursos de Cinema, de Comunicação Social, de Belas Artes, em especial; e equipes organizadoras das mostras e festivais de cinema no Brasil, principalmente do cinema brasileiro.

Os parlamentares, sobretudo a Comissão que se encarregará da regulamentação da Lei 13.006/2014, precisam ser procurados para que também se tornem nossos aliados, e quem mais imaginarmos. Ninguém pode ser esquecido, sobretudo os quem compõem os órgãos e grupos mais afetos à questão.

Ainda assim, tudo pode ser em vão se não cuidarmos, muito especialmente, dos professores, chegando a eles e a elas, estando com eles e com elas, porque será por suas mãos que a Lei terá vida e vigor, ou poderá se constituir como uma lei a mais, burocratizada, mero cumprimento de norma curricular.

Por isso e outras tantas razões, nossas ações conjuntas terão que desafiar as impossibilidades, lembrando a expressão de Chaplin, pois sabemos que a Lei é sempre menor, é sempre pequena e pouca, se comparada à força que podemos ter juntos, nas ações coletivas, nas redes sociais, nos movimentos sociais. Como também sabemos, e este é o caso, que os currículos prescritos por determinações legais, como dissemos no início, somente se tornam reais se transformados em currículos em construção. Matéria viva, tornada viva, vivificada pelas nossas mãos de professores, de profissionais das escolas, juntamente com nossas crianças e jovens, as novas gerações com as quais os tempos e espaços escolares nos presenteiam a cada dia e na longa duração da história da escolarização das infâncias, das juventudes e dos adultos.

Outras estradas

Como sabemos, a legislação educacional e/ou a proposta curricular contida na Lei 13.006/2014 representa(m) apenas uma parte do que se passa na escola. O verdadeiro currículo e a escola real são o que deles fazemos nos territórios escolares. O currículo real, vivo, o currículo em ação é o que acontece no dia a dia da escola, que em parte obedece aos marcos legais e em parte os nega, renega, transgride. Reinventa-os em outras proposições, saberes e fazeres.

Currículos escolares dependem, sobretudo, das ações individual e coletiva, dos profissionais da escola, para fazer valer o direito de nossas crianças e jovens à educação. Esse é o caso da

implementação da Lei 13.006/2014, que dependerá, sobretudo, da nossa ação de educadores, como também dos profissionais do cinema brasileiro, unidos na mesma busca que traduz a crença nos enlaces das artes do educar e de fazer cinema.

De modo geral, tendo as autoridades responsáveis feito a sua parte na garantia das condições materiais necessárias para o cumprimento da referida Lei, estamos convencidas e esperançosas de que, pelas mãos dos professores e demais profissionais da escola, acompanhados da gente do cinema, sua implementação representará uma real oportunidade para que não apenas o coletivo da escola, mas a comunidade escolar como um todo, possam realizar um amoroso e fecundo encontro com o cinema brasileiro.

Estamos convencidas, por fim, de que por estas estradas que abrem horizontes, poderemos realizar, quiçá, um (re)encontro com a cultura brasileira, com a *formação* e o sentido do Brasil, nas palavras de Darcy Ribeiro no subtítulo de seu belo livro, *O povo brasileiro* (1995). Uma obra fundamental para pensarmos o Brasil, que se transformou em uma importante realização do cinema brasileiro dos últimos anos, sob a direção de Isa Grinspum Ferraz. Um documentário nacional, lançado em 2000, que todas as escolas e brasileiro(a)s, todos os professores e professoras, os meninos e meninas, os jovens e adultos de nossas escolas têm o direito e terão muita alegria de conhecer.

Quem sabe por essas estradas, afastando uma e outra pedra, possamos edificar dias melhores, em que as crianças possam ver nas telas do cinema brasileiro não as vidas ressecadas por injustiças históricas, mas outras vidas: vigorosas, felizes. Devires de um Brasil em que convivam a igualdade e a diferença. Um projeto de país de que temos urgência antes que outros milhares de jovens pobres e negros continuem sendo mortos pela polícia, pelo tráfico, pelas violências social, ética e moral. Um projeto de sociedade para o qual os profissionais da educação e do cinema estamos convocados. Outras geografias, não mais a das *Vidas secas*. Tempos afortunados, em que todos e cada brasileiro e brasileira possam ganhar da vida não as securas, as agruras descritas por Graciliano e Nelson Pereira, mas as alegrias do *buen vivir/vivir bien* na expressão dos indígenas andinos.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Lei 13.006/2014, de 26 de junho de 2014*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 1º nov. 2014.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Lúcia F.; GRAMMONT, M. Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de C. O cinema brasileiro chega à sala de aula. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, vol. 21, nº 122, mar.-abr. 2015, p. 56-63.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Cacilda da Silva. *A percepção das crianças sobre a linguagem cinematográfica nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Referências filmográficas

Vidas Secas, dir. Nelson Pereira dos Santos, Brasil, 1963.

O Povo Brasileiro, dir. Isa Grinspum Ferraz, Brasil, 2000.

O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO

Maria Teresa de Assunção Fretas

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de São João del Rey (UFSJ)

1 - Para começo de conversa

Este texto tem como proposta refletir sobre as relações entre cinema e formação de professores no momento em que, depois de um longo período de espera, finalmente se constitui em fato concreto a aprovação da Lei 13.006, de junho de 2014. Essa Lei, em um de seus artigos, determina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória, por, no mínimo duas horas mensais”. A aprovação dessa Lei foi o coroamento de um processo iniciado pelo senador Cristovam Buarque com o PL 185, de 2008.

O que muda com essa aprovação sancionada em 2014? Como o que está previsto no texto da Lei 13.006/2014 poderá se constituir em realidade em nossas escolas? Há em nossas escolas condições materiais e técnicas (salas de exibição, equipamentos, recursos digitais, coleções de filmes etc.) para que isso aconteça? Os professores estão preparados para o trabalho com o cinema na escola? Em sua formação inicial e continuada, como o cinema se faz presente? Que convivência têm com o cinema e especialmente com o cinema brasileiro? Que filmes nacionais interessam para serem exibidos na escola? Hoje são muitos os meios disponíveis para que as pessoas possam assistir a filmes além dos locais públicos de exibição, como as salas de cinema. A televisão, DVDs, computadores, internet, tablets, celulares etc. ampliam

as possibilidades de acesso aos filmes. Mas, apesar de toda essa oferta, qual o contato que nossos professores têm com o cinema? Como trabalhar com filmes na escola, se os professores não são seus espectadores ou se conhecem apenas o cinema comercial como uma forma de consumo? Qual o nosso papel como formadores de professores diante dessa atual proposta de trabalho com o cinema nacional na escola agora prevista em lei?

Essas são questões que formulo do lugar no qual me situo como formadora de professores. De que adianta uma lei existir só no papel? Para sua viabilização e concretização, considero que um dos pontos de partida está na formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Esse é o caminho que tenho trilhado desde 2010 no interior de meu grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), sediado na Faculdade de Educação da UFJF, desenvolvendo pesquisas financiadas pelo CNPq e Fapemig sobre o cinema na formação do professor, envolvendo alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, professores e alunos de escolas públicas de ensino fundamental e médio de Juiz de Fora.

2- O cinema no curso de Pedagogia e Licenciaturas da Faced-UFJF

Iniciamos nossa pesquisa tendo o cinema como questão, procurando conhecer e compreender as experiências vivenciadas por docentes e discentes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Faced/UFJF com a fruição de peças fílmicas. Interessou-nos conhecer, a partir de um questionário, as relações dos estudantes com o cinema, seu repertório e experiências. Quanto às preferências apontadas pelos alunos de pedagogia pesquisados, que em sua maioria são do sexo feminino, observamos o seu forte interesse pelos filmes de recente lançamento e maior circulação midiática. Percebemos no conjunto de respostas dos pesquisados que seu repertório fílmico precisava ser ampliado. Como fazê-lo? Como lhes oferecer outros tipos de filme? Como desenvolver com eles uma educação do olhar? O gosto pelo cinema não pode ser ensinado, pois, segundo Bergala (2008), trata-se de uma disposição para aprender lentamente, por imersão e experimentação, em ambientes de fruição da arte cinematográfica.

Em um outro questionário aplicado a todos os professores do curso de Pedagogia, percebemos que eles usam filmes em suas salas de aula, mas na maioria das vezes como um recurso didático. Nesse sentido o filme é usado para introduzir algum novo conteúdo de estudo ou para ilustrar temáticas relacionadas à disciplina em curso. Além disso, a situação em que os

filmes são exibidos é prejudicada pelo tempo escolar, que não é compatível com sua necessária duração. Restam, pois, aos professores o trabalho com fragmentos ou com curtas-metragens. Também as condições de recepção dos filmes não são adequadas para a fruição fílmica, devido à falta de espaços específicos com boas condições para a exibição de imagens e boa captação dos sons. Falta ainda uma eficiente manutenção dos equipamentos para as exibições cinematográficas, o que gera interrupções, problemas com o som e a imagem.

Foi nesse contexto, analisando as informações presentes nos dois questionários respondidos por alunos e professores durante o ano de 2010, que nasceu a ideia no Grupo de Pesquisa LIC da criação do Cineduca: um projeto de extensão para exibição de filmes para alunos da Faculdade de Educação, que pudesse também se tornar campo de pesquisa. Tivemos de 2010 até 2015 oito edições do Cineduca e compreendemos a importância da criação desse espaço para a fruição fílmica, compreendendo o cinema como arte e como expressão estética. A proposta do projeto é possibilitar a experiência de recepção fílmica com apresentação de filmes que não só ampliem o repertório dos professores e estudantes, mas que promovam também a compreensão do cinema como uma construção estética, um enunciado social e, portanto, fonte de pensamento e expressão. Cada edição do projeto foi organizada com seis ou oito sessões semanais de filmes, seguidos por um fórum de debates entre os participantes. A primeira edição do Cineduca foi constituída por filmes dirigidos por importantes cineastas de diferentes nacionalidades, incluindo um filme brasileiro. Em sua segunda edição, intitulada Cineduca.doc, o projeto voltou-se para a exibição de documentários nacionais, proporcionando o contato de alunos e professores com esse gênero muito produzido, mas ainda pouco difundido no Brasil. Com o título A Escola na Tela do Cinema, a terceira edição do Cineduca procurou confrontar os participantes com a escola vista pelo cinema a partir de filmes de várias nacionalidades, incluindo também uma produção brasileira. Em sua quarta edição a temática escolhida foi Cinema como Narrativas de Si, na qual se buscou privilegiar filmes que mostravam uma imbricação das personagens na construção de narrativas de si. A experiência desenvolvida nos fez ver a necessidade de ir além dos exercícios de ver. Por que não pensar em *fazer* cinema no Cineduca? Nasceu então a quinta edição: Mão na Massa. Embalados pela proposta de Alain Bergala (2008), passamos a pensar uma proposta de cinema que não só trate de ver filmes, mas que pense também em fazê-lo. Iniciamos assim um trabalho de prática de produção em cinema, a partir de exercícios baseados nos trabalhos de Alain Bergala, Núria Fieldman e Adriana Fresquet. Buscamos oferecer uma experiência com o cinema em que o que mais importa é o processo, não o resultado dos exercícios. Assim, observamos em que medida os exercícios práticos que desenvolvemos durante os encontros estimulam os participantes a es-

tranhar as imagens cotidianas, desnaturalizar o processo do olhar e, assim, possibilitar novas compreensões tanto das imagens cotidianas quanto daquelas que vemos no cinema.

De 2010 a 2013 tivemos como público do Cineduca alunos em processo de formação no curso de Pedagogia, nas Licenciaturas, e em outros cursos da UFJF. A partir de 2014, pensamos também em atingir aqueles profissionais que já se formaram e estão hoje nas escolas. Por que não nos dedicarmos também à formação continuada ou em serviço? Voltamos assim nosso olhar para o que está sendo feito nas escolas por esses professores e os incluímos como possíveis participantes de nossas três últimas sessões do Cineduca. Na sexta edição tivemos um interessante contato com o cinema contemporâneo da Catalunha. De um modo especial foi muito interessante na sétima edição trabalharmos com oito filmes, dos quais seis nacionais, com um público misto, envolvendo alunos e professores de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Os debates após as exibições dos filmes se constituíram em uma interessante interlocução entre professores e alunos, cuja troca de enunciados marcava os lugares por eles ocupados. Finalmente a última edição do Cineduca acontecida entre abril e maio de 2015 foi realizada em uma parceria com a 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos, na qual os participantes puderam ver, experimentar e discutir nove filmes, entre curtas, filmes de ficção e documentários, todos brasileiros.

Narramos aqui essa experiência vivida nas oito diferentes edições do Cineduca, refletindo sobre a importância dessa vivência fílmica no espaço escolar envolvendo alunos e professores. Esse tem sido realmente um espaço importante para o desenvolvimento de um processo formador de docentes e discentes a partir e com o cinema. Houve, durante as oito edições do Cineduca, um distanciamento claro de um espaço de fruição de filmes relacionados a temas, em que o conteúdo dos filmes é o elemento principal da discussão, para a criação de um espaço de fruição no qual elementos formais e estéticos, em sua imbricação com os conteúdos dos filmes e com as experiências dos espectadores, formaram um espaço privilegiado de discussão.

Consideramos pois que o espaço do Cineduca tem se constituído como um importante lócus para a formação inicial e continuada de professores e para o trabalho com o cinema na escola básica.

3- Cinema e formação de professores

Perante a nova Lei 13.006, de junho de 2014, consideramos que ela precisa sair do papel e tornar-se realidade em nossas escolas. Um dos caminhos para que tal aconteça pode estar

no processo de formação de professores, tanto na sua preparação para a docência, como no seu trabalho continuado na escola.

Embora a escola seja uma instituição onde impera a regra e onde o desejável parece ser a conformação do indivíduo ao que já está posto, é inegável nos dias atuais pensar o lugar da arte na escola. Para Ernest Fischer (2007), temos necessidade da arte, pois é ela que nos auxilia a compreender a realidade e a partir dessa compreensão nos possibilita transformá-la. Não se pode negar ainda o seu caráter mágico e o seu poder de subversão. O cineasta francês Jean-Luc Godard, em *JLG/JLG*, seu autorretrato cinematográfico, diz:

[...] existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, t-shirts, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoiévski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo. (GODARD *apud* BERGALA, 2008, p. 30).

Alain Bergala (2008), a partir de Godard, convoca-nos a pensar que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta” e que enquanto “o ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção”. Pensar o cinema como arte na escola representa abrir brechas no cotidiano das regras escolares para que alunos e professores possam viver aquilo que o autor francês denomina de alteridade radical.

Parece fato consumado que não podemos mais pensar o cinema na escola apenas pelo aspecto ilustrativo de seu conteúdo imagético. Também não cabe mais a visão do professor como decodificador ou explicador do filme, visto que, mesmo nas cidades onde não existem cinemas (uma realidade cada dia mais presente na realidade brasileira), as pessoas já possuem uma certa cultura audiovisual, seja ela via TV, locadoras ou internet. Temos sim uma cultura polifônica de imagens que, longe de representar uma educação do olhar, cria apenas uma profusão de informações que nos impedem de pensar. Essa explosão de imagens apenas distrai o espectador, impedindo a sua reflexão e levando muitas vezes a ver sem enxergar. Esse contexto exige de nós pensarmos o papel pedagógico da arte e mais especificamente do cinema na escola.

Se o cinema que nos interessa é o cinema como arte, ou, no dizer de Bergala (2008), “pensar o filme como a marca de um gesto de criação, não apenas como um objeto de leitura, que

deve ser explicitado, decodificado, explicado, mas, cada plano como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco o seu processo de criação”, necessitamos pensar outras abordagens para trabalhá-lo na formação inicial e continuada de professores.

Temos de pensar na estética em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema. Os universos de percepção não compreendem mais os mesmos objetos, nem os mesmos sujeitos, não funcionam mais nas mesmas regras, então instauram possibilidades inéditas. Não é simplesmente que as revoluções caiam do céu, mas os processos de emancipação que funcionam são aqueles que tornam as pessoas capazes de inventar práticas que não existiam ainda (RANCIÈRE, 2010)¹.

Pensar o cinema nesse sentido largo que nos traz Rancière é o nosso desafio. Pensar o cinema na formação de professores como um “processo que cria o novo” (RANCIÈRE, 2010), como “exercício de alteridade” (BERGALA, 2008) e “uma forma outra de enxergar o mundo” (BENJAMIN, 1994) é o que desejamos.

Para terminar este texto que focaliza o cinema na formação de professores, formulamos duas indagações. Como se dá a aprendizagem desse adulto professor quando ele precisa ensinar algo que ainda não conhece? Como se constitui a aprendizagem estética de alunos e professores por meio do cinema?

Buscamos compreender o cinema como instrumento cultural de aprendizagem a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin, pensando-o como “obra de arte que se completa como tal na interação do seu autor com o contemplador” (BAKHTIN, 2003). Compreendemos que o cinema é arte e a arte acarreta “o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...], só que por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (VYGOTSKY, 1999, p. 34). Pensamos o cinema também como experiência de caráter transformador a partir do conceito de experiência de Walter Benjamin (1994).

1 In: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>.

Outro aspecto importante a ser destacado é a questão da aprendizagem, elo que une os diferentes elementos de nosso objeto de estudo e que traz uma questão, a nosso ver inovadora, que é pensar a aprendizagem do adulto e mais especificamente do adulto professor. Como esse sujeito que é ensinante continua o seu processo de aprendiz? Como se relaciona com um campo de experiências que, embora já fazendo parte do seu dia a dia como cinema-diversão, passa agora a ser campo de descoberta, experiência e aprendizagem? Que sentidos constroem esses sujeitos professores no processo de ensinar e aprender a fazer filmes com seus alunos? Nossa proposta é portanto a partir do nosso referencial teórico e, em diálogo com outros autores, ampliar nosso olhar sobre o cinema na formação inicial e continuada de professores, bem como pensar no processo de aprendizagem desse adulto que ensina e aprende ao mesmo tempo.

Como já destacado, o que nos move em nossa pesquisa é pensar o cinema como instrumento cultural de aprendizagem no seu sentido largo, ou seja, para além de sua apropriação didática, como ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pensá-lo, portanto, como obra de arte que abre as portas da percepção de alunos e professores para outras formas de ver e conceber o mundo, trazendo novas possibilidades de aprender, é dar a conhecer que cinema é esse e como se instauram essas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGALA, A. *A hipótese – cinema*. Trad. M. C. Netto; S. Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9 ed. São Paulo: LCT, 2007.
- FREITAS, M. T. A. et al. O papel orientador da perspectiva histórico-cultural na história de um grupo de pesquisa. *Educação em Foco* (Juiz de Fora): v. 1, 2012, p. 39-60.
- FRESQUET, A.; XAVIER, M. Desaprender com o cinema: uma experiência coletiva de alteridade. In: *Novas imagens do aprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- MEDEIROS, S. A. L. *Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da UFJF, Juiz de Fora, 2012.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- YOGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

“A PROFESSORA DISSE QUE HOJE NÃO VAI TER AULA E QUE É FILME” - A OBRIGATORIEDADE DE VER FILMES E O CINECLUBE COMO ACESSO FORMATIVO AOS FILMES: UM DESAFIO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Adriana Hoffmann Fernandes

Unirio

Sabendo que Lei nº 13.006 torna a exibição de filmes de produção nacional obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais, torna-se importante fazer algumas reflexões. Ao mesmo tempo em que nós, que pesquisamos o cinema na escola, podemos ver um lado positivo nessa proposta, podemos indicar que as ações com o cinema na escola como formação precisam ir muito além desse tipo de obrigatoriedade, pois há em relação às práticas de cinema na educação, nas instituições, muitas contrariedades. Existem no Brasil vários projetos em diferentes estados ou municípios de ações com o cinema na escola, em sua maioria promovidos por universidades, ONGs ou empresas privadas dentro da escola. No entanto, são ações pontuais que se espalham, mas ainda não constituem uma política nacional tal como a proposição da Lei com tal obrigatoriedade.

Mas será que somente garantir o espaço de exibição na escola é suficiente para a formação dessas crianças e jovens? Será que a escola e os professores entenderão esse espaço obrigatório como um momento de aprendizagem para além do “deixar passar o tempo”, exibindo um filme que todos já conhecem e que não acrescenta novas reflexões e aprendizagens? Que filmes privilegiar nesses momentos? Como trabalhar com o cinema na escola – sem deixar que ele se torne pedagógico – mantendo a relação de formação sensível com os filmes? Como possibilitar que a escola dialogue com os filmes de forma reflexiva? Como pensar os cineclubes na escola como esse espaço de exibição dos filmes?

Na pesquisa concluída em 2013¹ em questionário, foi percebido, entre os 70 jovens que o responderam, 80% do público de formação de professores que frequentava o cineclube com certa regularidade na universidade, a grande maioria eram estudantes que tinham recebido indicação de professor para verem o filme com demanda de trabalho da disciplina para ser feito associado ao filme. Interessante perceber que esse mesmo público respondia que ia muito pouco ao cinema, ou seja, pouco frequentava o cinema e em sua maioria o acesso aos filmes era pela TV ou internet. No entanto, os professores que indicavam ou liberavam os alunos sem associar o filme a uma avaliação invariavelmente não tinham boa parte de seus alunos na plateia. Ao deixar livre a opção por assistirem ao filme, parte dos jovens optavam por vê-lo na internet. No entanto, uma fala comum era “a professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme”. Nesse sentido a aparente obrigatoriedade pode ser formadora ou não. Essa fala na formação de professores nos aponta como podem lidar com essa obrigatoriedade da Lei os professores que não têm uma prática de vida associada ao cinema. Pensar o cinema como aprendizagem de uma linguagem, como dimensão cultural e formativa é algo que precisa estar sempre presente na formação inicial e continuada do professor, para que a Lei não seja algo sem sentido na escola básica.

Dessa maneira precisamos, na implementação dessa legislação, mudar também as concepções que aparecem associadas ao cinema na educação. Do “não vai ter aula porque é filme”, estando associada a essa fala a ideia de que filme é apenas entretenimento, para o “a aula hoje é o filme”, na qual se amplie a concepção de que os filmes, assim como os livros, são também elementos de aprendizagem, os quais, como nos diz Xavier (2008), “nos fazem pensar” e que precisamos ir dando acesso às crianças e jovens da escola básica e, até mesmo aos alunos de formação de professores da universidade, essa experiência de entender o filme como aula e não como simples entretenimento. Entender que um filme pode ensinar tanto quanto uma leitura, aprendendo a ver e apreciar os filmes, sua linguagem, ampliando suas leituras, é parte dessa aprendizagem.

Nas pesquisas que realizei e orientei com sessões de cineclube em escolas e universidade nos últimos anos, ainda antes da promulgação dessa legislação de 2014, foi percebido que as crianças e jovens pesquisados ficam tocados pelos filmes considerados “diferentes” – forma como nomeiam os filmes fora do circuito comercial –, embora nem sempre queiram debatê-los

¹ Trata-se da pesquisa “O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes espaços educativos” (2010-2013), desenvolvida no então grupo de pesquisa Cinenarrativas, agora denominado a partir de 2015 como Cace (comunicação, audiovisual, cultura e educação), por mim coordenado no PPGEDU da Unirio. As pesquisas que integraram o projeto, aqui, referem-se aos trabalhos de Gatto (2013), Cordeiro (2013) e Dalethese (2013).

como é a proposta do cineclube. Entende-se que o cineclube é um espaço de exibição de filmes fora do circuito comercial com reflexão e debate após a exibição. Percebe-se claramente a partir da pesquisa que o “falar sobre o filme” passa por uma aprendizagem. Esse momento de reflexão e debate, em que cada um opina a respeito do filme, é também um momento de aprendizagem, de saber ouvir, de saber comparar cenas, de fazer relações, de trazer elementos da cultura do cinema, tal como aponta Coelho (2012). Prática essa que só se vai adquirindo aos poucos. Por vezes a ideia de debater o filme passa por um entendimento de que só falam os especialistas e no início muitas vezes os alunos ficam tímidos, achando que essa “fala” tem que ser apenas dos professores ou de convidados. Com o tempo, tendo sempre esse espaço aberto e eles sendo chamados e respeitados nessa fala, o espaço do debate começa verdadeiramente a acontecer, como percebido na pesquisa.

Conforme afirmam Gusmão (2008) e Matela (2008), os cineclubes funcionavam como importantes fontes de articulação entre grupos e informações, configurando uma prática cultural que pode ser definida como educativa, pois esses espaços contribuíram na formação cinematográfica e na “competência para ver” dos sujeitos envolvidos, situação criada pelo ambiente cultural criado nesses locais. No caso da pesquisa os espaços de exibição e debate de filmes nas instituições configuravam-se na ótica dos cineclubes e formavam um ambiente de debate sobre os filmes, que configurava uma comunidade interpretativa, tal como a define Varela (1999), ao afirmar que os sujeitos se agrupam compartilhando regras e estratégias de leitura que fixam uma aceitabilidade interpretativa, permitindo a fluência na comunicação, o intercâmbio e a coincidência de interpretações. Os sentidos dos filmes eram construídos pelas crianças e jovens nesse processo de recepção coletiva e compartilhada.

Percebeu-se, dessa forma, nos três espaços pesquisados (escolas básicas e universidade) que, tanto crianças como jovens do ensino médio e do ensino superior, apresentam modos iniciais comuns de lidar com os filmes. Os debates de forma geral foram livres, com a palavra aberta para eles se pronunciarem. De modo geral, é recorrente encontrar nas falas expressões como “o que mais me chamou a atenção”, “o que mais me marcou”, ou “achei muito interessante”, que nunca são comentários imparciais ou isolados, mas sempre acabam de alguma forma suscitando questões para levantar ou sustentar uma discussão ao longo dos debates. Isso foi percebido com todos os públicos pesquisados – do ensino fundamental ao ensino superior.

Na pesquisa nas diferentes instituições, optamos por exibir filmes não comerciais que apresentassem diferentes temáticas para reflexão, que tratassem tanto de culturas diferentes da vivida

pelas crianças e jovens como filmes da cultura iraniana, japonesa, italiana, francesa, quanto de culturas próximas, como os filmes argentinos e latino-americanos, entre eles os brasileiros, muitas vezes pouco valorizados no contexto nacional. Alguns dos filmes exibidos foram *Adeus Lenin*, de Wolfgang Becker, *Filhos do Paraíso*, de Majid Majidi, *Ensaio sobre a Cegueira*, de Fernando Meirelles, *Valentim*, de Alejandro Agresti, *Edifício Master*, de Eduardo Coutinho, entre outros. Além desses, outros filmes exibidos em cada um dos espaços foram de escolha livre dos alunos ou professores de cada instituição. Mas em nenhum deles foram exibidos filmes que poderiam ser vistos no circuito comercial. O cinema vivido nesses contextos de pesquisa é entendido como formação estética e audiovisual, conforme destaca Duarte (2008).

As crianças do ensino fundamental apontaram que tais filmes exibidos na escola são “diferentes” dos que elas estão acostumadas a assistir e um dos movimentos delas foi criar um “clube do cinema”, coletando cópias de filmes com os colegas e professores e emprestando uns aos outros, como faziam com “o clube do livro” na escola. Queriam levar para casa os filmes vistos na escola para mostrarem à sua família. Para elas, o cinema foi visto como espaço de diversão, consumo e alteridade, ao estarem com os colegas compartilhando momentos de amizade juntos. O local do cinema foi visto como algo diferente da rotina delas, pois boa parte das crianças raramente vai ao cinema e a sala de exibição é vista como algo especial, trazendo lembranças de momentos vividos com a família ou amigos. Como ainda dependem dos adultos para ir ao cinema, essa frequência depende na maioria das vezes da família, que as leva pouco devido ao custo do ingresso. Uma boa parte das crianças da pesquisa apontou que o consumo de filmes por parte delas e da família acontece na maioria das vezes por DVDs piratas vendidos nas feiras e camelódromos do Rio, próximos dos locais onde moram. Os cinemas em sua maioria estão nos shoppings e poucos estão perto dos seus locais de moradia. Mesmo assim, apontaram que os filmes que veem nos shopping – quando raramente vão – não são filmes “diferentes”, como os que viram na escola no cineclube. Mesmo tendo a iniciativa de fazer o clube do cinema, as crianças avaliam que a maioria dos filmes que conseguiram para o clube são filmes que “todos já conhecem”, reconhecendo como é difícil ampliar o acesso deles aos filmes “diferentes” de circuito restrito.

Canclini (2005) reforça que na atualidade os processos cognitivos e socioculturais são distribuídos e apropriados de forma desigual. O autor destaca que a posição hegemônica do cinema estadunidense ocorre por questões políticas e por dispositivos de controle de mercado, com compra imposta de pacotes de filmes pelas distribuidoras. Os “filmes diferentes” – de outros mercados que não o de Hollywood, como apontam as crianças – realmente não são de fácil acesso para o grande público.

Esse aspecto dos filmes “diferentes” que foi intensamente apontado pelas crianças do ensino fundamental e foi trazido pelos jovens do ensino médio e do ensino superior, é entendido como parte do trabalho com os filmes na educação. Para os jovens do ensino superior, os filmes com esse formato e linguagem diferenciados – fora do padrão hollywoodiano – seriam um requisito para serem exibidos e discutidos na escola ou na universidade. Com maior conhecimento e acesso à internet, vários dos jovens acessam os filmes pela rede e a utilizam para baixar filmes, montar sua coleção ou acessá-los on-line, práticas que as crianças não têm e que dificultam o acesso delas a esses meios. Ampliar o acesso é, portanto, algo com que a obrigatoriedade pode colaborar, se junto com ela se permitir que a escola tenha condições de adquirir bons filmes, de ter equipamentos que valorizem a exibição e de ter espaço e mediação adequada a esse momento. Fazer do espaço da escola um pequeno cineclube no qual se possa viver o acesso de forma qualitativa aos filmes aponta uma dimensão positiva, se vier acompanhada dessas condições.

Trago algumas das percepções surgidas na pesquisa concluída com cineclubes em sessões com as crianças e jovens para nos ajudar a pensar o quanto essa ampliação de sessões de forma sistemática na escola básica – a qual a Lei traz para o debate – pode ajudar a implementar e estender as ações de cineclubes nas escolas, dando sentido ao momento de exibição de filmes, ao poder ampliar as reflexões surgidas dessa pesquisa.

No ensino superior de formação de professores, sobressaíram nos debates sobre os filmes três tipos de manifestações que indicam modos de relação desse público com o cinema. Primeiramente, eles costumam posicionar-se para defender ou condenar comportamentos, atos, escolhas e visões de mundo dos personagens dos filmes, colocando-se como verdadeiros juízes que apontam erros, medos, fracassos, preconceitos, mas também reconhecem e exaltam atitudes de cumplicidade, altruísmo, coragem, sensibilidade, entre tantas outras que aparecem nos filmes. Uma questão que por vezes aparece nesses momentos de “juízo” é a associação entre filme e realidade. Percepções semelhantes foram percebidas, de acordo com Schwertner (2012), em dados de pesquisa (FISCHER, 2010, *apud* Schwertner, 2012), que apontam para uma “busca da realidade” na escolha de filmes e programas televisivos, por parte de jovens do curso de Pedagogia. Mais de 90% dos jovens estudantes afirmaram que um filme é bom quando representa a realidade, quando “mostra a vida como ela é”.

Outra percepção da nossa pesquisa é a recorrência com que os jovens participantes, tanto na escola quanto na universidade, trazem elementos vistos nos filmes para narrar experiências

e histórias de suas vidas. Em alguns momentos fazem-se verdadeiras confidências públicas de situações vividas na infância ou na vida adulta relacionadas ao que o filme traz. Assim, os filmes provocam confissões, resgate de memórias, afirmações de identidades entre outras correlações trazidas por eles. Um terceiro aspecto diz respeito à relação entre os filmes, a cultura e a sociedade de modo geral. Os participantes trazem, para o debate dos filmes assistidos, reflexões e críticas sobre questões sociais, políticas e históricas para além do que é tratado nos filmes. Assim, articulam o contexto do filme de outro país com o contexto brasileiro, comparam as situações vividas lá e aqui e apontam semelhanças mais do que diferenças, mostrando o que cada filme nos faz pensar para além dele. No caso do ensino superior, sempre articulam as situações do filme à formação vivida na universidade relativa à área do curso que fazem. Dessa forma, os estudantes de Pedagogia buscam relações com situações de escola e aprendizagem nos filmes, os estudantes de arte veem mais a questão estética, os de história trazem para o debate os contextos históricos daquele filme. Isso foi percebido em diferentes filmes com diferentes temáticas.

No ensino médio percebeu-se que os jovens posicionam-se diferentemente dos do ensino superior. Nesse caso as sessões com filmes e debates ocorreram em uma das disciplinas com a presença de um ou mais professores da escola, além dos pesquisadores. Percebeu-se o forte envolvimento dos jovens com os filmes, mas, no entanto, o posicionamento dos jovens em relação ao julgamento dos personagens dos filmes não acontece da mesma forma como no ensino superior. Isso porque, como estes eram de um curso técnico de áudio e vídeo, muitas vezes o debate do filme enveredava pelos aspectos da linguagem audiovisual e eles mostravam o quanto o aprendizado da técnica cinematográfica contribuía para ampliar o olhar deles sobre os filmes. O conhecimento da técnica também é útil para buscarem nos filmes referências para as produções de curtas realizadas por eles na escola. Mesmo tendo essa visão “técnica” dos filmes no momento de recepção, agem como todos os jovens com risos, provocações a colegas em determinadas cenas, entre outros. Nessa escola de ensino médio, os estudantes apontaram o quanto a prática de ver filmes na escola, ao longo dos três anos do curso, foi formadora para eles, trazendo referências para o modo como se relacionam com outras produções fora do cinema, como a TV e seus programas e até mesmo com a internet. Ao assistirem a filmes cotidianamente na escola dentro do curso, eles passam a ter a escola e os professores como referência para novas escolhas de filmes e programas fora da escola, e levam para suas famílias algumas dessas referências que algumas vezes causam encontros e outras desencontros na comunicação entre eles e a família, ao passarem a ter modos de interpretação baseados nas aprendizagens feitas na escola que sua família não possui. Dessa

forma, percebeu-se que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, épocas em que a relação dos alunos com a família ainda é mais frequente, o convívio com filmes na escola os levou a quererem integrar a família nessa experiência.

Na dimensão da narrativa em Benjamin (2012) e Larrosa (2002), os relatos compartilhados nos debates dos filmes que trazem esses desafios de formação apresentam sentidos nos quais as crianças e jovens contam e pensam a própria história. Reconhecemos o valor formativo desse movimento de contar suas histórias ao refletirem e atribuírem sentidos ao filme e entendemos que esse processo é uma aprendizagem. Ao narrar sobre o filme exibido, o sujeito cria um sentido para o que foi assistido, falando sobre e através do contato cinematográfico. Por isso a narração é sempre um contar de si, contar e compartilhar com o outro sua própria experiência. E, ao falar sobre o que o tocou, o que o marcou no filme, narradores e ouvintes não apenas trocam experiências, mas também as inventam e se inventam. Quem narra relata seu ponto de vista ou o que lhe chamou atenção no filme, constrói sua relação com o que foi visto na tela e cria significados para a própria experiência. Nesse sentido configura-se uma transformação do filme como espaço de pensamento nesse processo narrativo vivido por eles.

Uma questão que chamou atenção e que foi trazida pelos sujeitos pesquisados nas diferentes instituições em relação às suas práticas cotidianas com o cinema fora da escola referiu-se a alguns aspectos que trago aqui resumidamente:

- 1) a dificuldade de acesso a filmes fora do circuito comercial;
- 2) o interesse que alguns sujeitos trouxeram em produzir filmes e conhecer os segredos da produção, entendendo mais como alguns filmes são feitos nas duas instituições em que a produção não era incentivada;
- 3) o fato de vários dos sujeitos pesquisados irem muito pouco ao cinema, mas nem por isso deixarem de ver filmes. O acesso aos filmes passa pelos filmes baixados pela internet, pelos vistos com amigos no computador por sites ou mesmo DVDs alugados em locadoras.
- 4) o gosto por ter cópia do filme ou por adquiri-lo somente quando o filme é considerado por eles como muito bom (ter o filme para poder rever várias vezes);
- 5) a relação com o cinema na sala de exibição ser encarada por parte dos sujeitos como “acon-

tecimento”, como momento especial só válido com um filme especial que mereça essa saída e esse investimento no programa (trazida somente pelos jovens do ensino médio e superior);

6) os modos de assistir a filmes em que aparece a preferência *em assistir a filmes com sujeitos que têm o mesmo aprendizado*, que conhecem e apreciam os mesmos filmes.

Outros elementos aparecem nesse contexto para reflexão. Se a obrigatoriedade de ver filmes for encaminhada como atividade extra, sem um planejamento que faça sentido para a escola, o professor e as crianças e jovens, talvez nem mesmo colabore para a formação de público, mesmo para que os que pouco têm acesso ao cinema comecem a ter acesso a ele, pelo menos na escola. Por vezes verão sempre os mesmos filmes e repetirão as práticas que já possuem, sem nem mesmo discutirem algumas dessas concepções aqui trazidas. Outras vezes esse consumo pode ser diferenciado, ocorrendo dentro da escola com práticas que os façam refletir e muitas vezes até mesmo mediado pelos professores da escola, ao indicarem filmes para crianças e jovens verem no cinema a partir da exibição inicial na escola.

A permanência no campo de pesquisa das instituições por cerca de dois anos, com encontros mensais nesses espaços, nos permitiu perceber que as relações que se estabelecem com os filmes não mudaram muito nesse período. Tais aspectos citados ao longo deste texto foram sendo percebidos repetidamente. Isso, portanto, indica que permitir o acesso aos filmes só os tornará mais acessíveis a eles, cumprindo não apenas a questão do acesso apontada por eles como importante, sim, mas sem, no entanto, deixar de lado todos os demais aspectos que poderiam demandar uma formação mais ampla com o cinema na escola. A experiência da produção, o conhecimento da linguagem audiovisual, a aprendizagem sobre as dimensões estéticas do filme e a ampliação do repertório com variados filmes de diferentes culturas, diretores e temáticas, o filme como espaço de reflexão. Essas e outras questões abordadas que vão além do acesso e abrem os sentidos para uma formação mais ampla com o audiovisual. Formação para a qual os cineclubes podem ser uma ponte importante.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2005.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

CORDEIRO, Kelly Maia. *Cinema e juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DALETHESE, Thamyres. *Cinema, narrativas e experiências: a formação atravessada pela prática cineclubista na universidade*. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. *Projeto de Pesquisa*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Faperj, 2010-2013.

GATTO, Erica Rivas. *Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclubes Megacine*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GUSMÃO, Milene. *O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural*. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008, Salvador, BA. IV Enecult, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.

MATELA, Rose Clair. *Cineclubismo, memória dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Editora Luminária Academia, 2008.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Juventude, cinema e educação: apontamentos de uma pesquisa. *Revista Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas*, v. 1, n. 1, 2012.

VARELA, Mirta. De las culturas populares a las comunidades interpretativas: fragmentación et consenso en el campo de comunicación y cultura. *Diálogos de la Comunicación*, n. 56, out. 1999.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. *Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2008.

RUÍDOS NA TELA... O CINEMA E A OBRIGATORIEDADE NAS ESCOLAS

Fabiane Raquel Canton

Indiara Rech

Maristela Silveira Pujol

Valeska Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Apresentação

Os projetos Cinegrafando e Cartografando a Educação: Até Onde a Sétima Arte Pode Chegar? nasceram em 2011 na Universidade Federal de Santa Maria, sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). No trajeto de um grupo que completava seus vinte e um anos de existência, fomos convidados a participar da envolvente militância e paixão pelo cinema pela colega e amiga Inês Assunção de Castro Teixeira, da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do projeto Enredos da Vida, Telas da Docência: os Professores e o Cinema, provocou-nos a participar de uma pesquisa que se desdobrou em projetos de formação de professores com as redes municipal e estadual da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

O projeto guarda-chuva acima referido objetivou pensar o que nas vidas dos professores e nas suas biografias docentes nos interrogamos e buscamos compreender: sempre algo mais acerca de seus encontros e desencontros com e por intermédio do cinema, ontem e hoje, alinhados com os problemas sempre em aberto da docência e da educação como um todo. Além disso, compreender ideias, sentimentos, experiências, práticas, projetos em seus *affaires* individual e coletivo, ligados ao cinema, que movimentam suas memórias e histórias de vida. A

sétima arte ajudou a formar as gerações anteriores, que reencontram, ontem, como hoje, os sentidos às suas formações e vidas.

Nosso caminho começou reunindo um grupo de professores e estudantes de graduação, mestrado e doutorado em torno de filmes que focassem a experiência com cinema na perspectiva (auto)biográfica e, no intuito de conhecer os repertórios dos docentes, fomos provocando-os com outros filmes não listados nos seus gostos e preferências. Nosso movimento, pelo objetivo do projeto, era propor a experimentação estética e ética nas diferentes provocações que o cinema pode produzir. Somente nos anos de 2012 e 2013 vivemos intensamente a experiência na pesquisa, na extensão e no ensino, ao mesmo tempo, tão desejada na vida acadêmica. Organizamos encontros em que estávamos com os professores das redes no espaço das escolas e da universidade assistindo a filmes e discutindo textos, provocados por Deleuze, Bergala, Fresquet, Duarte, Teixeira, Pereira, Rancière, entre outros.

Na ocasião da realização do projeto parceiro da UFMG, conhecemos e nos aproximamos de um número grande de professores e escolas que já vinham produzindo materiais audiovisuais com os estudantes. Alguns já participantes de festivais com premiações e um trabalho de formação para produção de audiovisuais, organizado no espaço da escola. Ressaltamos que, nessa experiência, tomamos contato com as ausências: de infraestrutura das escolas, tanto na dificuldade com equipamentos, quanto de acesso à produção cinematográfica, da ausência de banda larga, tema da 9ª edição da Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, que discutiu “o diálogo do cinema com a educação em tempos de produção e compartilhamento de conhecimentos e imagens nas redes” (FRESQUET, 2014, p. 186).

Em 2013, num seminário no âmbito da pós-graduação intitulado Cinema, Formação e Imaginário, entre filmes, textos e debates desassossegadores sobre o perfil cultural do professor brasileiro, chegamos a algumas conclusões, compartilhadas com outras colegas que vêm trabalhando com as possibilidades do audiovisual na escola. “Os professores não são preparados e não têm formação específica para tal.” Assim como Fantin, acreditamos que “o importante é que o professor que queira aprender possa fazer a experiência, e uma das condições para tal é que ele não esteja sozinho” (FANTIN, 2014, p. 47). Viver a experiência com cinema junto com os professores nas escolas foi o desejo dos participantes do seminário, e por um *projeto de cinema itinerante* que fosse até as escolas, onde elegeriam a produção cinematográfica que gostariam de assistir conosco. Nosso propósito com essa ideia era uma aproximação do imaginário dos docentes participantes e a exibição de

filmes nacionais, incluindo produções da cidade. Como todo espaço educativo é complexo, tivemos surpresas. Na finalização do seminário, tivemos a aprovação da Lei 13.006/2014, sancionada em 28 de junho de 2014.

Com a aprovação da Lei e para além dela, nosso movimento era continuar conhecendo os imaginários dos professores sobre o cinema e, a partir de então, suas representações sobre o cinema nacional. A provocação feita às escolas parceiras nos projetos foi de que escolhessem seus filmes para sessões conosco. Nosso objetivo era promover o debate sobre a Lei e, ainda, dar continuidade a uma formação estética, capaz de ampliar os nossos repertórios culturais, socializando também produções dos festivais realizados na cidade de Santa Maria e desconhecidos por um número grande de professores.

Mencionamos o contato como produtor de surpresas. Foram de todas as ordens e desordens. A maioria das escolas, não se elegeu um filme nacional, preferindo-se mostrar a produção de alguns professores com os estudantes. Produção que a própria escola desconhecia. Uma necessidade de mostrar a produção realizada para colegas da universidade e da própria escola se impôs. Do cinema como dispositivo de formação nos constituímos, como grupo da universidade, também em dispositivo, mobilizando um reconhecimento por parte dos professores das produções dos seus estudantes. Nos aproximamos dos imaginários dos professores sobre o cinema nacional e as dificuldades, possíveis produtoras de obstáculos para a implantação da Lei 13006/2014.

No ano de 2015, com o intuito de fortalecer o projeto anterior e ampliar o contato com as escolas, fomos convidados pela Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, em parceria com a Organização Não Governamental Piaquito, a participar de um convênio, tomando algumas escolas-piloto. No movimento de socialização e regulamentação da Lei e nos desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação, programamos ações de pesquisa e formação, também contempladas por editais internos da universidade e externos, como o Proext e o Mais Cultura, com o objetivo de continuidade e adensamento da experiência com o cinema na educação.

Uma das práticas que encontramos nas escolas envolvidas no projeto foi o cinema “coringa” e ainda “tapa-buraco”, como aponta Fantin (2014, p. 49), dificultando, por exemplo, a construção de uma representação do cinema como uma aula por parte dos estudantes. Esse seria, na nossa avaliação, um dos obstáculos no imaginário dos professores para que o cinema fosse tomado como prática formativa no cotidiano das escolas. Outro obstáculo, apresentado neste trabalho, diz respeito ao imaginário construído pelos professores sobre o cinema nacional.

Assim, temos proposto um movimento de desaprender/aprender outras possibilidades para o cinema e o audiovisual no trabalho dos professores e na escola: cinema como linguagem. Cinema como conhecimento. Cinema como criação. Cinema como potencialidade. Cinema como produção de outros sentidos para docentes e estudantes. Cinema como experiência. Cinema como possibilidade de movimentar-se do instituído ao instituinte.

Na tela, a Lei 13.006/2014

Ruídos na tela... uma outra Lei chega às escolas e elas precisam adequar-se a uma nova realidade e com o desafio de cumprir as deliberações da Lei 13.006, promulgada em 26 de junho de 2014. A Lei torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional, integrada à proposta pedagógica da escola, por, no mínimo, duas horas mensais.

O que nos resta pensar é como, de que forma e em que condições as escolas se mobilizarão, se muitos professores não conhecem ou, muitas vezes, têm resistência a assistir a filmes de produção nacional. Muitas são as razões que explicam esse fato (dificuldade de acesso, disponibilidade de tempo para pesquisas mais aprofundadas etc.), mas alguns indícios aparecem nas observações do projeto de formação e na aplicação dos instrumentos de pesquisa. Muitos ainda são os professores que têm como referências de filmes nacionais obras de baixa qualidade e até inadequadas para o espaço escolar, por razões e explicações diversas. O desconhecimento por parte dos professores da vasta produção nacional apresentada em festivais e mostras de cinema no país também tem, entre tantas, uma causa possível: a distribuição desigual dos materiais audiovisuais e filmes produzidos no Brasil, o problema do acesso. Duarte e Gonçalves (2014, p. 41) contribuem com alguns dados sobre a “Dinâmica atual da atuação do setor público na relação entre cinema e educação no Brasil”:

Com o crescimento da produção cinematográfica, a escassez de salas de exibição no país e o pouco espaço para o cinema nacional na televisão brasileira configuraram um dos principais desafios enfrentados pela Secretaria do Audiovisual – SAV do Ministério da Cultura – Minc, na gestão de Orlando Senna (secretário do Audiovisual do Minc de 2003 a 2007). Os filmes estavam sendo produzidos, mas não eram vistos. Ainda que não tenha sido formulada com este propósito, a política implementada pela SAV influenciou algumas das principais ações em cinema e educação na esfera pública, no país.

Temos aqui um desafio, mesmo reconhecendo a ampliação de circuitos alternativos de exibição e a contribuição significativa de algumas universidades que, através de projetos financiados, vêm desenvolvendo com as escolas das redes iniciativas com relação ao cinema na educação e nas práticas escolares. Também encontramos no âmbito dessas ações institucionais o programa Mais Educação, que, segundo Duarte e Gonçalves (2014, p. 42), “talvez tenha sido a ação do MEC, dentro de escolas públicas, com maior impacto sobre a área de cinema e educação, ainda que este não tenha sido o o objeto principal”.

Na esteira do objetivo proposto com o Mais Educação, estamos participando do Mais Cultura, na cidade de Santa Maria, aproveitando os projetos já existentes para (re)apresentar o cinema e o audiovisual, neste momento sob a força da Lei 13.006/2014, a partir da exibição de filmes, criação de cineclubes e a produção de documentários em alguns bairros da cidade. Ainda, na continuidade da formação estética, pensamos, com Bergala (2007), que a escola pode ser o espaço para o contato com filmes de arte, produzindo o encontro dos estudantes e professores com outros repertórios, problematizando e ampliando assim os já existentes.

Questões que nos têm feito pensar: percepções de professores acerca da Lei 13.006

O tema Cinema e Educação nos permite criar um cenário rico em ideias relacionadas ao tema. Rosália Duarte (2002) nos traz referências importantes acerca da relação da sétima arte com a educação, mostrando que gostar de cinema está intimamente ligado à questão familiar e à condição social dos sujeitos. No Brasil, a maioria da população que frequenta as salas de cinema é de pessoas que pertencem às classes médias e altas da sociedade. Todavia, numa sociedade permeada por mídias, outras formas de acesso são forjadas, o que promove a constituição de plateias por meio da difusão televisiva, dos cineclubes comunitários e, ainda, por intermédio da pirataria dos conteúdos audiovisuais.

A educação está intimamente ligada ao cinema de várias formas, pois este fornece novas percepções da realidade e crescimento intelectual, na medida em que o contato com os filmes pode ampliar as visões de mundo das pessoas. Os professores que utilizam filmes como um recurso à reflexão e como fonte de conhecimento – buscando problematizar os enredos das obras com os contextos da realidade escolar e de cada estudante – percebem o potencial desse dispositivo à formação pessoal e coletiva, resultando em práticas de socialização dos sujeitos.

Neste diálogo entre o cinema e a escola é estabelecido um espaço de aprendizado mediado pelo olhar do cinema. Nesse lugar, todas as questões, por mais difíceis que possam parecer, se tornam muito mais fáceis de serem discutidas por intermédio dos enredos das histórias cinematográficas. No entanto, por mais que essa relação seja percebida, é necessária a construção de uma cultura de valorização do cinema na escola, pois “o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento” (DUARTE, 2002, p. 87).

Neste momento, estamos diante de um fato que faz com que o cinema entre na escola pelo viés de uma Lei, que impõe obrigação. A partir da inclusão da deliberação na Lei, muitas discussões e pontos de vista vieram à tona, assim como indagações de diversas ordens começaram a permear o imaginário de quem na escola trabalha, bem como de estudiosos do tema. Provisoriamente, uma conclusão: a escola deverá buscar adequar-se ao estabelecido; no entanto, o que resta saber é de que maneira os professores recebem essa obrigatoriedade? Quais são as suas percepções imaginárias a respeito do cinema nacional? Como acreditam que essas obras podem ou devem ser compartilhadas no espaço escolar?

Entendendo essas dificuldades, as dúvidas e questionamentos que invadem o docente quando se vê frente a um novo desafio, nosso grupo de estudos e pesquisas – o Gepeis – desenvolve junto às escolas da rede pública do município de Santa Maria, RS, uma pesquisa que busca criar um espaço de diálogo a respeito do cinema nacional na escola: suas preferências e suas vivências com a produção fílmica; que filmes utilizam em suas práticas pedagógicas e se nessa seleção fílmica são contempladas as produções nacionais.

Como método, utilizamos a cartografia, acreditando na ideia de pesquisa como acompanhamento de percursos. O questionário foi o instrumento utilizado para coleta de dados. Para esse trabalho foram utilizados dezenove questionários recebidos de um encontro de formação¹ realizado em duas escolas da rede pública municipal. Esses resultados fazem parte de uma parcialidade perante um número maior que se deseja alcançar, tendo em vista que a pesquisa encontra-se ainda em fase de aplicação do instrumento.

Ao analisarmos as respostas que obtivemos a partir do instrumento aplicado, parte da amostra dessa pesquisa, percebemos que os docentes apresentam pontos de vista muito comuns em

¹ A pesquisa se desenvolve no acompanhamento dos encontros de formação decorrentes do projeto de extensão Cinegrafando a Educação – Experiências Formativas em Cinema: Até Onde a Sétima Arte Pode Chegar? (Gepeis/UFSM, 2014).

relação à escolha da origem dos filmes apresentados a seus alunos, manifestando-se contrários ao desejo da Lei 13.006/2014, que determina a exibição obrigatória de duas horas mensais de cinema brasileiro. O questionário é composto por quatro questões norteadoras que, pelas suas respostas, estabelecem a relação do entrevistado com o cinema nacional.

Quando perguntados sobre qual a sua visão a respeito do cinema nacional, as respostas contemplaram temáticas referentes aos conteúdos bastante repetitivos, à falta de divulgação, produção pouco atraente em relação às produções estrangeiras, apelo sexual, linguagem vulgar. Nesse ponto, mostra-se claramente que os professores entrevistados ainda têm bastante presente em seu imaginário a concepção do cinema nacional como algo sem qualidade, caracterizado nas obras dos anos das décadas de setenta. Na justificativa da não preferência e também, em alguns casos, da falta de tempo e recursos (aqui estamos trazendo as condições de trabalho docente), restringem-se apenas ao que é exibido nos cinemas comerciais.

Entretanto, uma parte dos professores se disseram favoráveis às produções nacionais, argumentaram que o cinema nacional está se modificando e mostrando uma qualidade, desconstruindo a imagem do cinema nacional como desprezível. Essas respostas nos remetem ao cinema nacional como algo ainda estigmatizado; por mais que tenha apreciadores, não é visto como um produto confiável para ser usado em sala de aula.

A afirmação não é confirmada no momento em que respondem à segunda questão, que interpela sobre as obras nacionais a que costumam assistir. A maioria dos professores alegam que gostam de assistir comédias, adaptações de obras literárias, produções infantis, filmes que referenciam a crítica social e documentários. Portanto, entende-se que esses professores buscam conhecer a produção nacional, se interessam por outros temas que não apenas aqueles que são contemplados pelos cinemas comerciais.

Quando indagados sobre os seus gostos, o que m ou não gostam dentro das produções nacionais, relataram gostar das abordagens sociais, das críticas apresentadas nas obras, os cenários, as músicas e o elenco. Entretanto, demonstram não gostar da predominância de filmes , com imagens de corpos nus e o excessivo uso da linguagem vulgar. Analisando essas respostas, podemos entender que, mesmo que assistam a obras da produção nacional, conhecem apenas o que é veiculado nos canais abertos de televisão e exibido nos espaços comerciais. Mostram claramente que não têm conhecimento do que é produzido nos festivais, nos espaços de produção universitária, nos cineclubes e até mesmo nos espaços virtuais.

Essa falta de interesse acaba se refletindo nas escolhas desses professores de um filme, seja para seu divertimento, buscado na locadora ou assistido no cinema. Essa afirmação é evidenciada nas respostas das questões relacionadas às escolhas, presentes na questão: “O cinema nacional é sua primeira escolha de filme quando vai a uma locadora ou ao cinema?”. Entre as respostas dadas, fica evidente o desinteresse pelo cinema nacional, não sendo a primeira escolha quando se refere à diversão. Desta forma, se o professor não quer conhecer, mesmo quando pode escolher entre o filme estrangeiro (as grandes produções hollywoodianas) e os filmes nacionais, preferem assistir o que lhe é posto como bom, de alta qualidade, excluindo a possibilidade de aumentar o seu repertório e conhecer o que é produzido no âmbito nacional.

Quando o professor pensa em levar um filme para os seus alunos, dentro da ideia de conteúdo, mostra-se desinteressado, muitas vezes, em olhar as muitas outras possibilidades que a experiência fílmica pode produzir. Podemos usá-los de muitas maneiras, entendendo que o espaço da aprendizagem é o espaço do conhecimento. Mas como isso é possível, se o professor não deseja ou não se sente preparado a conhecer outras obras, produzir outro olhar sobre novos filmes, não só os que são intencionalmente escolhidos para serem exibidos nos espaços comerciais? Aqui depositamos nossa atual energia: as ações formativas provocando outras experiências com o cinema nacional.

Essa questão se vê propícia quando uma das perguntas feitas se relaciona às obras que esses professores já utilizaram em sala de aula e se, em algumas delas, foram contempladas as produções nacionais. Por mais que os docentes dizem conhecer e achar bastante interessantes obras do cinema nacional que tratam de temas históricos e geográficos, a maioria afirmou não utilizar em suas aulas. Essa ausência de filmes nacionais em sala de aula mostra o desconhecimento do que vem sendo produzido no circuito nacional.

Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas dos , quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei.

As considerações feitas são parciais, tendo em vista que é demasiado ambicioso de nossa parte afirmar que não há mais nada a ser lido. Entendemos que há a urgência de desconstruir o que fora instituído durante toda uma formação, seja ela formal ou informal, sobre o cinema nacional. As possibilidades deste são múltiplas, mas para o conhecimento da vasta produção nacional, da regulamentação da Lei e, para além dela, nossas energias militantes precisarão voltar-se para o debate sobre a ampliação do *acesso e a acessibilidade*.

Fabiane Raquel Canton

Graduada em Letras/UFSM, especialista em Tics Aplicadas à Educação/UFSM, mestranda em Educação/UFSM, professora da Rede Municipal de Restinga Seca.

Indiara Rech

Graduada em Pedagogia/UFSM. Aluna de pós-graduação dos cursos de Gestão Educação, em nível de Especialização, e de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos pela UFSM. Professora da rede privada de Santa Maria.

Maristela Silveira Pujol

Graduada em Educação Física Licenciatura/UFSM, especialista em Educação Especial/UFSM, acadêmica de Pedagogia/UFSM e bolsista de iniciação científica Pibic/CNPQ.

Valeska Fortes de Oliveira

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação FUE/UFSM e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – Gepeis/CE/UFSM. E-mail: guiza@terra.com.br

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

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

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. Relações entre cinema e educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos Santos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FANTIN, Mônica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos Santos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

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

FRESQUET, Adriana. Cinema na escola e tempos de redes. In: D’ANGELO, Raquel Hallak; D’ANGELO, Fernanda Hallak (Orgs.). *Cineop. 9ª Mostra de Cinema de Ouro Preto*. Cinema Patrimônio. Belo Horizonte: Universo Produção, 2014.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2010.

OLIVEIRA, Valeska F. de et al. Docência, cinema e os exercícios autobiográficos e coletivos a uma interatividade pretendida. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra (Orgs.). *Filosofia e educação*. Interatividade, singularidade e mundo comum. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



UMA EDUCAÇÃO E UM CINEMA NO TERRENO? O ESPACIAL E AS IMAGENS VERDADEIRAS EM FERNAND DELIGNY E CAO GUIMARÃES

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

Unicamp

Eu não quero essa casa [...]

*O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil:
quero o terreno.*

Clarice Lispector

O terreno: espaço estilo testemunho

Muitos filmes brasileiros realizados nas últimas décadas parecem apontar para a dissolução da narrativa como forma principal, senão única, do fazer e do fruir das imagens e sons cinematográficos. Cineastas de diversas partes do Brasil – Alexandre Veras, Eryk Rocha, Ricardo Pretti, Eduardo Coutinho, Cao Guimarães, entre outros – parecem apostar em modos de fazer cinema que fazem emergir “potências espaciais”, se tomarmos o espacial¹ a partir de Doreen Massey (2008). Para essa geógrafa, o espaço “não é, de forma alguma, uma superfície” (p. 160), mas sim “a esfera da coexistência de uma multiplicidade de trajetórias” (p. 100) humanas e inumanas, “uma simultaneidade de estórias-até-agora” (p. 29) que “envolve contato e alguma

¹ Tendo em vista a implementação mais aberta possível da Lei que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, este ensaio traz ao leitor-professor algumas ideias acerca de um “estilo espacial” do atual cinema brasileiro, associando-o a um modo de pensar a imagem e a educação, tencionando que o próprio professor-leitor possa (ou não) lançar mão da “chave espacial” para conversar com os filmes nacionais. Este ensaio é resultante do projeto de pesquisa *As geografias menores em obras de vídeo de três artistas contemporâneos*, financiado pelo CNPq, no qual tenho buscado operar com a “chave espacial” nas aproximações entre a educação e as imagens audiovisuais.

forma de negociação social” (p. 143). Para Massey (2008), “o espaço *como* devires coetâneos” (p. 267) “implica o inesperado” (p. 165) sendo “uma eventualidade” (p. 89), “um produto contínuo de interconexões e não conexões [...] sempre inacabado e aberto” (p. 160), estando, portanto, “sempre em construção” (p. 29), no “entrelaçamento de trajetórias em curso, das quais algo novo pode emergir” (p. 138).

Em vários filmes brasileiros contemporâneos, podemos dizer o mesmo que Lopes (2014) escreve para o filme *Transeunte*: “o mais importante é dito pelo espaço, pela câmera que vai atrás, olha de frente, está próxima, escuta, sem nada revelar” (p. 74-75). O espacial seria aquilo que nos coloca diante do inevitável *estar aí* heterogêneo que constitui o mundo e que nos afeta e exige “tomadas de posição”, negociações no *entre*-trajetórias humanas e inumanas na busca de sentidos em meio aos não sentidos despregados dos encontros inusitados com *algo* desse *aí* espaço-heterogêneo. Concepção de espaço que aproximo daquilo que a epígrafe de Clarice Lispector (1964) indica: a (des)articulação entre a casa e o terreno. Casa sendo “as coisas que foram se tornando as palavras que me fazem dormir tranquila” (p. 252), tudo aquilo que já está significado na cultura. Mas “embaixo da casa está o terreno, o chão onde nova casa poderia ser erguida” (p. 250), chão esse que *escapa* dessa casa-palavra e experimenta a perdição fazendo notar “o mal-estar de não entender o que se sente, de precisar trair sensações contraditórias por não saber como harmonizá-las” (p. 250). *Terreno* remetendo para o encontro com aquilo que *está aí* e não é palavra, *algo* aquém e além do signo que tranquiliza; e que é áspero, sensível, sensorial, (des)articulado.

Ao apostar nas “potências espaciais”, o cinema faz emergir encontros com esse *estar aí*, num modo de fazer cinema que Gonçalves (2014) denominou “narrativas sensoriais”. Nelas,

o que vislumbramos são novas modalidades de apreensão e de percepção do mundo, modos mais abertos às ambiguidades e transformações do real, onde podemos perceber não apenas o valor da representação e do simbólico, mas também das forças (instáveis, em devir), das pequenas impressões, das atmosferas onde nada de preciso é ainda dado, onde o pensamento apenas se ensaia, se deslocando levemente da experiência (p. 18).

Ao falar das narrativas sensoriais que emergem da “lógica do sensível em Cao Guimarães”, Gonçalves (2012) diz ser ele

um diretor acostumado a trabalhar sem roteiros, a operar através do improviso, da elaboração estética do acaso e do acidente, [tendo] uma grande economia e delicadeza nos modos de filmar, uma atenção especial ao banal (aos pequenos acontecimentos que emergem nas imagens), a valorização da imagem e do tempo em detrimento do fluxo narrativo (p. 213).

A “valorização da imagem e do tempo em detrimento do fluxo narrativo” pode ser traduzida como valorização do que *está aí*, do *terreno* que emerge desse modo de operar com o cinema. Cao Guimarães parece ter nesse modo espacial de fazer cinema, nesse desejo pelo *terreno*, um dos elementos centrais em seu *estilo* de estar no mundo. Estilo seria não aquilo que se repete, mas justo aquilo que, a um só tempo, difere na repetição e insiste em fazer-se notar na diferença (GODINHO, 2007).

O estilo não é uma criação psicológica individual, particular, uma construção, uma ‘maneira’ (de ordenar frases, sons, matérias de expressão de qualquer espécie) ou uma ‘forma’ (pessoal) de um conteúdo (a ‘forma’ de uma escrita, por exemplo). [...] O estilo é o modo como as matérias de expressão se organizam para exprimirem o mundo (p. 36-37).

O estilo será então uma heterogeneidade que faz a diferença. Não uma organização refletida, nem uma estrutura significativa qualquer, nem ainda, uma inspiração espontânea. [...] determina uma posição, ajusta uma marca, incarna e faz devir as matérias.

Dirige-se ao novo, o novo no pensamento, no modo de ver e entender e experimentar (p. 43).

Sendo um encontro não refletido e “aproximando dois objetos diferentes, mesmo vizinhos mas distantes [que] se misturam de alguma maneira, se ligam, trocam ou associam, embora não formem uma unidade” (GODINHO, 2007, p. 37), o estilo seria uma maneira de testemunhar. O testemunho, na acepção de Eugénia Vilela (2010), é a criação de um intervalo entre o vivido e ele mesmo, onde o acontecimento vem se fazer linguagem. Cada testemunho é um ato inaugural na e da linguagem, sendo algo aquém e além dela, o (im)possível a que se *chega*, não a partir de uma intenção prevista, mas que se *encontra* quando se é forçado a ir *de encontro* à linguagem para criar um ato-linguagem que escapa

às palavras e significados já existentes. Testemunho-estilo como aquilo que faz a linguagem diferir ao dar passagem a matérias de expressão que se organizam ali pela primeira vez e que, por isso, criam (um) mundo, não se restringindo a dar a ver o já existente enquanto “deslocam-se levemente da experiência”.

Em filmes tão distintos como *Rua de Mão Dupla* (2002), *A Alma do Osso* (2004), *Andarilhos* (2006) e *Acidente* (2006), Cao Guimarães toma como “matérias de expressão” conteúdos espaciais e nos dá a ver o heterogêneo que constitui cada lugar, bem como faz emergir algo de novo, não intencional, no entrelaçamento da trajetória do cinema com a constelação de outras trajetórias que configuravam aqueles lugares. Ao não buscar dizer algo *sobre* os fenômenos e processos (trajetórias inumanas?) ou qualquer dos personagens-pessoas (trajetórias humanas?) que ali coexistem, o cinema se faz *com e junto* com essas trajetórias, não as distinguindo, mas sim testemunhando o que se despreza desse encontro entre o cinema e... Dessa forma, o cinema não expõe essas trajetórias, mas sim se abre para que expressem(se) em “imagens verdadeiras”, como diria Fernand Deligny (2009), aquelas que não estão condenadas à linguagem, nem submetidas pelos signos intencionais e representacionais; imagens selvagens, autistas, que giram e aparecem “para nada”, nesse *terreno* onde elas derivam *de* encontro a algo que não está nas imagens, mas delas emerge.

Localizar(se) (n)lo terreno, fora do si mesmo

Para o filme *Ce Gamin, lá* (1975), Deligny “propôs um texto poético que não ajudava em nada a “compreender” aquilo que ele não queria que fosse compreendido nem tomado como um dogma ou um lema²” (TOLEDO, 2009, p. 9).

Na citação a seguir, mantida no formato e língua publicados, o autor desloca o *si mesmo* para o *nada*: do sujeito que se reconhece a si (e ao outro como algo fora de si) para o localizar(se)³ para além da linguagem.

² Todas as traduções do espanhol para o português presentes neste artigo são de minha autoria.

³ O (se) colocado entre parênteses, sem hífen e grudado ao verbo busca realizar no português o estranhamento que Deligny realizava no francês ao preferir o *ce* (adjetivo demonstrativo) ao *se* (pronome), jogando com a homofonia desses termos em francês, para criticar a ideia do sujeito reflexivo.

outras. Só podem existir nesse acordo e esse acordo é *entre* elas; delas procede (idem, p. 129 – grifo do original).

Desta forma, assim como os gansos verdadeiros (os selvagens), as imagens verdadeiras, para Deligny, seriam “aquelas cuja existência persistente não vem de nenhuma intenção” (2009, p. 131) e “não estão sobrecarregadas em representar nada, tendo, entre elas, formas que *só esperam as circunstâncias oportunas para alçar voo*” (idem, p. 128 – grifos meus). Porém, adverte-nos: “Mas preste atenção aonde nos levam os gansos [selvagens]; até a liberdade” (idem, p. 127).

Será que as imagens, quando verdadeiramente selvagens, podem nos forçar a essa mesma condição de autistas, para além dos signos e da linguagem, para o contato com as “coisas”? Podem nos forçar à liberdade que seria *estar aí*, no meio, no *terreno* específico onde vivemos? É nesse sentido que Deligny dizia que o *lugar* lhe era muito importante, pois nele o localizar(se) substitui o si mesmo na configuração do comum, do nós: no lugar, “topos”, há tropa constituída *entre* aquilo que *está aí*, tropa que agrupa não somente as trajetórias humanas, mas também as inumanas, tropa *como* as múltiplas trajetórias que configuram o espaço onde vive(se) refletindo(se) uns nos outros, estrangeirando(se) uns nos outros, *ali* mesmo.

O filme estava ali, pronto para que o fizéssemos. Quinze rapazes em busca dos maquis por toda parte, à beira dos caminhos, a memória das pessoas. Quinze rapazes que solicitavam, com a câmera na mão, que fossem revividos, postos de novo em cena, alguns restos da história dos maquis, que fossem interpretados, depois de terem sido vividos, por aqueles camponeses sobreviventes do Pas de l’Aiguille, por aquele velho que discutia com as patrulhas inimigas enquanto embaixo do feno de sua granja os “terroristas” não se atreviam a respirar (DELIGNY, 1971, p. 224).

Localizar(se), então, é estar atento ao que se passa *entre* a tropa para que alcem voo – façam(se) cinema e filme – quando “uns indícios muito díspares decidam que o momento é oportuno”. Localizar(se) seria encontrar(se) com aquilo que afeta o corpo *no terreno*, que efetiva o sensível que (se) constitui (uma) vida *ali*; encontros que se dão nas e através das errâncias que cada corpo realiza enquanto é afetado pelas “coisas” do mundo, pelas trajetórias heterogêneas e copresentes no lugar.

Em busca das imagens verdadeiras: intervalos mostração amostragens

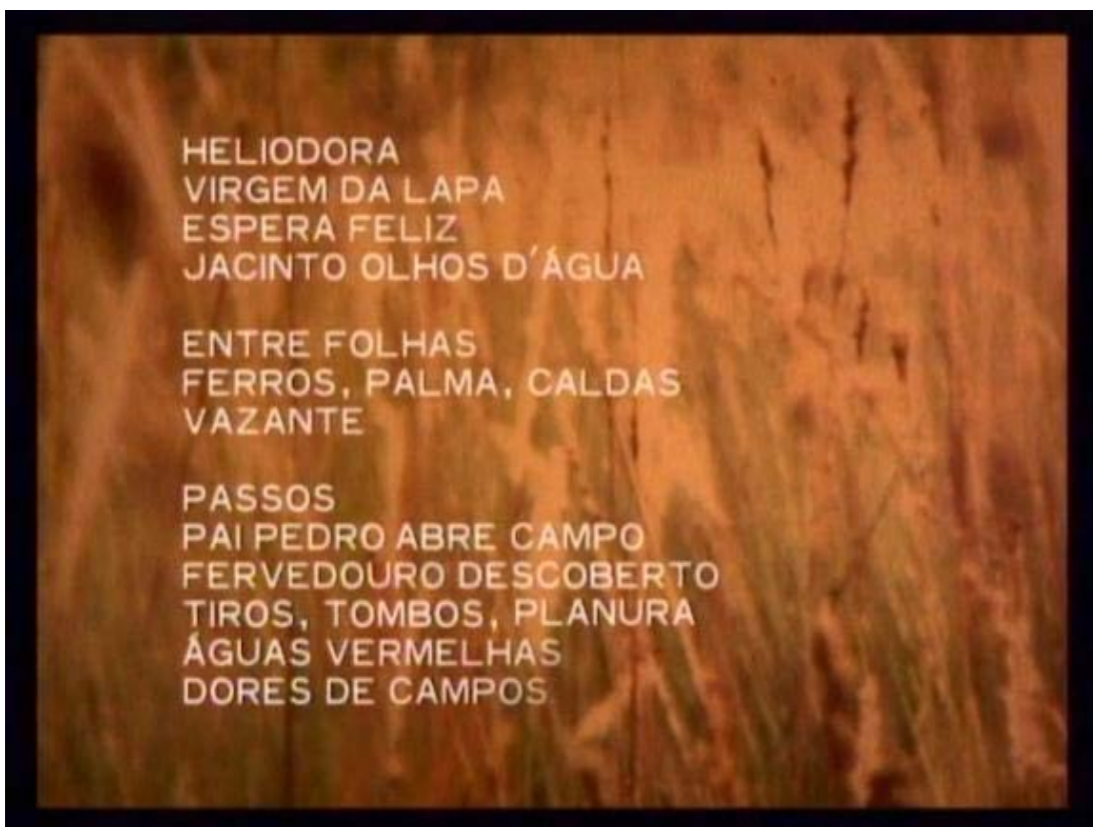
Aponto a seguir breves exemplos, no filme *Acidente*, de imagens que parecem ter força semelhante às “imagens verdadeiras” justo por escapar da linguagem – do cinema documentário – ao terem sido criadas ou localizarem(se) diante de nós sem a intenção de significar ou representar, e por isso abrirem(se) para mostrar e amostrar coisas, lugares, gestos, acasos *do e no* encontro entre cinema e cidade-lugar, organizando matérias de expressão para exprimirem o mundo no *terreno* que se efetivou *aí*, no próprio encontro-espaco-imagem, indistintos que tornaram(se) *ali* esses três termos.

Um poema atravessa *Acidente* desde seu início *como* cinema. No resumo do filme no site do artista, lê-se:

Um poema composto por 20 nomes de cidades de Minas Gerais, Brasil, é o corpo rítmico deste filme, que se abre ao imprevisto e ao improvisado. Instigados pelos nomes destas cidades, a equipe percorre por uma primeira vez cada uma delas. Num movimento de imersão e submersão, o filme se faz através de duas camadas narrativas – uma formada pela história do poema e outra pelos eventos ordinários que surgem acidentalmente diante da câmera em cada uma das cidades. Percepção aberta para deixar-se mesclar ao cotidiano de cada lugar e atenta para eleger um acontecimento qualquer, possível de se relacionar com o poema e capaz de revelar o quanto a vida é imprevisível e acidental.

Esse poema atua como “intervalo operador” das próprias filmagens e da montagem final, constituindo-se como um “guia aberto” que faz emergir acontecimentos acidentais em vinte cidades enquanto narra (em múltiplos desvios) uma história de amor. No intervalo entre estas filmagens e o poema constituíram(se) blocos de imagens e sons “nomeados”.

No primeiro desses blocos, Heliodora, veremos cenas captadas numa noite de chuva e sem iluminação elétrica. Somente a luz dos relâmpagos e dos faróis dos automóveis iluminam as imagens: iluminação acidental e movente que faz circular pelo quadro sombras e negrimes que se movem, mesmo estando imóveis na paisagem filmada. Em seguida, sob a luz de uma vela, entra em quadro a primeira personagem humana do filme: um homem maquiado caminha até a casa onde vive enquanto fala das (im)possibilidades do amor homossexual.



O próximo bloco será o de Virgem da Lapa, o qual, no poema, torna(se) codinome de Heliadora, dobrando a primeira cidade-bloco de imagens e sons sobre a segunda e vice-versa, as quais, conjuntamente, se espalharão por todo o poema (e filme) nos inúmeros *vãos* abertos a cada nova cidade, que, como num dominó, junta e separa os blocos: linhas e entrelinhas, imagens e sons e cortes e nomes e seqüências e sentidos e sem sentidos que grudam e escapam a todo momento.

Variando suportes de filmagem – digital e super-8, enquadramentos, ângulos, movimentos, cores, duração etc., a montagem faz oscilar cada tipo de experiência espacial *com* as cidades-imagens⁷, provocando muito mais intervalos entre elas que conclusões acerca delas, tornando-as não só in-

7 “Uma tela onde o grão da película de super-8 tá explodindo o tempo inteiro, já algo acontece aí. [...] Existe aquela coisa química do grão do super-8 ou do 16 ou do 35 milímetros e que você vê aquele grão. Aquilo... se você filmar o nada com aquilo já é alguma coisa.” Em *Ver é uma fábula*, entrevista com Cao Guimarães. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n88leqcy1Rw>. Acesso em: 13 abr. 2015.

tercambiáveis entre si, mas cambiáveis a tornarem-se poema, dobradas pela escrita a ilustrações brincalhonas, poéticas, doridas, de um amor vivido intensamente, mas tão brutalmente reprimido que nem mesmo na memória suas marcas se mantiveram. O filme terminará ao som da cadeira de balanço onde estivera uma velha senhora que (não) se lembra mais das Dores de Campos.

O poema constitui-se como algo que flutua entre as imagens e sons, tendo sido o artifício para o próprio processo “acidental” de captar e editar essas imagens e sons. Ao mesmo tempo, o poema mantém-se abstrato ao filme, escapa dele e, justamente por isso, faz oscilar os sentidos das imagens entre aqueles que se ligam ao poema e aqueles sentidos que se ligam ao lugar ou mesmo ao nome do lugar, impedindo que se estabilizem, provocando uma variação contínua, fazendo com que os sentidos sejam *também* sem sentidos: Heliadora pode vir a ser a virgem e o homem gay e o nome da cidade e a velha senhora e tantos outros sentidos que emergem nas (des)conexões *entre* esses sentidos mais explícitos, fazendo do intervalo o *terreno* onde essas cidades-imagens ganham vida.

Nesse filme, a narrativa é frágil. No lugar dela, ganha força a mostraçã. O que temos nele é uma (a)mostragem aleatória de encontros *nos* lugares que compõem o mundo, que configuram o estético (sensível) que lhe é imanente. Imanente ao mundo e às coisas que o compõem. Dessa quebra ou fragilização da narrativa temporal como exigência na fruição do filme, restam estilhaços de cenas, imagens e sons aparentemente soltos, esburacados, rasurados nos sentidos que poderiam vir a ter num fluxo narrativo qualquer. O que opera nesse modo de fazer cinema, nessa expansão do cinema pela vida afora (não só pela arte afora), pelo que *está aí* é uma exigência no *reparar* dos detalhes e também na criação de *vãos* e passagens que, como imagens verdadeiras, libertam as próprias imagens e àqueles que com elas fizerem tropa-unidade em torno de “alguns indícios díspares”.

Opera, portanto, na mostraçã dos lugares enquanto um *estar aí*; não para dizer algo *sobre* eles, mas para implicá-los no cinema, no filme, em novos e possíveis devires, fazer emergir neles – através deles, atravessados neles e junto com eles – outras matérias de expressão, outros modos de serem habitados, num processo de intensificação da diferenciação e de fuga dos clichês, do já dado, do previsível, processo que se dá na medida mesma que a linguagem também se desvia de seus clichês para acolher *ali* a nova organização das matérias de expressão.

Em lugar da narrativa que encaminha a tropa para um sentido previsto, intencional, aparece uma aposta em dar passagem à expressão do sensível; sensível *como* estético a um só tempo

artístico e cotidiano, como nos aponta Godinho (2007), *como* algo que se constitui de um excesso ainda não sensível e que pode vir a tornar(se) sensível no filme, através dele, em conexão com o que dele emerge *no* lugar, “topos” onde (se)localizou. Como o azul que *também* é o céu da cidade de Tombos, em *Acidente*.



Um elemento espacial feito cor no quadro; uma cor feita céu no filme; azul celeste feito “topos”, intervalo *entre* as quinas do enquadramento e das construções, empurrando para fora do chão a cidade, para fora do quadro o olhar, o ouvir, resistindo ao modo centralizado habitual com que as “coisas” do espaço aparecem no quadro cinematográfico. Mostras e amostras do que vêm a ser outras miradas possíveis para as cidades, desviadas do retângulo, livres de um sentido intencional já dado, a um só tempo reconhecíveis e estranhas.

Pode-se dizer que o estilo *em* Cao Guimarães se efetiva nos encontros *com* o espacial heterogêneo (MASSEY, 2008), encontro errático *pelos* imagens e *através* delas, com exíguos direcionamentos da narrativa, dos jogos de ângulos e enquadramentos. Ao fragilizar-se do si mesmo, das intenções, e localizar(se) naquilo que encontra por acaso, esse *estilo* expressa o mundo em imagens e sons “equivalentes”, como a dizer – estamos aqui, *um finito de coisas em infinitas (des)conexões*, dentro e fora do quadro mirado. Ao testemunhar um *estar aí*, as imagens e sons dos filmes (nos) exigem: deixe-se aqui *entre* nós, ou melhor, solte-se de você, seja nós,

localize(se) (n)o mundo que o afeta e constitui(se) *como relacional* em encontros inusitados com um brilho, um buraco, um pensamento sutil, um desvio mínimo que faz derivar toda uma constelação de outras possibilidades de fruição do filme, da linguagem, das imagens, da vida, *daquela* vida que se fez notar (localizar) *ali*.

Um *estilo* que se faz através da expressão desse espacial (des)articulado e aberto, da (a)mostração de lugares que (se)localizam *quando* fazem tropa *com* o corpo de “alguém” e *junto* a ele, configurando(se) um “topos”, *terreno* onde emergem tanto signos quanto sensações e pensamentos a-significados e a-significantes que, como imagens verdadeiras, alçam voo.

REFERÊNCIAS

- DELIGNY, F. *Permitir trazer ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.
- DELIGNY, F. *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial Estela, 1971.
- GODINHO, A. *Linhas do estilo* – estética e ontologia em Gilles Deleuze. Lisboa: Relógio D'água, 2007.
- GONÇALVES, O. Narrativas sensoriais – a lógica do sensível em Cao Guimarães. In: *Anais do XIII Estudos de Cinema e Audiovisual – Socine*, vol. 1. São Paulo: Socine, 2012.
- GONÇALVES, O. Narrativas sensoriais. In: GONÇALVES, O. (Org.). *Narrativas sensoriais*. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.
- LISPECTOR, C. Mineirinho. In: LISPECTOR, C. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- LOPES, D. Sensações, afetos e gestos. In: GONÇALVES, O. (Org.). *Narrativas sensoriais*. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.
- MASSEY, D. *Pelo espaço* – uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- TOLEDO, S. A. Introducción. In: DELIGNY, F. *Permitir trazer ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.
- VILELA, E. *Silêncios tangíveis*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

FILMOGRAFIA

- DELIGNY, F. *Ce Gamin, Lá*. França, 1975.
- GUIMARÃES, C. *Acidente*. Brasil, 2006.
- GUIMARÃES, C. *A Alma do Osso*. Brasil, 2004.
- GUIMARÃES, C. *Andarilhos*. Brasil, 2006.
- GUIMARÃES, C. *Rua de Mão Dupla*. Brasil, 2002.
- ROCHA, E. *Transeunte*. Brasil, 2010.

FRONTEIRAS DO IMAGINÁRIO CINEMA-POESIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Lucia Soutto Mayor

Cristina Miranda

Colégio de Aplicação/UFRJ

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.*

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas dunas de areia, depois de muito
caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o
seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano (1995)

Pintura

Eu sei que se tocasse

com a mão aquele canto do quadro

onde um amarelo arde

me queimaria nele

ou teria manchado para sempre de delírio

a ponta dos dedos.

Ferreira Gullar (2003)

A Lei 13006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta ao artigo 26 da Lei 9.394 o parágrafo 8º, tornando obrigatória “a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica”, suscita, a despeito de uma intencionalidade de valorização da cultura brasileira, expressa na promulgação dessa Lei, diversas reflexões acerca das condições de sua aplicabilidade. Exibir filmes brasileiros nas escolas de educação básica: quais filmes? Sob que condições de exibição? Com que possibilidades de articulação com os conteúdos escolares e os diferentes componentes curriculares?

Cada uma das indagações acima, entre tantas outras, poderia ser desdobrada em um texto específico, levando-se em conta a abrangência de todas essas questões. Interessanos, aqui, problematizar, de modo mais específico, a escolha dos filmes a serem exibidos e suas implicações no diálogo (ou não) com os conteúdos programáticos abordados nas diversas disciplinas que compõem os currículos de educação básica. Pretendemos ancorar nossas reflexões tomando como ponto de partida os chamados “filmes de arte” – assumindo toda a complexidade de enfrentar a discussão acerca de um cinema que possa assim ser nomeado... – e, de modo mais específico, os denominados “cinema de poesia”, “filme-ensaio”, “cinema experimental” ou correlatos, que passamos a definir aqui, de forma mais generalizada, como cinema-poesia. Trata-se de compreender o cinema como defendido por Jacques Aumont em *À quoi pensent les films* (1996): “uma forma de pensamento, apresentando ideias, emoções, afetos, por meio de um discurso composto por imagens e sons” (MACHADO, 2003, p. 63-64).

A arte é algo que se *experimenta*, se *vivencia*, não se *ensina*, propriamente... *Ensina*mos movimentos estéticos, história das diferentes linguagens artísticas, métodos, técnicas... Podemos propor caminhos para a interpretação de diferentes textos, em função dos códigos em que os mesmos se inscrevem, analisar a estilística de poetas, pintores, artistas visuais, músicos, cineastas, aprofundar nossa compreensão sobre procedimentos, signos, processos, modos de ver a realidade... Todavia, todas essas estratégias apresentam-se como formas de *aproximação dos objetos estéticos* – poemas, romances, contos, filmes, peças teatrais, composições musicais, pinturas, esculturas... –, no sentido (desejado) de favorecer a fruição estética do leitor¹, uma vez que a *experiência estética*, em si mesma, é um fenômeno interno, pessoal e, muitas vezes, bastante difícil de ser expresso, seja em que linguagem for.

¹ Tomamos aqui o termo “leitor” em um sentido amplo, ou seja, aquele que é convidado a “ler” um texto, seja ele verbal, visual, audiovisual, musical...

Assim, é importante abordar o papel das disciplinas artísticas no currículo escolar da educação básica. Os docentes que atuam nas diferentes disciplinas artísticas – Literatura, Artes Plásticas e Visuais, Música, Artes Cênicas... – lidam cotidianamente com o desafio de, simultaneamente, proporcionar aos educandos elementos históricos, estéticos, culturais para alargar seu repertório de referências, a fim de ampliar as potencialidades de recepção de uma dada obra de arte e assegurar condições para que essa fruição possa se estabelecer. Além disso, promovem o exercício também contínuo de provocar os alunos no sentido da *produção* de seus próprios objetos estéticos, acionando, desse modo, uma cadeia de operações que atravessam o escopo da análise, da fruição e da expressão estética. A complexidade dessas ações pedagógicas se faz acompanhar de uma etapa igualmente complexa: a da *escolha dos objetos estéticos* a serem propostos, escolha essa que tenciona, necessariamente, cânones e margens, referências consagradas e eleições pessoais, intransferíveis. Trata-se de pôr em jogo, então, artistas e obras universalmente reconhecidos, ao lado de criadores e produções “marginais”, (ainda) não chancelados pela crítica especializada ou, ainda que com o reconhecimento dessa mesma crítica, obras consideradas “difíceis”, levando-se em consideração uma certa dimensão de gosto do senso comum. Todo esse processo é atravessado, o tempo inteiro, de um lado pelas opções do professor (admitindo-se sua possibilidade de *autoria* na condução de seu processo de trabalho), à luz de critérios próprios, com os quais ele baliza a construção de seu fazer cotidiano, elegendo o *corpus* de suas aulas, sobretudo, em função de sua experiência mesma de leitor. De outro, pela forma com que os estudantes se relacionam com os conteúdos trabalhados, teóricos ou práticos, e com os objetos estéticos na produção de sentido.

É preciso pensar, também, no *lugar* da arte no contexto escolar, levando em conta não somente a dimensão do *currículo*, mas também *outros espaços de atividades na escola*, como saraus, apresentações teatrais, mostras de filmes, feiras, rodas de leitura, jornais e uma variada gama de propostas, que também acolhem possibilidades de trabalho com objetos estéticos, para além da sala de aula. Acreditamos que a experiência estética na escola não pode ser pensada *apenas* em função das disciplinas artísticas que integram o currículo; é necessário pensar o lugar desse tipo de experiência também em outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências ou Matemática, por exemplo, como também nessas modalidades “extrassala”, acima aludidas. Não se trata de banalizar o ensino da arte na forma da polivalência; ao contrário, julgamos imprescindível o aprofundamento de cada linguagem. Com efeito, cumpre ressaltar, embora privilegiada nas disciplinas artísticas, a experiência estética, a fruição da arte, deve transbordar o conjunto das disciplinas.

Feitas essas reflexões acerca do *lugar*, ou melhor, dos *lugares* da experiência estética na escola, torna-se necessário pensar a escola em si mesma, enquanto um espaço propício e propiciador desse tipo de vivência. A escola tem sido, ao longo dos séculos, compreendida como *locus* privilegiado de ensino-aprendizagem, um espaço consagrado à construção do conhecimento. O currículo escolar, organizado em disciplinas, atividades, horas de lazer programadas, encerra o cotidiano dos alunos em uma cadeia sequenciada de ações, quase sempre restringindo, sobremaneira, a dimensão da *experiência* de todos os sujeitos implicados nos processos formativos que se operam no espaço escolar. Nesse sentido, é interessante observar como Masschelein e Simons situam a escola como um lugar de *suspensão*, tendo em vista a função intrínseca da escola de criar uma dimensão outra do tempo, um tempo livre, de fato...

...a construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, de desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 32-33).

O entendimento dos autores do que seja o tempo livre no contexto escolar subverte uma compreensão do senso comum de que o tempo livre é aquele que se opõe ao tempo dedicado à construção sistemática do conhecimento, estruturada de modo orgânico e organizado. Na verdade, esses pensadores entendem a escola como um espaço com a responsabilidade inequívoca de *criação de um tempo livre*, um tempo diferenciado, descomprometido com demandas objetivas e previamente agendadas da sociedade na qual a escola se insere. Um tempo desinteressado, aberto, pleno de possibilidades de criação e recriação de sentidos múltiplos, envolvendo todos aqueles que participam da dinâmica escolar.

Um outro aspecto relacionado ao papel da escola, apontado por Masschelein e Simons, diz respeito a uma distinção bastante significativa entre *aprendizagem* e *formação*. De acordo

com os autores, a aprendizagem parte do *eu* do educando, ampliando suas experiências de mundo em função de uma base prévia trazida pelo indivíduo, enquanto na formação tanto o indivíduo como seu mundo são tencionados (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.49). Nas palavras dos filósofos,

A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além de seu próprio mundo da vida por meio da prática ou do estudo. (...) O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 49).

Compreender, portanto, a escola como um espaço comprometido com a *suspensão* – tanto do tempo quanto de um *eu a priori* do aluno – abre-nos um vastíssimo horizonte de possibilidades e desafios, no qual se pode inscrever a experiência estética ou, de modo mais específico, a *experiência poética*. Dito de outro modo: uma escola que se conceba como instância responsável pela formação humana, de sujeitos singulares, capazes de esboçar e assumir suas percepções e construções autorais sobre o mundo que os cerca, deve expor toda a comunidade que dela faz parte a experiências estéticas – poéticas... –, assegurando o direito de escuta e de miragem de outras vozes, outras imagens, de si e do outro.

Carlos Skliar, em *Desobedecer a linguagem* (2014), reflete sobre vários níveis de “desobediência da linguagem”. Mais especificamente, interessam-nos suas ponderações acerca das relações por ele estabelecidas entre a desobediência da linguagem e seus efeitos nos mais diferentes domínios. Em suas palavras,

Se a linguagem não desobedecesse e não fosse desobedecida, não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada.

Entretanto, uma experiência dessa ordem não é estrutural, nem explicativa, nem duradoura, nem apaziguadora, mas, sim, existencial, uma existência poética da língua e para a língua:

‘Por isso, será possível falar de existência poética num sentido rigoroso, se por existência entendemos aquilo que abre brecha na vida e a desgarrar, por instantes, colocando-nos fora de nós mesmos’ (LACOUÉ-LABARTHE, 2006, p. 30).

A linguagem que desobedece e é desobedecida: colocar-nos fora de nós mesmos, nessa existência desoladora, nessa brecha – sonora e silenciosa – que abre a possibilidade para a produção de um sentido (SKLIAR, 2014, p. 17).

A longa citação acima transcrita condensa aspectos bastante relevantes para tentarmos compreender a experiência poética como uma experiência de linguagem, relacionada à experiência de existir. Skliar chama atenção para o fato de que a desobediência da linguagem convoca um desassossego e, incorporando o pensamento do filósofo francês Lacoue-Labarthe, sublinha que uma “existência poética” provoca um rasgo na vida, “colocando-nos para fora de nós mesmos”. Se Masschelein e Simons esboçaram uma escola capaz de promover um “tempo livre”, suspendendo as demandas externas, na direção de um processo formativo que permita que o sujeito transcenda seus próprios limites, Skliar – em diálogo inspirado com as ideias de Lacoue-Labarthe – reconhece essa mesma potência na “linguagem desobediente”, fazendo ecoar entre escola e experiência estética, uma mesma voz, uma *outra voz*...

Entre revolução e religião, a poesia é a *outra voz*. Sua voz é *outra* porque é a voz das paixões e das visões; é de outro mundo e deste mundo, é antiga e é de hoje mesmo, antiguidade sem datas. Poesia herética e cismática, poesia inocente e perversa, límpida e viscosa, aérea e subterrânea, poesia da capela e do bar da esquina, poesia ao alcance da mão e sempre de um mais além que está aqui mesmo. Todos os poetas, nesses momentos longos ou curtos, repetidos ou isolados, em que são realmente poetas, ouvem a voz *outra*. É sua e é alheia, é de ninguém e é de todos (PAZ, 1993, p. 140).

As questões apresentadas por Masschelein e Simons, assim como por Skliar em diálogo com Lacoue-Labarthe, nos indicam a importância da experiência estética com o cinema – ou, com um tipo específico de cinema – e apontam para a reflexão sobre a relação entre cinema e educação. Defendemos a inserção do cinema no currículo escolar como uma experiência efetivamente artística, congruente com a formação estética audiovisual inscrita no campo da educação transformadora. Por isso buscamos, em especial, neste pequeno artigo, dialogar com a obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros nas escolas por meio da Lei 13.006, problematizando sobre o tipo de filme que deve ser trazido para a vivência escolar.

Segundo Godard (2006), “há dois níveis de leitura em um filme: o visível e o invisível. O que você põe diante da câmera é o visível”. Para o autor, “os verdadeiros filmes (...) são aqueles nos quais há uma espécie de invisível que só pode ser visto através daquele visível, e unicamente porque é agenciado ou orientado daquela maneira” (GODARD, 2006, p. 246).

Trata-se de compreender o cinema – ou o filme – no reverso do cinema narrativo hegemônico; pensar o cinema como arte, como uma possibilidade de discurso com imagens e sons para a produção de sentido. Conforme Glauber Rocha (1986), “é preciso entender que cinema é pintura em movimento com som. O cinema baseado na estrutura do diálogo é o antcinema” (ROCHA, 1986, p. 65).

Pois há a regra e há a exceção. Cultura é a regra, arte, a exceção. Todos falam a regra: cigarro, computadores, camisetas, televisão, turismo, guerra. Ninguém fala da exceção. Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoyevski. É composta: Gershwin, Mozart. É pintada: Cézanne, Vermeer. É filmada: Antonioni, Vigo. Ou é vivida e se torna a arte de viver: Srebrenica, Mostar, Sarajevo. A regra quer a morte da exceção (GODARD, 1996, p. 14-18)².

Compreendemos, assim, que a escolha dos filmes que devem povoar as salas de aula precisa caminhar no sentido da *exceção*, ou seja, da *arte*. O olhar da criança e do jovem, embora saturado por ideologias e formas estéticas dominantes, sempre se coloca aberto de alguma forma a novas possibilidades e ressignificações em contato com a arte. Assim, a fruição estética do cinema pode ser trabalhada, na apresentação de sua linguagem, de suas diferentes formas de contar histórias com imagens e com sons e nas suas possíveis leituras, tornando a relação cinema/educação uma experiência artística.

Nesse sentido, o repertório dos estudantes necessita ser ampliado para além da cultura visual de massa e, conseqüentemente, apresentados ao ambiente escolar filmes considerados “difíceis”, “diferentes” daqueles veiculados pela televisão e cinema comercial. Para uma grande parte das crianças e jovens, a escola é o único local de contato com esse tipo de filme.

É o contato com a diversidade de obras de arte que familiariza as crianças e os jovens com diversas estéticas, o que não significa meramente um “treino artístico como tal”, mas, antes,

2 Tradução livre.

diz respeito ao “desenvolvimento da capacidade crítica e criadora” do educando (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 96), processo que ultrapassa o individualismo hedonista, pois inequivocamente social, mediado pela cultura e pelo conhecimento histórico-social.

O ato criador, como ressalta Duarte Junior (1981, p. 92), é, entretanto, “profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido”. Conforme Bergala (2002, p. 63), “uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte. (...) A arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento”. Pensar o cinema como arte em laço estreito com a educação, assim, apresenta-se como um desafio instigante, pois pressupõe uma mudança profunda na instituição “escola”, igualmente submetida a propósitos socializadores pragmáticos e utilitaristas. Cinema, escola, cultura, desse modo, conformam mediações sob permanentes tensões entre o público e o privado-mercantil. Conforme indicado na reflexão de Masschelein e Simons (2013), o tempo da escola é o tempo da liberdade. A fruição e a experiência estética do cinema não se coaduna com o caráter de mercadoria que a indústria cultural lhe impinge.

Como o menino do conto de Galeano – mudo de espanto, diante de tanta beleza do mar –, sejamos, todos, convidados a *aprender a olhar*, encharcando-nos de água e cor, deixando-nos queimar em intensidades e delírios nas pontas de nossos dedos, sejamos inapelavelmente *transformados...*

REFERÊNCIAS

- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados / Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, Coleção Educação Contemporânea, 1981.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 1995.
- GODARD, Jean-Luc. *JLG/JLG. Autoportrait de décembre. Phrases*. Paris: P.O.L Éditeur, 1996.
- _____. *Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera!* In: TIRARD, Laurent. *Grandes diretores de cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- GULLAR, Ferreira. *Relâmpagos – dizer o ver*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MACHADO, A. O filme-ensaio. *Concinnitas* (Uerj). Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 63-75, 2003.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- PAZ, Octavio. *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- ROCHA, Glauber. Entrevista à Manchete, agosto de 1980. In: REZENDE, Sidney Nolasco de (Org.). *O ideário de Glauber Rocha*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CINEMA NA ESCOLA: MUITOS DESAFIOS NO HORIZONTE

Solange Straube Stecz

Professora e pesquisadora de cinema Faculdade de Artes do Paraná
Universidade Estadual do Paraná

A obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas da educação básica, conforme determina a Lei 13.006, sancionada em junho de 2014, é uma boa notícia. Pressupõe a formação de público entre crianças e adolescentes e novos espaços para o cinema brasileiro. Sua inserção na legislação que regulamenta as diretrizes e bases da educação poderia significar uma demonstração de força da indústria cinematográfica nacional, dos produtores independentes e dos professores do sistema de ensino público, já formados para as linguagens da cultura nacional, em particular o cinema. Isso se vivêssemos em um mundo no qual o acesso à cultura fizesse parte do cotidiano de todo cidadão.

Como a realidade do país está longe do modelo ideal, vamos comentar alguns dos desafios trazidos pela nova Lei e que devem fazer parte da pauta de discussão da sociedade, para construção de políticas públicas de Estado, nas áreas da educação e da cultura.

O primeiro deles está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que, ao abordar a arte, prioriza quatro linguagens: artes visuais, teatro, dança e música. O cinema está inserido como um dos avanços da modernidade¹, mas suas especificidades enquanto lin-

1 As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). Cada uma dessas

guagem estão diluídas nas artes visuais. No estado do Paraná, o documento que regulamenta o ensino de artes da educação básica², construído a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao se referir à dimensão histórica do ensino da arte, avança um pouco em relação ao cinema quando se refere textualmente ao Cinema Novo³. Seguindo a diretriz dos PCNs, trata a linguagem cinematográfica como no capítulo artes visuais, recomendando que os conteúdos⁴ sejam relacionados com a realidade e o entorno do aluno, que sejam estudados artistas, produções artísticas e bens culturais das regiões do estado e que se trabalhe com as “as mídias que fazem parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens, alunos da escola pública” (PCNs, p. 72).

No estado do Paraná, a página web da Secretaria de Educação destaca a relação cinema e educação, em uma área específica com sugestões de filmes e abordagens didáticas. São exemplos para inserção do cinema na escola, como suporte às disciplinas, como recursos pedagógicos.

visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras (PCN, 1997).

(...) A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos, experiências relacionadas aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área (MEC, 1997, p. 46).

2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2008.

3 “A partir da década de 1960, as produções e movimentos artísticos se intensificaram: nas artes plásticas, com as Bienais e os movimentos contrários a elas; na música, com a Bossa Nova e os festivais; no teatro, com o Teatro Oficina e o Teatro de Arena de Augusto Boal, e no cinema, com o Cinema Novo de Glauber Rocha. Esses movimentos tiveram forte caráter ideológico, propunham uma nova realidade social e, gradativamente, deixaram de acontecer com o endurecimento do regime militar” (SEED, 2008, p. 43).

4 “Durante as aulas, torna-se interessante solicitar aos alunos uma análise das diferentes formas de representação na televisão e no cinema, tais como: plano de imagens, formas de expressão dos personagens, cenografia e sonoplastia (sentir e perceber)” (SEED, 2008, p. 77).

(...) Ao apresentar os conteúdos estruturantes para a 7ª série, aponta como conteúdos básicos a representação no cinema e nas mídias, indicando como expectativas de aprendizagem: “Compreensão das diferentes formas de representação no cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo. Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição da representação nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo” (SEED, 2008, p. 94).

Fonte: www.arte.seed.pr.gov.br

As diretrizes para a educação têm clareza da importância, para alunos da educação básica, da compreensão do sentido do fazer artístico e de suas significações enquanto objetos e produtos da cultura. , ao tratar de um assunto tão complexo e abrangente, o PNC aparentemente considera as condições das escolas nas diversas regiões do país. No entanto, ao se concentrar em quatro linguagens artísticas e ao sugerir que os conteúdos sejam trabalhados, em qualquer ordem, de acordo com o professor e o currículo da escola⁵, pode também permitir uma super-

5 É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada... (...) Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio

ficialidade que comprometa o ensino das artes na educação básica e a ênfase apenas linguagens recomendadas.

O que justificaria a necessidade de uma Lei que torne obrigatória a presença do cinema nacional nas escolas, cuja implementação efetiva deveria considerar a qualificação e a formação continuada do professor e as condições concretas de cada região, instalações equipamentos etc.? Uma qualificação que pode se utilizar dos mecanismos de ascensão funcional, através cursos de extensão, em parcerias com as universidades, educação à distância, cursos técnicos e mestrados profissionais.

Alain Bergala⁶ observa que, por seu caráter perturbador, o cinema, concebido como arte, não pode ser disciplinarizado sem perder o seu conteúdo artístico.

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, a artes devem ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência à parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (BERGALA, 2008, p. 30).

das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (...) O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão... (MEC, 1997, p. 41).

⁶ Cineasta, crítico de cinema e professor. Foi, entre 2000 e 2002, conselheiro do plano pedagógico de cinema implementado nas escolas públicas da França pelo Ministério da Educação desse país. Escreveu o livro *A hipótese cinema*, em que descreve suas experiências no âmbito da pedagogia dessa arte. Foi redator e editor chefe nos *Cahiers du cinéma*. É autor de numerosos artigos e de livros sobre cinema dedicados às obras cinematográficas de Godard, Rossellini, Kiarostami, Buñuel, entre outros. Seus últimos livros publicados são *Nul mieux que Godard*; *Abbas Kiarostami*; *Le cinéma comment ça va*; *Monika d'Ingmar Bergman*; *Godard au travail, les années 60*; *Luis Buñuel*. Realizou diversos filmes para o cinema e a televisão, especialmente filmes sobre a arte. Dirige, desde 2000, a coleção de DVDs *Éden Cinema*, dedicados à educação para o cinema, com 25 títulos de DVDs já lançados. Alain Bergala é ainda curador de exposições tais como *Correspondances: Kiarostami Erice* (CCCB de Barcelona, 2006; Centro Georges Pompidou, 2007); *Brune Blonde* (Cinemateca Francesa, 2010). É professor de Cinema da Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e coordenador do Departamento de Direção da Femis – Escola Nacional de Cinema da França.

Em *Hipótese cinema*, (2008) Bergala afirma que não está seguro se a escola é o melhor espaço para acolher a arte, mas para muitas crianças é o único lugar onde isso se torna possível. Por isso ressalta a importância da formação de um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme e que pense o filme através do seu autor. Ele não acredita que se deva partir do conhecido para abordar o menos conhecido, pois isso conduz a um afastamento da singularidade do cinema. Para ele, analisar filmes não é suficiente para promover uma mudança no olhar da criança, pois o trabalho para formação do gosto é longo e demorado. O gosto, diferente da opinião, não pode ser negociado, pois é formado a partir da singularidade de cada pessoa. E acrescenta que não se deve perder tempo com “filmes ruins ou medíocres”, pois não há como fazer a criança deixar de gostar de alguma coisa, por mais “mediocre” que seja, pois o “bom” e “ruim” são definidos exatamente pelo gosto.

O encontro com o cinema pode transformar uma escola antiga e com uma reduzida concepção de arte e linguagem artística. A linguagem cinematográfica permite leituras e significados múltiplos, conforme seus elementos são agrupados desde a concepção do filme, sua estrutura narrativa e montagem. Tempo e espaço são ordenados de acordo com o interesse do realizador da forma como os planos são combinados produz interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador.

O que nos leva a outra questão: Que segmento do cinema nacional será considerado para efeitos da Lei? Os filmes que estão no circuito comercial? Como um dos seis filmes brasileiros que chegaram à marca de um milhão de ingressos vendidos em 2014⁷?

Ou as produções de realizadores independentes, de coletivos de cinema, cujo espaço no circuito comercial é mínimo e que podemos exemplificar citando filmes como *A Cidade É uma Só* (2013), de Adirley Queiroz, o mesmo diretor de *Branco Sai, Preto Fica*, Melhor Filme do Festival de Brasília de 2014 e produzido pelo Coletivo de Cinema em Ceilândia (Cecine), lançado em apenas seis salas e com renda de menos de 15 mil reais⁸; *Ventos de Agosto*, de Gabriel Mascaro, exibido no Festival de Locarno, Suíça, 2014; *Castanha*, de Davi Pretto, exibido no Festival de Berlim em fevereiro do ano passado, que são longas-metragens recentes, com grande visibilidade de crítica e pouco acesso do público em geral.

7 *Até que a Sorte nos Separe 2*; *O Candidato Honesto*; *Os Homens São de Marte... e É para Lá que Eu Vou*; *S.O.S. Mulheres ao Mar*; *Muita Calma nessa Hora 2*; e *Vestido para Casar*. Conforme relatórios do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual - OCA - disponível em www.oca.ancine.gov.br

8 Conforme relatórios do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual - OCA, disponível em www.oca.ancine.gov.br.

Jean-Claude Bernardet, em *Cinema brasileiro, propostas para uma história* (1979), analisa a dominação do mercado pelo cinema norte-americano e sua influência sobre a cinematografia nacional e conseqüentemente sobre o imaginário do espectador, afirmando:

Não é possível entender qualquer coisa que seja o cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiárias de produtores europeus e norte-americanos. Essa presença não só limitou as possibilidades de afirmação de uma cinematografia nacional, como condicionou em grande parte suas formas de afirmação (BERNARDET, 1979, p. 11).

Assim, não basta assegurar o acesso, cabe discutir os critérios de escolha dos filmes, a formação do público para o cinema nacional. Não basta partir do conhecido (o filme nacional com visibilidade no mercado), reproduzir a programação da televisão, é preciso buscar as múltiplas expressões artísticas, refletir sobre elas. Precisamos olhar para o conjunto da produção nacional, nos filmes para crianças, para adolescentes, para serem assistidos em companhia dos pais, dos avós. Mas como acessar essa produção, disponibilizá-la para professores que precisarão mergulhar nos meandros da linguagem audiovisual, para integrá-los à proposta pedagógica da escola, sob o risco de institucionalizar a fruição? Sem esquecer o conjunto da cultura digital, as séries e filmes para internet, as produções transmidiáticas, os filmes para celular. Crianças e adolescentes, de todas as camadas sociais, têm em maior ou menor medida acesso às novas tecnologias e esse conhecimento vem com eles para a escola e sua cultura deveria estar pensada no currículo escolar.

Até a metade de 2012, uma forma de acesso ao cinema brasileiro – curtas, médias e longa-metragem para público adulto e infantil – era a Programadora Brasil, projeto da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, voltado ao circuito não comercial de exibição (cineclubes, universidades, prefeituras, escolas, centros culturais, empresas, entre outros). O uso dos programas era exclusivo para sessões e consultas, sem fins lucrativos, em local cadastrado (Ponto de Exibição). A instituição interessada cadastrava-se, pagava uma taxa a título de direito autoral dos filmes e fazia relatórios mensais no site. Eram disponibilizados em DVD com cerca de 700 títulos, entre curtas, médias e longas-metragens históricos e contemporâneos, organizados em 214 programas, cujo objetivo era ampliar o acesso às produções recentes e aos filmes representativos da cinematografia brasileira, contri-

buindo para promover o encontro do público com o cinema brasileiro, formar plateias e debater a produção nacional⁹.

O Programa está suspenso e seu site fora do ar¹⁰. A última postagem na página no Facebook, datada de 29 de agosto de 2012, informava o registro de 600.150 espectadores, em 17.486 sessões realizadas em 1.351 pontos de exibição, em 707 municípios, em 27 estados brasileiros. Era um programa com efetividade, com resultados e que poderia representar um suporte para a nova Lei. No entanto, sua formulação como programa de uma gestão específica da Secretaria do Audiovisual e outras questões que estão além do tema deste artigo levaram à sua descontinuidade.

O critério de escolha dos filmes e a formação do espectador especializado¹¹ são elementos intrinsecamente ligados. A programação de (no mínimo) duas horas mensais de filmes nacionais deve considerar o conjunto da cinematografia, sua história, seus diretores, estilos, movimentos. O acesso a esse conhecimento passa pela formação continuada, pela qualificação dos professores para a linguagem audiovisual.

Que espectador será o professor? Será o mestre, no exercício de seu ofício? O espectador comum que traz suas vivências, seu gosto pessoal para a escola? Ou um espectador especializado, intérprete das linguagens audiovisuais, familiarizado com a produção cinematográfica nacional e com acesso às produções que estão fora do circuito comercial e que competem no mesmo espaço da indústria cinematográfica norte-americana? E o aluno, que traz as referências da televisão, cujo acesso ao cinema nacional é quase sempre o da programação televisiva, que tipo de espectador será?

Na relação com o cinema o professor se vê diante de muitos desafios, de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É nesse enlace que a parceria com o cineasta pode ser profícua, ao juntar os saberes da técnica, da educação, da criação e do imaginário. Mas se o professor deve ser um espectador especializado, isso ainda não o torna um cineasta e, por outro lado, se o cineasta é um criador especializado, isso

⁹ <https://www.facebook.com/ProgramadoraBrasil>. Acesso em: abr. 2015.

¹⁰ <http://www.programadorabrasil.org.br/>

¹¹ Utilizando aqui a expressão de Marília Franco em *A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema*. In: *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

também não o torna um educador. Desta forma, há que se pensar na parceria e no lugar de cada um dentro da escola.

O Programa Mais Cultura nas Escolas, iniciativa dos Ministérios da Cultura (Minc) e da Educação (MEC), visa aproximar as experiências culturais e o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Na proposta está o reconhecimento da escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira, a contribuição para a formação de público para as artes, ampliando o repertório cultural da comunidade escolar e o desenvolvimento de atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico das escolas públicas de educação integral. Em 2014, foram selecionados 5 mil projetos em todo o país. Embora o site do projeto¹² não informe as linguagens artísticas trabalhadas pelos vencedores, certamente muitos dos projetos são em audiovisual.

A esperança de que essas sejam ações permanentes está na sua vinculação com o Plano Nacional de Cultura, em particular as metas 12, 13, 14 e 18, que tratam da disciplina de Arte nas escolas públicas e na formação para linguagens artísticas e áreas da cultura.

Essa e outras iniciativas governamentais destacam a importância da aproximação entre as áreas e os saberes especializados, apontando para a contribuição de cada um deles no espaço da escola e para a necessidade de se pensar a aproximação do campo do cinema com o campo da educação.

Assunto que está previsto na Resolução nº 10, de 27 de junho de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação de Cinema e Audiovisual tanto para bacharelado como para licenciatura. Atualmente apenas a Universidade Federal Fluminense oferece, desde 2012, em curso noturno, com oferta de 21 vagas e duração de quatro anos.

Refletir sobre esses desafios é trazer a questão da formação de professores, dos profissionais de cinema e áreas afins para o centro da discussão da Lei 13.006 e reconhecer a urgência, para a aplicabilidade da Lei, de políticas públicas de Estado, construídas a partir de discussões que tenham a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos.

¹² <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

Solange Straube Stecz

Professora do Curso de Cinema (Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná); diretora de Cultura da Universidade Estadual do Paraná; pesquisadora de Cinema; mestre em História Social pela UFPR e doutoranda em Educação pela Ufscar.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean-Claude. *Cinema Brasileiro: propostas para uma história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Ministério da Cultura*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

FRANCO, M. S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema 1. In: *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

FRANCO, M. S. *Escola audiovisual*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

FRANCO, M. S. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan.-jul. 2010, p. 1-16.

FRESQUET, A. Cinema, infância e educação. In: *Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/>>. Acesso em: nov. 2013.

FRESQUET, A. *Dossiê cinema e educação # 1: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink; Cenead, Lise, FE / UFRJ: 2011.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

OCA. *Observatório brasileiro do cinema e audiovisual*. Disponível em: www.oca.ancine.gov.br.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: Seed, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Site*. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/>.

CINEMA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÁTICA ESCOLAR

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Luís Gustavo Guimarães

Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho
Faculdade de Educação
Unicamp

A proposta de obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional brasileira nas escolas de educação básica desafia estudantes, educadores e gestores a pensar que experimentações serão feitas no uso e contato com essas obras audiovisuais e quais serão as educações visuais da memória que ocorrerão na instituição escolar. O Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho, desde sua criação, há mais de 15 anos, construiu um conjunto estudos e pesquisas sobre cinema e educação visual. Esse conjunto permite duas afirmações sobre o desafio colocado pela Lei 13.006/2014. A primeira é que o cinema educa. A segunda é que o cinema participa de uma educação visual/estética¹ da qual a escola também faz parte. Ou seja, escola e cinema são instâncias de criação, experimentação e reprodução das culturas visuais que constituem e atravessam a noção de nacionalidade.

A expressão educação visual/estética, que até o final do século passado era utilizada quase que exclusivamente por profissionais da área de comunicação, hoje faz parte do vocabulário da educação básica². O uso dessa expressão, no entanto, faz parte desde a criação do La-

1 A educação visual, que é sempre uma educação visual da memória, é um processo complexo e ao mesmo tempo simples de um viver cultural e social, permeado de representações visuais em que percepção e imaginação interpenetram-se, revezam-se e se atravessam na constituição de uma inteligibilidade visual do e para com o mundo (ALMEIDA, 1999, p. 27).

2 Embora o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica não tenha conseguido incorporar o conceito de educação visual, apresenta como um dos princípios e fundamentos da educação básica o campo da

boratório de Estudos Audiovisuais Olho. Ela advém do reconhecimento histórico do uso das imagens na educação escolar, o que não significa apenas uma educação do olhar – ou seja, uma forma de ensinar a ver e interpretar imagens. Mais do que isso, educação visual significa entender como os produtos da cultura visual intervêm, atravessam e afetam as construções simbólicas que os homens elaboram no conhecimento, reconhecimento e entendimento do mundo. Ou seja, queremos dizer que as educações visuais ocorrem nas experiências socioculturais cotidianas de estudantes, pais, professores e gestores. Por analogia, podemos dizer que aprendemos a ver as imagens do cinema de uma forma mais próxima da forma com aprendemos a falar e ouvir do que da forma como aprendemos a ler e escrever.

A obrigatoriedade da produção nacional é uma aproximação entre escola e cultura, entre acesso e consumo da cultura e produção cultural. É uma oportunidade da escola se fazer cultura.

Diante do reconhecimento de que o cinema educa e de que cinema e escola fazem parte de uma educação visual/estética é que pretendemos problematizar duas dimensões do desafio da presença do cinema da escola: a formação dos profissionais da educação e acessibilidade à produção nacional.

O cinema na escola

O cinema é uma das formas que constituem um aparato que Jameson (1997) chama de mídia, e essa palavra, para ele, evoca três signos relativamente distintos: o de uma modalidade artística ou uma forma específica de produção estética, o da tecnologia, geralmente organizada em torno de um aparato central ou de uma máquina, e, finalmente, o de uma instituição social.

Quando pensamos um pouco na história do cinema no século XX, imediatamente nos vem à cabeça a história do cinema norte-americano, que se estruturou sobre um tripé: produção, distribuição e exibição de filmes. O cinema, como expressão da cultura industrial³, com poucos anos de vida se transformou em uma produção de mercadorias, filmes, altamente rentável. O equilíbrio

estética (BRASIL, 2013).

3 O termo cultura industrial fora cunhado (MIRANDA, 2001) junto às reflexões de Silva (1980) em busca de superar o elitismo do conceito de indústria cultural da Escola de Frankfurt. Nestas, Silva propõe: conceber cultura como produção, relacionar produção simbólica às relações sociais, analisar as sintonias e assintonias entre indústria cultural e os modos de produção históricos e, finalmente, entender a indústria cultural como um modo de produção (SILVA, 1980).

das três atividades que formam o tripé do que chamamos cinema, após uma série de conflitos com significativa intervenção do Estado norte-americano, fez com que essa indústria alcançasse uma estabilidade no mercado interno dos Estados Unidos e pudesse se tornar um produto de exportação rentável, ao mesmo tempo em que funcionou para a expansão de um determinado estilo de vida e forma cultural que abria mercado para economia estadunidense. Obviamente que essa expansão não se deu apenas pela eficiência da indústria cinematográfica, mas de qualquer forma estabeleceu-se em muitos países um critério de qualidade em termos de arte e entretenimento. Mais do que isso, estabeleceu-se também o que é cinema e o que não é cinema.

O cinema também praticamente nasceu como uma ferramenta e um veículo de educação. Ainda no século XIX surgiram os chamados primeiros filmes científicos e os primeiros filmes documentais. Já no século XX o potencial educativo do cinema não se restringia a seu caráter documental e seu potencial de divulgação científica. Nos primeiros anos do século XX, as ficções cinematográficas também começaram a ser consideradas estratégicas do ponto de vista de uma educação cultural, tanto no âmbito das nações industrializadas, quanto no âmbito da colonização desses países, que se autodenominavam como “civilizados”, sobre regiões ocupadas e nações sob sua influência, com era o caso do Brasil.

Em nosso país, o potencial educativo do cinema, desde a década de 1920, já era destacado em documentos oficiais e em textos de educadores, com destaque para movimento da Escola Nova. Durante todo o primeiro governo de Getúlio Vargas o cinema foi pensado como ferramenta e veículo de educação. A produção de filmes educativos, principalmente documentários, esteve em pauta nesse período, com destaque para a criação do Ince. A política de utilização filmes da produção nacional nesse período foi acompanhada de proposta de formação de professores, de aparelhamento das escolas, de formas de distribuição etc. A recuperação dessa história e de outros momentos tanto da educação quando do cinema brasileiro precisará ser levada em conta, embora não seja esse o objetivo deste texto.

Essa breve introdução nos serve para colocar duas questões em relação à proposição de públicas e de regulamentação da Lei 13.006/2014. A primeira é que a escola não precisa e, para nós, não é desejável que ela seja apenas um dos elementos do tripé da constituição da ideia de indústria do cinema, ou seja, reduzida a local de exposição de filmes. A segunda é que a estrutura industrial do cinema norte-americano não é a única forma de constituição de produção cinematográfica. Fazer cinema não é apenas o que vemos nas salas de shopping, na televisão e na internet. A produção de imagens e sons em movimento é hoje uma prática social

e é nessa perspectiva que a exibição de filmes de produção nacional pode significar a escola participar da cultura. Os filmes e o cinema, tal como os entendemos hoje, são formas de percepção visual através de aparelhos, ainda demandam novas formas de conhecimento sobre os processos de aprendizagens e desenvolvimento humano, pois a linguagem cinematográfica ainda é muito nova e suas possibilidades científicas, artísticas e filosóficas ainda estão sendo exploradas e encontradas.

Formação de professores e prática escolar

O acesso às tecnologias de produção de imagens e sons em movimento e a disponibilidade de grupos e instituições em absorver os artefatos tecnológicos de produção estética com aparelhos modificaram-se muito nos últimos 20 anos. As tecnologias de produção de imagens, assim com as formas de distribuição e exibição de obras, não necessitam mais de um aparato central. A indústria e o mercado da notícia e da informação estão sendo os primeiros setores afetados. Os caminhos da horizontalidade da produção e do consumo da informação ainda estão provocando arranjos que fogem às nossas possibilidades de pensar a magnitude de suas transformações. Pode-se argumentar que o cinema se degrada com a multiplicação e horizontalidade da produção de imagens, pois é uma atividade específica, ou seja, artística. Porém esse é um debate em aberto, pois, em primeiro lugar, é preciso lembrar que a própria indústria e o mercado de informação audiovisual têm como uma de suas origens o cinema, pois os cinejornais vieram antes da possibilidade técnica da televisão e se constituíram junto com a possibilidade técnica do rádio. E, em segundo lugar, a definição de arte em relação ao cinema é em si mesma muito nebulosa, pois é quase unanimidade que a estrutura de produção, distribuição e exibição criada pelo cinema industrial norte-americano não garante que os filmes sejam obras de arte. As relações entre cultura industrial, arte e mercado exigem hoje ferramentas teórico-conceituais muito mais afinadas com as tecnologias intelectuais de conhecimento do polo mediático-informativo da nossa sociedade.

Assim sendo, podemos dizer que, potencialmente, escolas, movimentos sociais, coletivos e outras formas de associações e agrupamento de pessoas não estão mais alijados da possibilidade de produção e experimentação em torno das imagens e sons em movimento. Além disso, as pessoas, esses locais e esses movimentos não precisam mais ser reféns dos grandes distribuidores de filmes, sejam os das salas de cinema, sejam os das televisões. A prática social de compartilhamento em rede amplia o repertório possível de acesso às obras cinematográfi-

cas de diversos países e libera os espectadores da ditadura mercadológica dos lançamentos, pois filmes de diversas épocas podem ser compartilhados e assistidos.

No entanto, o problema do acesso à cinematografia nacional de outros locais (como América Latina, África e Ásia) não está resolvido. Ocorre que o problema do acesso à cultura e mesmo à cultura visual não se resolve com um determinado desenvolvimento tecnológico ou promulgação de uma lei. O gigantesco aparato de mídia, do qual faz parte o cinema e em torno do qual ele se constrói, soube ensinar seus espectadores a procurar sempre os mesmos produtos culturais, as mesmas mercadorias, ou seja, os mesmos tipos/gêneros/concepções de filmes. O problema do acesso é um problema de formação e um problema de formação é um problema da educação.

Em nossas escolas de educação básica se ouvem muito gestores e professores reclamando da mídia, da influência desta sobre as crianças, nos jovens e nos adolescentes. A mídia, ou pelo menos a grande mídia, incluída nela o cinema, oferece um conjunto de experiências estéticas mais ou menos de acordo com seus interesses econômicos, políticos e mercantis. A questão é quais as experiências estéticas que as escolas de educação básica se propõem, ou se proporão a oferecer? Quais elas têm ou terão condições de oferecer? É verdade que há necessidade de equipar as escolas com recursos que ampliem as possibilidades tecnológicas de oferta de experiências estéticas diferentes, novas para as novas gerações (que podem inclusive ser cinematográficas de momentos diferentes do cinema e de múltiplos lugares). Mas também é verdade que, para oferecer outras experiências estéticas, os profissionais da educação precisam ter vivenciado essas outras experiências e, com isso, precisamos pensar que a formação de professores é também uma formação cultural. Esse é um dos nossos problemas.

A obrigatoriedade de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, como foi dito no início deste texto, desafia estudantes e profissionais da educação. Um dos desafios é bem simples: quem conhece a cinematografia nacional? O que conhece dessa cinematografia? O que conhece sobre cinema? Obviamente que uma das medidas necessárias para êxito da Lei é pensar em profissionais da educação capacitados para esse trabalho. Mas a questão não se reduz à formação de mais um especialista, ou seja, o problema não se resolve dentro da lógica do paradigma disciplinar da escola. Pois o cinema atravessa a estrutura disciplinar da escola, operando na transversalidade⁴ de conteúdos, habilidades, capacidades.

4 Segundo Gallo (2008, p. 78-79), a noção de transversalidade foi desenvolvida por Felix Guattari ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional. Gallo aplica a noção de transversalidade à imagem rizomática do saber: ela seria a matriz da mobilidade entre os liames do rizoma. Mobilidade que as operações de hierarquização e a conexão do sabe-

A universidade, em seus cursos de formação de professores, enfrenta problemas muito semelhantes, porém, pensamos que, enquanto instância de formação inicial de professores (nos níveis de graduação e pós-graduação), enquanto instância de formação continuada de professores (extensão, especialização e pós-graduação *stricto sensu*), a universidade pode ser parceira da educação básica para pensar o encontro da arte cinematográfica com a escola. Mas para isso ela precisa ser parceira também da cultura cinematográfica.

A universidade, enquanto local de pesquisa e formação, produz saberes e conhecimentos sobre a educação e a cultura visual que não são, e nem poderiam ser, os mesmos da escola. Na escola outros conhecimentos e saberes são possíveis. Em museus e arquivos de imagens e sons, outros saberes e conhecimentos circulam e são produzidos. Precisamos aprender a não hierarquizar esses conhecimentos e saberes. A formação de professores pode ser pensada como encontros entre a universidade, escola, museus e arquivos.

Mas temos que considerar que na implantação da Lei há dois processos em curso, uma logística de acesso para a formação de professores e outra, mesmo que articulada, para atender as demandas urgentes das escolas. Nesse sentido, onde as escolas encontrarão o cinema para começar a tatear novas experimentações? Quais os meios para garantir o acesso e a permanência do cinema na escola?

O atual mercado distribuidor de cinema de suporte físicos está apto para atender a demanda que se cria com a promulgação da Lei? O Estado vai financiar o mercado distribuidor? O objetivo da Lei é financiar a distribuição do modelo de distribuição de filmes da indústria cinematográfica? A política mercantil da distribuição de filmes vai determinar o trabalho com o cinema na escola? Mas é apenas cinema veiculado por esse mercado que almejamos que esteja presente na escola? E as cinematecas, arquivos públicos, museus da imagem e som, cineclubes?; a internet, os camelôs, plataformas digitais?

A exibição de filmes na escola é oportunidade da educação participar de forma mais propositiva da educação visual/estética do cinema. Para que o sentido da exibição mude, a lógica de distribuição também precisa mudar. Propomos que, para que se possa subsidiar a formação docente, servir de aporte para a diversidade do cinema nacional e garantir a legitimidade acerca das leis de direito autoral e produtos com liberação desse direito

res disciplinas não permitem uma abrangência capaz de operar com intuição do todos e das partes de um problema.

para a exibição pública sem fins lucrativos, a distribuição de filmes para as escolas, universidades e eventuais centros de formação de professores a logística e distribuição seja direcionada para as práticas de compartilhamento. Projetos como o Porta Curtas e Curta na Escola e Internet Archive Digital Library são fontes de inspiração para outra lógica de distribuição, mais adequada os desafios colocados pela Lei.

O Porta Curtas e o Curta na Escola foram criados e são mantidos pelo Ministério da Cultura, o segundo conta com a Coordenação Pedagógica do Instituto Paramitas. Em ambos é possível acesso a um variado catálogo de curtas-metragens, mas os filmes só podem ser exibidos com acesso à internet. O projeto Internet Archive é uma boa inspiração para formas de disponibilizar a cinematografia nacional às escolas. O projeto coloca à disposição, gratuitamente, filmes para download. A diversidade de cinematografias é o mais interessante desse projeto, além, é claro, da possibilidade de gravação do material em diversas mídias para a construção de projetos pedagógicos com o cinema. Além do acesso, é possível colaborar com a inclusão materiais diversos de acesso gratuito. A lógica de distribuição verticalizada desliza para a horizontalidade do compartilhamento.

Nas escolas a exibição de filmes ganha novos sentidos. Esses pendem outras lógicas de distribuição e outras concepções de acesso. A educação pode assim inventar outras educações visuais/estéticas, não sobre, mas com o cinema. Nossas proposições são manifestações do desejo de que educação e cultura dialoguem de forma propositiva em busca de transversalidades em ambas as práticas sociais formativas.

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; graduado em Pedagogia pela FE/ Unicamp, professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Professor pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho da Faculdade de Educação.

Luís Gustavo Guimarães

Mestrando na FE/ Unicamp, graduado em Pedagogia Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, SP. Pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho/ Grupo de Estudos de Imagem e Educação Geie/FE/Unicamp. Coord. pedagógico efetivo da Rede Municipal de Educação de Valinhos, SP, e membro associado da Rede Kino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- ALMEIDA, Milton J. *Cinema arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, Dicei, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 13.006 de junho de 2014*. Acrescenta §8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>>. Acesso em: 24 set. 2014.
- DIVERSOS. *Porta Curtas*. Disponível em: <www.portacurtas.org.br>. Acesso em: 24 set. 2014.
- DIVERSOS. *Curta na Escola*. Disponível em: <www.curtanaescola.org.br>. Acesso em: 24 set. 2014.
- DIVERSOS. *Internet Archive Digital Library*. Disponível em: <<https://archive.org/details/movies>>. Acesso: 24 set. 2014.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- LÉVY, Pierre *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.
- MIRANDA, C. E. A. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 21, n. 54, 2001, p. 28-40.
- MIRANDA, C. E. A.; RIGOTTI, G. F.; BEZERRA, C. C. O papel da educação visual e da iconologia didática na exaltação dos valores nacionais e na inclusão ou exclusão do estrangeiro. *Revista Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação – Ufpel, ano 18, n. 33 (maio-ago.) Ed. Pelotas. Pelotas, RS, 2009, p. 199-217.
- MIRANDA, C. E. A. *Orbis Pictus. Pro-Posições*. Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208.
- SILVA, Carlos E. L. Indústria cultural e cultura brasileira: pela utilização do conceito de hegemonia cultural. *Encontros com a Civilização Brasileira*, n. 25, jul. 1980, p. 167-194.
- SIMIS, Anita. *Estado e cinema no Brasil*. 2 Ed. São Paulo: Annablume, Fapesp; Itaú Cultural, 2008.

GERAÇÕES EM DIÁLOGO: CINEMA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO MÉDIO¹

Maria Carla Corrochano

Paulo Pistilli

Educação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)

Experimentar a potencialidade da cultura audiovisual como ponte para o diálogo entre diferentes gerações. Foi com essa “ideia na cabeça e nenhuma câmera na mão” que começamos o projeto Olhares em Diálogo – Aproximando Educadores e Jovens no Ensino Médio². Uma iniciativa que se articulou ao Festival Imagens EMDiálogo, que exhibe anualmente, via internet, curtas-metragens produzidos por estudantes de todo o país; e à rede Ensino Médio EMDiálogo, que abrange ações de dez universidades federais no intuito de estimular o diálogo entre professores e estudantes para a melhoria do ensino médio público, a partir da utilização de tecnologias da informação e comunicação.

O projeto Olhares em Diálogo foi realizado em quatro escolas públicas de ensino médio da região de Sorocaba, no estado de São Paulo. Entre as atividades promovidas estavam

¹ Agradecemos imensamente duas mulheres, sem as quais este artigo não seria possível: Inês Teixeira, por compartilhar suas emoções e experiências de cinema educação, e Érica Peçanha, por não recusar a revisão deste texto em seus minutos finais.

² A proposta deu continuidade ao Projeto Mídia e Educação, apoiado pelo Edital Proext/Ministério da Educação (MEC) em 2013. Em 2014, o projeto também teve apoio do MEC, por meio da Rede Ensino Médio EMDiálogo, coordenada por Paulo César R. Carrano (UFF) e por Juarez Dayrell (UFMG). Na Ufscar, contou com a participação dos docentes Marcos Soares e Rosa Aparecida Pinheiro, de quatro bolsistas de extensão – Elisa Machado, Monize Machado, Paulo Pistilli, Viviane Cardoso – e do cineasta Bruno Lotelli, que se engajaram mais diretamente no trabalho com as escolas. Foram realizadas 20 rodas de diálogo com docentes e estudantes, 30 oficinas de produção e edição de vídeos, 12 exibições de curtas, além da produção de quatro curtas-metragens com estudantes. No total, participaram do projeto aproximadamente 30 estudantes e 40 docentes.

a exibição de filmes, seguidas de debates sobre seus conteúdos e linguagens; oficinas de audiovisual; e a produção de curtas-metragens pelos estudantes. Como projeto de extensão universitária, a perspectiva adotada apoiou-se no conceito de comunicação de Paulo Freire (1983), enfatizando o respeito pelos diferentes saberes e a coparticipação dos atores. Assim, não se tratava de levar o cinema ou um determinado tipo de cinema para a escola, mas de dialogar com as experiências existentes, fortalecer suas possibilidades, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre educadores e estudantes, e colaborar para que os sujeitos desse espaço educativo também produzissem seu próprio cinema.

Não éramos cineastas, nem tínhamos experiências no uso de recursos audiovisuais, mas tínhamos como ponto de partida a busca pela construção de um ensino médio mais significativo para as jovens gerações que têm ampliado sua presença nesse nível de ensino nas últimas décadas, especialmente aquelas cujas famílias foram, por muito tempo, alijadas desse tipo de formação. Esses mesmos jovens também tiveram, historicamente, menos oportunidades de fruição cultural, tais como o teatro e o cinema, tradicionalmente associadas às práticas de lazer das camadas médias e altas.

Com base no acúmulo desse projeto, argumenta-se, aqui, que é a potencialidade do diálogo que precisa ganhar centralidade no debate da Lei 13.006/2014, que institui a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas. Ainda que a Lei represente um avanço, entende-se que não basta apenas obrigar a exibição de filmes nacionais na escola, mas estimular iniciativas pautadas por questões centrais, tais como: Para que exibir? O que e como exibir? Qual o lugar do cinema nas escolas hoje? Quem faz cinema? Como o cinema pode contribuir para o diálogo intergeracional na escola?

O projeto Olhares evidenciou a possibilidade do uso do audiovisual como um potente meio de percepção dos jovens sobre si mesmos, os outros da escola e suas comunidades. Também permitiu, para alguns docentes, novas representações sobre os estudantes e seus modos de ser e estar no mundo. São alguns fragmentos dessa história, de suas potencialidades e limites, que vão compor este artigo, que também se constitui em um esforço de diálogo entre diferentes experiências de extensão na universidade.

Um ponto de partida: ensino médio, juventude e mídias

O ensino médio tem se constituído como uma das etapas da escolaridade básica mais intensamente sujeita a questionamentos em torno de seu alcance e sentidos ao longo da história de nosso país. Há um relativo consenso na literatura de que a expansão da oferta pública e gratuita desse nível de ensino no Brasil ocorreu a partir de um regime precário, sem que houvesse investimentos necessários para a incorporação de uma ampla e heterogênea população, outrora alijada da educação básica. Se esse regime permitiu o acesso de diferentes camadas da população à escola, a insuficiência de recursos materiais e humanos para acolhê-la produziu uma escola pública degradada em suas condições de organização e funcionamento. Como consequência, essa escola, que abriga sobretudo os jovens de famílias pobres, tem se caracterizado como espaço de improvisação no qual professores trabalham com regime de contratação precária, em lugares sem bibliotecas, laboratórios, computadores, ginásios ou auditórios e funcionários em número insuficiente (BEISIEGEL, 2006; DAYRELL, 2007), além da ausência de espaços adequados para a exibição audiovisual.

Esses fatores, somados às relações estabelecidas entre professores e alunos, têm sido destacados como dimensões importantes para a compreensão de processos de desengajamento e desmobilização por parte dos jovens frente à oferta escolar. Alguns estudos chamam atenção para a relevância das percepções e representações que estudantes têm sobre a escola e suas trajetórias educacionais, destacando as relações de ensino e aprendizagem como dimensão bastante problemática. A despeito dos esforços de professores³, as atividades escolares, especialmente em sala de aula, são descritas como “chatas”, “cansativas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido”. Em outras palavras, evidencia-se que a escola não tem despertado em uma parte considerável deles o prazer de estudar, sendo que as práticas em sala de aula aparecem como importante obstáculo para o aprendizado. É nessa perspectiva que estudantes reivindicam atividades “mais práticas”, capazes de extrapolar rotinas assentadas na mera reprodução de textos da lousa ou da realização de exercícios nos cadernos e, igualmente, a adoção de que procedimentos de ensino capazes de envolvê-los, situando os conteúdos escolares com suas vidas, com o cotidiano e o mundo que os cerca (DAYRELL et al, 2014; GALVÃO e SPOSITO, 2004).

³Em vista de reiterados posicionamentos e políticas públicas que tentam induzir a responsabilização única e exclusiva dos docentes pelo fracasso escolar de estudantes, os estudos mencionados partilham a percepção comum dos jovens de que, salvo exceções, os docentes são dedicados e se empenham no cumprimento das atividades educativas.

Ainda que insuficiente e que não responda a todos os dilemas da escola média, a hipótese que orientou nosso projeto de extensão era de que o cinema e a produção audiovisual poderiam contribuir para ampliar a mobilização e o engajamento dos jovens em seus processos de aprendizagem, além de favorecer o diálogo intergeracional na escola, tendo em vista que o cinema é um meio ou possibilidade de ler o mundo e assim reler o modo como estamos sendo no mundo (FRESQUET, 2013; TEIXEIRA, 2010). Ler e reler o mundo, ler e reler as relações dos jovens com a escola, dos jovens entre si, dos jovens e seus professores e professoras. Foram esses os nossos pressupostos.

Diante disso, traremos aqui a experiência de articulação do projeto Olhares com o Festival Imagens em Diálogo, no sentido de esmiuçar o modo como uma proposta mais ampla e abrangente de uso do audiovisual para promover o diálogo entre estudantes e professores foi vivido e realizado em uma escola localizada na periferia de um município do interior de São Paulo.

Um curta para um festival: a experiência de estudantes de uma escola média

O Festival Imagens é uma iniciativa do Portal Ensino Médio EMdiálogo que se organiza como uma rede social de comunidades temáticas de interesse de estudantes e professores do nível médio público. O Festival acontece anualmente desde 2012, de forma temática e em âmbito nacional, promovendo, na internet, a exibição de filmes de até cinco minutos produzidos por estudantes. Em 2014, foram recebidos 150 filmes de 75 cidades, de 17 estados das cinco regiões brasileiras. O tema escolhido foi “Uma Escola sem Muros”, algo especialmente instigante que estimulou a produção sobre a vida na escola e seus espaços-tempos, tanto na relação com o extra como com o intramuros (BRENNER e CARRANO, 2014). Na página do Festival pode-se ler sobre os objetivos que dialogam com a proposta de escuta das vozes juvenis presentes neste artigo:

Há na concepção e prática do EMdiálogo a firme convicção de que os jovens estudantes do ensino médio são sujeitos do processo educativo e que suas vozes precisam ser ouvidas e suas práticas culturais e saberes reconhecidos na construção dos currículos vivos e significativos que queremos para nossas escolas. (...) Nossa intenção inicial foi a de ampliar os canais de participação de estudantes do ensino médio público e o campo de ação do portal para um maior número de jovens, escolas e cidades do Brasil. A demanda maior era ter os estudantes do ensino médio interagindo no portal, se apropriando de suas ferramentas e propondo novas formas de agir e pensar sobre a escola pública (PEREIRA e CARRANO, 2014).

O Festival instiga, então, que estudantes do ensino médio de todo o país produzam curtas sobre suas realidades. No caso dos jovens de Sorocaba, vale destacar que o campus da Universidade Federal de São Carlos chegou em 2006 à cidade e, desde então, vários projetos foram desenvolvidos para aproximar a comunidade da primeira universidade pública da região. Essa aproximação não é simples, nem sequer trivial, porque implica a necessária abertura para o diálogo entre os diferentes saberes da cidade, de suas escolas, de seus movimentos e os saberes da universidade.

Quatro escolas públicas de diferentes cantos da cidade foram convidadas e aceitaram participar do projeto Olhares em Diálogo. Com objetivo de criar caminhos e espaços de troca entre jovens educadores do ensino médio, o projeto promoveu rodas de conversa com docentes para leitura de textos e imagens sobre jovens e de jovens, e também oficinas de produção audiovisual com estudantes. O envolvimento e os ritmos em cada uma das escolas e seus sujeitos foram muito diversos. Nos limites deste artigo, vamos contar aqui a experiência de uma das escolas: aquela que mais abriu espaço para o diálogo e para a presença do cinema, onde também conseguimos nos fazer mais presentes e que desencadeou implicações significativas no nosso trabalho.

No escopo do projeto por nós desenvolvido, o primeiro encontro dos docentes dessa escola com o cinema foi com a produção nacional. Não com o cinema nacional das grandes produtoras, mas com o cinema produzido pelos jovens do Festival Imagens EMdiálogo. Exibimos o curta *Um Dia de Estudante*⁴ e começamos a perceber sua potencialidade para o reconhecimento das identidades e dos saberes juvenis na escola. Se é possível dizer que os docentes reconhecem o maior saber das jovens gerações em relação ao uso das novas mídias, não se pode negar que esse reconhecimento também pode abrir a porta para outros. Pois as imagens do curta não apenas falavam das habilidades daqueles jovens para o trabalho com a produção de vídeo ou com o vídeo no celular, mas também trazia para o centro da cena as imagens de suas vidas na escola e para além dela, suas emoções e percepções. E tornava evidente para os docentes não apenas um olhar negativo dos jovens para a escola, mas das expectativas que muitos ainda depositavam na instituição, o que ficou muito evidente na fala de uma das docentes sobre um dos vídeos⁵ exibidos: “Que legal, eles ainda acreditam na escola!”.

4 Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/4401>.

5 Trata-se do curta: *Escola, Espaço de Construção Porque Ninguém Nasce Feito*. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/7658>.

O diálogo com os docentes em torno dos curtas do Festival abriu espaço para a pergunta: “O que sabem, o que querem e o que podem os estudantes da nossa escola?”. As perguntas ajudaram a fortalecer o trabalho de leitura e a produção de cinema com os estudantes. Com os jovens, as oficinas seguiram o caminho da escuta, da troca de experiências e de saberes, antes da apresentação de qualquer cinema. Isso nos parece fundamental: o convite para o cinema na escola precisa ser um convite que venha acompanhado do diálogo e da escuta, sem os quais qualquer “festa” perde a graça.

Além disso, a perspectiva não apenas da leitura de imagens, mas do processo de produção da imagem, também teve bons desdobramentos. Pois entender o processo de produção de um filme, aprender a fazer um enquadramento, construir um roteiro em um espaço e tempo são momentos em que deslocamos nossos pontos de vista, repensamos nossas ações e verdades, seja através das lentes da câmera, seja por nossas próprias lentes, o que pode construir um novo modo de ver o mundo e as pessoas desse mundo (ALVES, 2010, p. 18). Da intimidade com o filme pode nascer um novo conhecimento humano-social, capaz de ressignificar as imagens audiovisuais e, nesse processo, formar novas percepções e entendimentos de si mesmo e da vida social como um todo.

Também no início do trabalho com os estudantes, um dos curtas produzidos pelo Festival foi o ponto de partida, mobilizando um intenso debate sobre os conflitos na relação professor/aluno, a dificuldade em atribuir sentido à experiência escolar e de fomentar o diálogo.

O trabalho de produção audiovisual com os estudantes considerou a possibilidade de dialogar com essas questões e, ao mesmo tempo, ressignificar a presença do audiovisual em suas vidas. Longe de uma visão utópica ou salvacionista do audiovisual, as oficinas se constituíram em um movimento de troca de experiências com o vídeo, com o cinema, com a arte, com a literatura e com o próprio cotidiano, em um processo de troca de saberes mediatizados pela imagem. Pois, se pensamos no cinema como uma arte capaz de promover a emancipação dos sujeitos, é fundamental construir um espaço dialógico (FREIRE, 2014) e de respeito às diferentes culturas ali presentes, estimulando a tensão necessária para transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Os encontros também problematizaram os significados do cinema, a partir de questões como “O que é cinema para você?”. Com isso, foi possível viajar pelos gostos e experiências de cada participante, buscando entender as diferentes concepções de cinema presentes no grupo, compreendendo também a forte influência da indústria cultural na construção do gosto e de um determinado modelo do que vem a ser cinema.

Além disso, outra questão relevante: “Quem faz cinema?”. Para respondê-la, alguns encontros tomaram como referência as experiências do livro *Inventar com a diferença* (MIGLIORIN et al, 2014) e a realização da atividade chamada “Um Minuto Lumière”. Essa experiência consiste em filmar uma cena do cotidiano por no máximo um minuto com a câmera fixa em um tripé. Diversos filmes foram criados, evidenciando o que nos diz Migliorin (2014, p. 38): “trata-se de estimular uma percepção e uma criação do que nos cerca com os meios do cinema”. Por um minuto, os jovens se fizeram autores de um recorte do mundo em que vivem. Além das oficinas práticas, a leitura crítica de filmes e a discussão sobre temas específicos ao audiovisual – como fotografia, luz, captação de som, edição, montagem, gêneros, enquadramento, cor –, entre outras temáticas, foram discutidas, ampliando o repertório de conexões possíveis entre os desejos dos jovens e a escrita do cinema.

A produção de cinema também aconteceu a partir da proposta do Festival de Imagens EM-Diálogo, cujo tema em 2014 era “Uma Escola sem Muros”. A partir dessa temática foram estruturadas várias rodas de conversa – afinal, o que é uma escola sem muros? Nos diálogos emergiram os vários muros que cercam nossas vidas, os muros visíveis e os muros invisíveis. A escola que não vê para além de seus muros, que não enxerga o bairro e seus moradores e os muros dentro da própria escola fizeram-se presentes nas falas dos jovens: “A escola é cheia de grades, parece uma prisão”, “Quem mora nesse bairro sofre muito preconceito, já me perguntaram se eu já levei tiro”, “Cria-se um estereótipo, as pessoas julgam muito”.

Das inquietações à produção do curta para o Festival, fomos percebendo a potência do cinema e da produção de cinema na escola para o diálogo dos jovens entre si e com os outros da escola e do bairro. A experiência de produção também permitiu diferentes experimentações estéticas que perpassaram todo o *processo*, palavra-chave nessas experiências de encontro do cinema com a educação.

Um dos primeiros movimentos do processo de produção foi transformar desejos em roteiro. De forma autônoma, os jovens sugeriam ideias e pouco a pouco o filme ganhava realidade. A ideia de um documentário mostrou-se a mais presente nas conversas, e a vontade de retomar o contato com um asilo do bairro ganhou força, pois já tinham realizado uma experiência de contato com o espaço para uma dada disciplina da escola. A necessidade de aproximação e de melhor conhecer as experiências escolares das gerações mais velhas instigou o grupo a fazer seu documentário sobre a trajetória desses sujeitos. Agora, fora da escola, a produção de cinema também favorecia o diálogo intergeracio-

nal. Em um contexto de uma escola pouco significativa, de uma escola que também era uma “prisão”, para usar as palavras de alguns estudantes, as perguntas para as gerações mais velhas sublinhavam: Quais as diferenças da escola de ontem e de hoje? Como era a relação com as escolas? Será que a escola também se parecia com uma prisão?

Com essas questões foi delineado o primeiro roteiro de um grupo de estudantes que naquele momento já tinha nome e sobrenome: o grupo Pense em Ovelhas. Com o objetivo de coletar falas e imagens que retratassem a escola ontem e hoje, desvelando seus muros visíveis e invisíveis, esse grupo criou seu primeiro filme: *Faces da Escola*⁶. Para isso, recuperaram falas de idosos, colegas do ensino médio e crianças do ensino fundamental, fazendo dialogar diferentes fases do ciclo de vida. Evidentemente, o processo de produção teve vários percalços, muitos deles relacionados à base material precária, pois a escola não tinha nenhum equipamento específico para a produção do curta. Até se pode dizer que isso não é necessário em tempos que se pode filmar com um celular na mão, no entanto, se queremos garantir que esse processo aconteça nas escolas, essa é uma questão fundamental. No caso do projeto, tal empecilho foi resolvido com os equipamentos da universidade.

Mas, para além das dificuldades materiais, havia, ainda, as dificuldades inerentes ao processo de produção coletiva. Como lidar com as diferentes relações de poder que se estabelecem em um trabalho coletivo? Como falar tudo o que queremos em apenas cinco minutos? Como decidir o que vai para o centro da cena e o que fica na sombra? Os cinco minutos se converteram em um intenso trabalho de edição de aproximadamente oito horas dentro da escola. Nesse dia, o grupo não viu o tempo passar no espaço da escola, destacando menos o conteúdo ou a qualidade técnica do curta, mas a experiência de autoria.

Após esse processo, os produtores empenharam-se em encaminhar o filme para o Festival e em mobilizar seus colegas para assistir e divulgá-lo, tendo em vista que o evento consistia em um concurso que, além da avaliação de um júri técnico, previa uma premiação para um júri popular, sobre o filme mais votado e comentado na internet. Nessa mobilização, que contou com o apoio de coordenadores e docentes e incluiu a exibição do curta na escola, mais uma vez o diálogo se fazia imperativo e permitia que estudantes, que por vezes são relegados a uma posição passiva no âmbito escolar, se deslocassem para a posição de produtores que estavam à frente de uma ideia e da realização audiovisu-

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-g6FGYIRZqU>.

al. Assim, o processo fílmico (e dialógico) parecia se completar: concepção, produção e difusão se concretizavam na proposta do Festival.

E o filme continua...

De certo modo poderíamos relacionar os percalços e avanços do nosso projeto com dilemas que parecem estar implícitos na implementação da Lei 13.006/2014. A exibição de filmes nacionais nas escolas não pode estar desacompanhada de questionamentos básicos sobre conteúdo, autoria, linguagem, gosto do público-alvo e relação dos filmes com a infraestrutura e cotidiano escolar das diferentes realidades do Brasil, tampouco do diálogo permanente com os atores abarcados (gestores, professores e estudantes). Nossa experiência demonstrou que, tanto nas ações de exibição como nas de estímulo à produção e divulgação, os jovens estudantes mostram-se ávidos por participarem e fazerem-se protagonistas do processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, a despeito das relações de poder implicadas no projeto de extensão e no espaço das escolas envolvidas, os exercícios permanentes de escuta e diálogo com esses mesmos jovens – mesmo que por vezes conflituosos – aparecem como a estratégia mais profícua para a produção coletiva de saberes, mediada pelo audiovisual.

Nosso projeto se coloca, então, como parte de um movimento de ressignificação do ensino médio, ainda que se saiba dos inúmeros nós que precisam ser desatados para que isso se efetive, seja no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho do professor e da infraestrutura da escola, ou no que se refere às próprias políticas públicas de fortalecimento desse nível de ensino e do lugar da universidade pública nesse processo.

Por fim, destacando o cinema como protagonista de boa parte da nossa história, ficamos com uma das concepções de cinema que definem boa parte da nossa trajetória e justificam também sua presença neste projeto: “O cinema trouxe-me o encantamento, a emoção diante da imagem, a experiência da contemplação, em certo sentido, e alargou meu encontro com a alteridade. [...] o cinema trans-vê, ele me olha e nele eu me olhava, em cada cena, enredando-me nos enredos, dando asas à imaginação” (TEIXEIRA, 2010, p. 110).

Maria Carla Corrochano

Professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos/ CCHB/ Campus Sorocaba, coordenadora do projeto Olhares em Diálogo.

Paulo Pistilli

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos/ CCHB/ Campus Sorocaba. Foi bolsista de extensão do projeto Olhares em Diálogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica. Tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni. *Cineclube, cinema & educação*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010, p. 11-29.

BEISIEGEL, Celso. Relações entre a quantidade e a qualidade do ensino comum. In: *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber, 2006, p. 111-122.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez. 2014, p. 1.223-1.240.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1.105-1.128.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

MIGLIORIN, Cezar et. al. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 2, jan. 2004, p. 345-380.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma história sem fim. O cineclube abraça a escola. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). *Cineclube, cinema & educação*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010, p.11-29.

A ESCOLA DIANTE DO CINEMA NACIONAL: UMA NARRATIVA

Aristóteles Berino

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Algumas vezes faltei à aula para ir ao cinema. Isso faz muito, mas muito tempo. Hoje me vejo empenhado na prática do cinema em sala de aula. Eventualmente, também combino com alunos um encontro no cinema no lugar da aula. Passados os anos, portanto, não deixei o cinema, mas passei a valorizar mais as aulas – só um pouco mais. Na verdade, agora frequento o cinema muito mais do que na juventude. Antes, se ia ao cinema no lugar das aulas, certamente não era por causa de alguma fascinação pela sala escura. Não sou cinéfilo, nem nunca fui exatamente um “apaixonado pelo cinema”. Meu interesse, mesmo agora, é relativamente comum. Mas durante um período da minha juventude, *matar aula* no cinema era uma oportunidade diante da minha falta de interesse pela escola. Preferindo vagar pela cidade, ir ao cinema era uma alternativa sempre viável – em uma época em que os cinemas ainda existiam em tantas ruas dos bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro e fartamente presentes no centro da cidade.

Mesmo assim, ainda que eu não tenha, na juventude e em boa parte da vida adulta, frequentado assiduamente o cinema, recordo-me que tal *distração* começou bem na infância, quando meu pai me levava às sessões matinais de domingo com animações de *Tom & Jerry*, em um dos muitos cinemas que já fecharam as portas na Rua do Passeio, na Cinelândia. Se hoje vou mais vezes ao cinema, percebo que isso acontece, na maioria das vezes, em razão do seu aspecto especialmente societário, quase uma inescapável experiência *comum* no capitalismo avançado, um programa (e consumo) em companhia. Vou ao cinema com os filhos ou minha namorada, raramente sozinho. Impossível, para mim, separar o cinema e o filme da companhia. Trata-se de uma escolha quase sempre partilhada. O cinema é para encontros, ele

aproxima. Contudo, não escapa a minha percepção o alcance pedagógico do cinema e a forma como isso pode atingir cada pessoa individualmente.

O cinema ensina a viver. Desde a sua origem, no finalzinho do século XIX, o cinema educa. Ao encontro dessa concepção, gosto muito de uma narrativa do antropólogo francês Marcel Mauss (2003, p. 403), no seu clássico trabalho *As técnicas do corpo* (1934). Doente em um hospital de Nova York, olhava para a forma de andar das enfermeiras e se perguntava onde havia visto algo semelhante. No cinema, descobriu. Quando retornou à França, passou a observar o andar das francesas, sobretudo de Paris. Estavam caminhando da mesma maneira. “Os modos de andar americanos, graças ao cinema, começavam a se disseminar entre nós.” O cinema projeta mais do que imagens e sons, ele atua sobre nossas vidas, educando amplamente nossa existência. Não apenas a escola educa de modo tão sistemático. Além de outros espaços de educação, como a família e grupos de pertencimento (a Igreja, por exemplo), entre outras situações educativas, o cinema é uma das mais privilegiadas.

Cecília Meirelles (2001, p. 55), uma das signatárias do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), oitenta anos atrás, já afirmava, em artigo para um jornal, “todos sabem que o cinema é um fator importantíssimo nas realizações da Escola Nova”. No entanto, depois de afirmar que “a escola de hoje tira todo o partido possível do cinema”, faz uma séria advertência: “desgraçadamente, porém, o cinema, que é um veículo de cultura, de instrução e de educação, apresenta também os seus aspectos nefastos, fora da escola”. Ela está se referindo a certas narrativas cinematográficas e seus anúncios, inconvenientes, repulsivos. Assim, o cinema é educativo, mas pode ser deseducativo também. Cecília pede até o controle “por alguma autoridade”. O cinema nem sempre é dócil com os costumes, e sua capacidade educativa “ao contrário” deve ser vigiada e evitada, esse é um alerta frequente. Estou aqui tentando me lembrar, se não fui ao cinema, na juventude, à procura dessa outra educação, nunca anunciada nas escolas e possível de encontrar no “escurinho”.

Sim, nem sempre faltei à aula por causa de James Bond. Depois de frequentar os *palácios* da Cinelândia, passei para os *poeirinhas*, onde muita “deseducação” acontece. Cinemas que programavam sempre uma sessão dupla, adorada por muitos rapazes. O primeiro filme era uma fita de Kung Fu. Para quem está se preparando para iniciar a vida adulta em uma sociedade falocêntrica, esses filmes ensinavam valores para uma masculinidade que aflora. Entusiasmado com essas artes marciais cinematográficas, cheguei a comprar e andar pelas ruas com um *nu tchaco*. O segundo filme do programa era uma fita “pornográfica”. Sem nunca ter visto uma mulher nua, nem na escola, aquilo era formidável. Machista, eu sei agora. Na

época ainda não pensava nisso. Não sentia muita culpa. De uma certa maneira, esses filmes ensinavam uma *arte do amar*. Em certo momento, eu preferia ir ao cinema para assistir mais a esses filmes mesmo (ainda existem salas com essa programação educativa?). Talvez tenha aprendido alguma coisa com toda essa “deseducação”.

Na condição de estudante, não tive muitas chances de assistir a filmes na escola. Acredito que apenas uma ou duas vezes vi algum filme durante a educação básica. Quando isso ocorreu, foram sessões em locais reservados, uma delas em um auditório. Tinha dez ou onze anos. O filme foi *São Bernardo*, mas se trata de uma recordação remota, sujeita a alguma confusão. Acredito que foi uma exibição educativa e cultural, referida à relevância da obra literária de Graciliano Ramos. Em outra oportunidade, um ano mais velho, em um pequeno ambiente, assisti a um breve filme com os personagens Batman e Robin. Aqui tudo é bastante nebuloso para a minha memória. O motivo da exibição está completamente perdido para mim. Eu só me recordo dos dois heróis, em um filme em preto e branco, caminhando perigosamente sobre o vagão de um trem em movimento. Mas será que foi isso mesmo? Nada disso faz muito sentido agora. Acredito que nem na época compreendi direito o motivo daquele audiovisual com os dois mascarados. Não captei o que a escola queria.

Meados dos anos 70, mesmo uma boa escola não dispunha de muitos recursos ou alternativas para exibir um filme. As técnicas e mídias eram outras, claro. Hoje são incontáveis (nem todas autorizadas...) as possibilidades para um professor mostrar um filme para seus alunos. Vejo que é um desperdício didático e cultural ignorar não apenas as capacidades educacionais do cinema, mas, sobretudo, as facilidades existentes – que se não são absolutas para todas as escolas, são satisfatórias para muitas delas. Aqui os desafios podem ser de outro tipo, alguns impensáveis até. Em uma escola pública, uns dez anos atrás, ao combinar com os alunos a exibição de um filme, precisava reservar o aparelho de DVD com a diretora da escola. O local para exibir o filme era a biblioteca. A diretora tentou me demover da ideia. Insisti. Então, ela resolveu do jeito dela. No dia e hora do filme, ela pegou o aparelho de DVD e se ausentou da escola.

Em muitas outras oportunidades, não tive problemas como esse para mostrar filmes para os meus alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro. No entanto, tanto quanto no inacreditável episódio narrado, um detalhe insólito muitas vezes rondou a exibição de filmes para esses meus alunos. Como a TV ficava na biblioteca, muitas vezes fixadas em gaiolas de ferro (isso mudou nessas escolas?), elas não eram móveis. Eu precisava assistir ao filme, ali, com a turma. Então, esse é o problema. Com tanta distração em uma biblioteca (livros, revistas, paredes com traba-

lhos pendurados etc.) e com uma formação de cadeiras e mesas que precisavam ser alteradas, algo seria desarrumado – uma situação indesejável para a administração escolar. Também porque tantos alunos, se são chamados para assistir a um filme na biblioteca e encontram centenas de outros objetos, todos sabemos o que acontece. Por uma razão qualquer, muitos preferem folhear um gibi no lugar de olhar para o filme. Bem, essa é a eterna rivalidade entre o aluno e a escola.

De um modo geral, sempre foi bastante proveitoso, nas minhas aulas de história, o uso do VHS e, posteriormente, o do DVD, mas para começar o uso da mídia audiovisual na minha carreira profissional foi preciso um empurrão. Embora já desejasse passar filmes para os meus alunos, o videocassete era ainda um aparelho caro para um professor em início de carreira – pelo menos para quem não tinha uma origem social favorecida. Para mostrar na escola, precisava primeiro assistir ao filme em casa para depois preparar a aula que deveria discutir o que foi exibido. Eu adia essa compra, até que, durante uma aula, com jovens que estavam no ensino médio, um aluno falou de um “filme de história” a que eu não havia assistido ainda. A situação me afetou imediatamente. Pensei: “Se esse pessoal assistir a filmes em casa com os assuntos das aulas, estou lascado, logo vão me ver como um professor sem maiores atrativos, se eu não estiver em condições de ver também”. Naquele dia mesmo saí da escola direto para uma loja, querendo comprar meu primeiro videocassete.

Foi uma decisão marcante. Comecei a analisar o seguinte: essas mídias que agora se disseminam nas casas de classe média estão chegando tarde demais ao país, mas à frente do salário do professor. Passei a considerar que, para um professor de história, não eram suficientes os livros, impossível deixar de acompanhar as tecnologias da informação e comunicação também. Então, se o professor não tem dinheiro agora para adquirir determinadas mídias ou serviços (TV por assinatura, por exemplo), precisa perseguir esse ideal como um objetivo. Ou seja, precisa arrumar empregos que assegurem vencimentos ou recursos suficientes para essas necessidades, caso contrário vai se ferrar com esses alunos mais familiarizados com as tecnologias do seu tempo – hoje eu diria, “conectados”. Até recentemente, eu cogitava comprar um projetor datashow, que não teria utilidade alguma em casa, mas apenas uso profissional. Isso para tornar o seu uso mais ágil e garantido, sem precisar reservar o aparelho na universidade e contar com a sua disponibilidade.

Para o meu alívio, agora no meu local de trabalho já existem projetores em todas as salas. Mas, enquanto escrevo aqui esta narrativa, vejo que se trata mais de uma questão para as políticas educacionais do que um problema para o professor resolver entre ser atualizado ou

desatualizado. O professor deseja melhorar sua aula, mas essa não é uma questão apenas de iniciativa do profissional. É necessário que políticas públicas amparem as demandas educativas de cada época. Em relação ao uso do cinema nacional na sala de aula, essa não pode ser uma iniciativa para professores resolverem sozinhos, porque também é preciso haver, no caso dos longas-metragens, um acervo disponível nas escolas – ou, pelo menos, de algum serviço para acesso da unidade escolar a esses filmes. Compro muitos filmes brasileiros. Em uma cidade como a do Rio de Janeiro, alguns desses filmes podem ser encontrados em apenas meia dúzia de locais, com preços entre 40 e 55 reais. Se não existir um programa para a escola dispor dessas obras, a seleção dos títulos será prejudicada.

Durante a minha graduação, no curso de História da UFF, na segunda metade dos anos 80, também não assisti a filmes. Apenas em duas ocasiões, uma programação extracurricular promoveu a exibição de um filme, em VHS, seguido de um debate com professor do curso. Tudo em um horário alternativo às aulas. Uma dessas experiências eu nunca esqueci. A programação consistia na exibição do filme *Giordano Bruno* (1973), dirigido por Giuliano Montaldo, e uma discussão com o historiador Francisco Carlos. Impressionado com o belo filme e a erudição do meu professor, foi um momento de grande prazer intelectual. Tocado pela atuação do ator Gian Maria Volonté e pela fotografia, além do cenário, para o jovem estudante de História, o filme promovia uma vibrante aproximação em relação ao conteúdo histórico em debate, posteriormente desenvolvido por Chico Carlos. Um encontro formidável entre a aula de história (apesar da programação “fora da aula”) e o cinema, que promoveu, melhor que qualquer outra pedagogia, minha visão sobre as possibilidades do uso de filmes nos estudos.

Mas, na época, as mídias disponíveis não favoreciam muito esse interesse pelo cinema nas aulas. Demorei muito para conseguir comprar esse mesmo filme – e apenas em DVD. Mesmo no momento que as videolocadoras se multiplicavam, a oferta de títulos existentes era muito segmentada nos filmes blockbusters norte-americanos. Ainda que a possibilidade de comprar e gravar filmes em VHS já tenha representado um passo adiante, a possibilidade de ter uma coleção de filmes nas escolas (e em casa), considerando a variedade de títulos e interesses, só foi virtualmente atendida com a mídia do DVD. Contudo, hoje são os DVDs que podem desaparecer diante de outras técnicas e serviços. Canais pagos, YouTube ou Netflix, entre outras opções, tornam as pessoas menos dependentes da mídia física do filme para assistir ao que desejam. Ainda que os blockbusters continuem mandando, a diversidade de produção do cinema mundial e do cinema de autor hoje é mais notável. O cinema nacional na escola precisa de uma escola contemporânea ou receberá um “ingresso falso”.

Logo que comecei a lecionar no ensino superior, passei a usar com alguma regularidade filmes nas aulas¹. Vejo que muitos professores fazem isso também, pelo menos nos cursos de Pedagogia. O melhor desenvolvimento da Lei 13.006 precisa contar com tal prática nas licenciaturas também. O cinema nacional é um “mundo novo”, terras que muitos ainda estão querendo descobrir. Existe um “Atlântico” de difícil travessia, diante das dificuldades para conhecer a produção cinematográfica nacional e dispor desses filmes para usos nas escolas e também na formação de professores. Assisti recentemente ao filme *Casa Grande* (2015), de Fellipe Barbosa. O filme é uma provocante reflexão sobre as diferenças sociais na sociedade brasileira. O protagonista é um garoto que estuda na “escola particular número 1” e sua família de classe média abastada está, no entanto, desmoronando e são as classes populares que aparecem atraentes para a sua existência. Atual, o filme poderia fazer ótima carreira entre os que se preparam para ser professores e mesmo entre alunos do ensino médio.

Casa Grande é um belo filme, necessário e instigante. Porém, tenho dúvidas sobre sua divulgação, até que ponto será conhecido. Está em cartaz quase que exclusivamente na Zona Sul da cidade. Provavelmente será exibido no Canal Brasil (um canal pago) e depois vamos ter um DVD, mas quais as chances reais de ele ser uma obra realmente conhecida? Sem que professores conheçam, não será visto também nas escolas. Garantir o cinema nacional no currículo é uma ótima notícia, mas isso exige pesquisa para ser relevante na escolha de filmes, ou seja, para saber o que há de mais significativo entre as produções, e esse é um trabalho que, para ser bem-sucedido, deverá envolver outros atores, não apenas o professor. Sua formação deverá ser consistente para isso, indicativa da extensão e importância cultural do cinema feito no Brasil. Durante a minha vida, tenho 50 anos, muitas vezes ouvi que o cinema brasileiro era ruim. Eu mesmo pensei isso em algum momento da minha existência. Não basta figurar no currículo, é necessário descolonizar o cinema brasileiro.

Se a invisibilidade dos bons filmes e a má apreciação é um problema para o aproveitamento do cinema brasileiro, penso que existe outro extremo que merece a devida atenção. Pesquisar filmes relevantes para a atividade pedagógica nas escolas não significa sacrificar o gosto do aluno em favor da “arte”. A procura pela beleza nas escolas tem os piores antecedentes. No seu estudo *Educação estética para o povo*, Cynthia Greive Veiga (2000) mostra como certo projeto republicano para o país, entre o final do século XIX e início do século XX, buscava re-

¹ Atualmente leciono as disciplinas Currículo e Estudos Culturais do curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

lacionar nação, modernização e escola e apostava no enlevo proporcionado pelo belo para desenvolver a população. Tudo autoritário. Adverte a professora Cynthia: “fazer as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas é, de uma certa forma, disciplinar os seus desejos, o que com o passar do tempo acabou por se tornar uma experiência de caricatura estética”. Importante reconhecer que o público de estudantes é consumidor de cinema e possui preferências que não deveriam ser simplesmente rotuladas como “não artísticas”.

Entre os meus trabalhos de pesquisa com juventudes, cotidiano escolar e imagens, tive a oportunidade de exibir filmes e conversar sobre eles com alunos do CTUR – Colégio Técnico da UFRRJ, em Seropédica, na Baixada Fluminense. Algumas dessas exposições ocorreram no auditório do colégio, um ótimo espaço para ver filmes. Um “pequeno cinema”. Foi uma situação bastante beneficiada para experimentar esse encontro dos alunos da educação básica com o cinema e ainda sondar como a “sétima arte” participa de suas existências. Jovens, sobretudo, moradores da Zona Oeste do Rio de Janeiro ou da Baixada, não têm acesso a um número significativo de salas, mas assistem a muita coisa pela TV, internet ou DVD. A ideia de se reunirem na escola para a exibição de filmes e posterior roda de conversa foi recebida com grande empolgação. Claro que professores da escola utilizam filmes nas aulas. Talvez fosse apenas outra oportunidade para eles ou uma situação com outros atrativos. Tanto faz, foram encontros empolgantes.

Estava sempre acompanhado de algumas orientadas da graduação em Pedagogia, que também ficaram muito entusiasmadas. Foi uma participação tão motivada que, mais tarde, deu origem a três dissertações de mestrado (ADÃO, 2013; CONCEIÇÃO, 2013; MARÇAL Y GUTIERREZ, 2014), todas com o assunto educação e cinema, que para essas jovens educadoras foi especialmente desenvolvido a partir desses encontros. Um dos filmes exibidos foi *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), de João Jardim (BERINO, 2013). A participação dos alunos nos debates que se seguiam aos filmes acontecia de forma intensa. Como se tratava de um coletivo conversando, algo que sempre me chamou a atenção era exatamente a “inteligência coletiva” desses jovens, irreduzível às capacidades de cada um. Sem dúvida, um trabalho pedagógico que poderia encorajar qualquer avaliação sobre as possibilidades dos usos do cinema em sala de aula. Encontros irreduzíveis também a qualquer apreciação meramente cognitiva. Assistiam e participavam dos debates inteiros com seus corpos presentes de forma absoluta.

Durante a exibição dos filmes sempre observava como assistiam. Quero dizer, além de “ver”, o que mais esses jovens realizam durante os filmes? A maneira como se sentam nas cadeiras, se preferem ficar no chão e de que modo, os gestos e eventuais distrações

durante o filme, como acompanham a trilha sonora e até os ruídos que produzem, ações geralmente distantes da imagem de alunos “estudando”. Para eles um filme é passaporte para muitas viagens simultâneas. Estão na escola “para aprender”, mas o cinema é muito vasto nas suas pretensões e eles sabem disso. O cineasta Cacá Diegues (2004, p. 13), logo no início do seu livro *O que é ser diretor de cinema*, diz: “Tudo o que aprendi de importante na minha vida, aprendi primeiro vendo filmes”. Para os jovens, essa é uma verdade valiosa demais para ser consumida sem o rastro da emoção. Por isso, sim, eles acreditam no cinema. Recentemente, no cinema com meu filho Caio Graco, assistindo a *Birdman* (2014), filme de Alejandro González Iñárritu, logo nos primeiros segundos presenciamos a seguinte cena: um jovem, na plateia, ao ouvir um som que parecia de celular, gritou: “desliga!”. Bem, na verdade, tudo se passava apenas no filme.

A capacidade educativa do cinema decorre das suas muitas encantadoras atribuições, que podem justificar o notável interesse que ele desperta. De repente, como narrei no início, o cinema pode ser um esconderijo para faltar a aulas. Mas já ouvi justificativas mais maravilhosas. Uma vez, também acompanhado do Caio Graco, ainda mais jovem, assistindo à formidável Sessão Criança do Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, presenciei uma das considerações mais reveladoras sobre a frequência ao cinema. Naquele sábado a programação incluía, antes de um filme de animação, um pequeno número com a Rádio Maluca, feito pelo artista e pedagogo Zé Zuca. O cinema/auditório estava lotado. Então, ele pergunta às crianças presentes por que gostavam de cinema. Sem vacilar, uma menina responde: “por causa da pipoca”. Fascinante, pensei na hora. Sempre vamos ao cinema atrás de outras coisas e não apenas por causa dos filmes. Existem outras motivações, outros prazeres associados. Onde você aprendeu a beijar? No cinema e na TV, de forma cinematográfica, provavelmente. E se vamos ao cinema buscando outras satisfações, também em outros espaços possíveis para exibição de filmes tentamos reproduzir a constelação de deleites que o cinema proporciona. Em “sessões de cinema” que acontecem nas minhas aulas de Educação Brasileira, na Pós-Graduação², não é incomum que a turma combine de levar pipoca para consumir exclusivamente durante o filme. Uma dessas sessões é com *Lição de Amor* (1975), filme de Eduardo Scorel. Que força é essa que possui o cinema, ao ponto de buscarmos repetir hábitos e práticas associados, mesmo em outros “territórios”? O “estar junto” é uma experiência *comum* do cinema. Com ele a alegria parece se expandir para a corporeidade e afetividades.

2 Disciplina Educação Brasileira na Contemporaneidade, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ).

Nem tanto diante da TV, mas no cinema o filme é no escuro. Nas aulas noturnas da graduação, quando a luminosidade natural, quase inexistente, deixa de invadir a sala, vejo que a turma prefere o filme com a luz apagada, para que o jogo de luz e sombras se desenrole apenas na tela. É ali que entregamos o nosso olhar.

Vou finalizando a minha narrativa e discussão com a seguinte consideração de Carlos Rodrigues Brandão (1995, p. 9) sobre a educação: “A escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez não seja a melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o se único praticante”. E isso, admitindo a amplitude do processo de formação e da educação, não é difícil incluir, de forma decidida, o cinema nacional na prática curricular regular da educação básica. Vejo como uma prática política e cultural também, virtualmente benéfica para o cinema e para a formação das classes populares. Prática para uma visão contemporânea dos interesses e realizações das classes populares. Hoje esse jovem que frequenta as escolas não é apenas um espectador (coisa que nunca foi exatamente), ele também é produtor de audiovisuais (BERINO, 2015). Aqui o caminho do diálogo, proposto por Paulo Freire, não é apenas desejável, para a escola atual, mas o único realmente satisfatório diante de meninos e meninas tão capazes.

Aristóteles Berino

Doutor em Educação (UFF) e professor associado da UFRRJ no Departamento de Educação e Sociedade (IM/Nova Iguaçu) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Adriene do Nascimento. *Cinema e educação*: a relação dos jovens com o cinema e o papel desempenhado pelos filmes na formação do educando na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado). Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2013.

BERINO, Aristóteles. A escola vivida no YouTube. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Orgs.). *Educação e audiovisual*. Petrópolis/Rio de Janeiro: DP et al/ Faperj. No prelo.

BERINO, Aristóteles; GIUDICE, Gilliatt Moraes; SILVA, Monique de Oliveira. Filmes vistos com jovens na escola: Nos rastros de *Rashomon*, narrativas de uma pesquisa. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Orgs.). *Educação e imagens II*: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens. Rio de Janeiro: DP et al/ Faperj, 2013, p.

90-109. DVD-Rom. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CECÍLIA MEIRELES. Cinema deseducativo. In: *Crônicas de educação* – 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues. *Por uma pedagogia da imagem*: o cinema conectando culturas juvenis. Dissertação (Mestrado). Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2013.

DIEGUES, Cacá. *O que é ser diretor de cinema*: memórias profissionais de Cacá Diegues; em depoimento a Maria Silva Camargo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARÇAL Y GUTIERREZ, Carla Cordeiro. *Cinema, imagens e narrativas com jovens da Baixada Fluminense*. Dissertação (Mestrado). Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399-422.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, 2000, p. 399-422.



Sessão Cine-Escola | 6ª Mostra de Cinema de Ouro Preto | 2011

CINEMA E INFÂNCIA NA ESCOLA: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A ESCOLHA DOS FILMES PARA CRIANÇAS

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Pensar a relação cinema e infância na escola no contexto da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014 – que altera o Artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” – implica considerar diversos aspectos que envolvem essa relação, tais como: a estrutura das escolas, a formação dos professores, o currículo escolar, a escolha das produções fílmicas/audiovisuais de qualidade, o direito à cultura, a formação de público etc. Nesse texto discutiremos cinema e infância na escola, enfatizando os direitos das crianças em relação à cultura no espaço escolar e suas especificidades. A partir dos diversos usos dos filmes na educação, ponderamos alguns aspectos sobre a escolha dos filmes em contextos formativos, relacionando-os à questão da especificidade infantil, da adequação e filmes de qualidade, tecendo algumas perguntas do ponto de vista de critérios éticos, estéticos, cognitivos, afetivos e linguísticos. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as possibilidades e alguns desafios que a referida Lei traz à formação de crianças, aos professores, aos cineastas e aos produtores culturais.

1. Filmes e crianças em contextos escolares: a questão das especificidades infantis

Diversas pesquisas desenvolvidas sobre o uso das mídias nas escolas sugerem que o audiovisual é uma das mais utilizadas, e as principais atividades dizem respeito à exibição, à

análise e discussão de filmes (ou trechos de filmes), e ainda como produção. Ao lado desse uso intencional que pretende motivar a discussão ou ilustrar certos temas e conteúdos curriculares de forma planejada, em que o filme torna-se um recurso e/ou ferramenta didática, destaca-se o uso casual do filme como “substituição” de professores ou atividades (FANTIN, 2006; 2011; 2013).

Um dos argumentos mais utilizados para fundamentar a presença dos filmes na prática pedagógica é seu caráter educativo. Mas, para além do senso comum pedagógico, “cinema que educa” é aquele que (nos) faz pensar sobre o cinema em si e sobre as mais variadas experiências que ele coloca em foco, diz Xavier (2008, p. 14). E poderíamos acrescentar também que pode ser educativo o filme que emociona, diverte, transforma e faz pensar.

Diversas experiências de apreciação, análise e produção de filmes na escola na perspectiva da mídia-educação (FANTIN, 2006) podem propiciar espaços de alteridade e autoria em que se asseguram os conhecidos 3P, ou seja, os direitos das crianças em relação às mídias: Proteção, Provisão e Participação.

Uma questão relacionada ao direito de proteção diz respeito à *especificidade infantil* da condição de ser criança. Para alguns autores as crianças devem ter acesso a qualquer tipo de filme e criticam a ideia da “classificação indicativa” e o argumento que as crianças devem assistir apenas aos filmes classificados como “infantil”. Para Leite, a concepção implícita na escolha de “filmes para crianças” seria uma abordagem da criança como “incompleta” (que deve acessar apenas algumas coisas) (2004, p. 106.) e defende que a inserção da criança na sociedade acontece em diálogo e não por exclusão.

No entanto, não se pode negar a imensa gama de produções culturais voltadas à criança, no sentido de assegurar um diálogo a partir da especificidade infantil, por mais questionável que esse conceito possa ser num contexto em que a criança interage cada vez mais com produções as mais diversas e que não endereçadas a ela.

Defender a importância de as crianças terem acesso aos filmes que possibilitam uma aproximação com diversidade da cultura da humanidade e não apenas aos “filmes para criança” não significa negar a especialização da cultura contemporânea no sentido de assegurar as singularidades das culturas locais e das especificidades infantis. Concordamos com Perrotti (2005) quando afirma que “pensar a especificidade é pensar o plural”.

E nesse caso, pensar a especificidade infantil significa não apenas assegurar o direito de proteção, como também defender o direito de provisão, ou seja, de uma produção de qualidade voltada às especificidades da criança.

Alguns estudiosos contrários ao uso da categoria “infantil” perguntam: “Por que o filme para criança precisa ser diferente ou especial?” – visando justificar o direito das crianças assistirem aos filmes que não foram feitos pensando nelas a partir do argumento de que existem apenas os “bons ou maus filmes”.

Por outro lado, nem sempre os considerados “bons filmes” podem interessar às crianças nem ser adequados para elas, por envolverem outro nível de compreensão e/ou sensibilidade. Pois “às vezes a essência cinematográfica brota insolitamente de um filme medíocre, de uma comédia bufa ou de um tosco folhetim”, como diz Buñuel (2003, p. 335).

E isso nos leva à questão da mediação adulta e aos critérios de escolha dos filmes em contextos formativos.

2. Mediação, qualidade, adequação e critérios de escolha dos filmes para criança na escola

Em reflexão anterior (FANTIN, 2014), discutimos diversas abordagens sobre o cinema na escola e elencamos algumas possibilidades didáticas e suas formas de mediação na escola. Nesse sentido, enfatizamos a respeito da abertura que os filmes propiciam a quem lhes assiste em geral e às crianças em particular, sendo importante entender que frequentemente as crianças acolhem e captam coisas que os adultos não percebem, pois as crianças podem ser muito sofisticadas em seus modos de ver e interpretar o mundo e os filmes.

Desse modo, no contexto da Lei 13.006, além da apreciação de filmes, seria importante pensar em criar espaços para compartilhar as impressões e/ou para possíveis análises sobre o filme, incluindo a possibilidade da discussão, da crítica e depois a escrita sobre o que viram poder ser uma interessante forma de mediação e de educação sobre mídias. Bom lembrar que na perspectiva da mídia-educação também se destaca a dimensão da expressão e produção, e nesse caso pode-se pensar também em atividades de produção audiovisual com as crianças. Desse modo, no contexto educativo, a criança pode ver certos filmes que foram previamente escolhidos com determinados propósitos e intencionalidades, desde que contextualizados e devidamente mediados.

Para Benjamin, “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações *infantis*, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 1996, p. 236, grifo nosso).

Nesse sentido, para fazer tais mediações, a escolha de filmes para exibição na escola pode envolver algumas perguntas que os professores podem se fazer de modo a refletirem sobre possíveis critérios de qualidade e adequação que os filmes podem ter quando exibidos em contextos formativos. Em 2011 elaboramos uma síntese para pensar os critérios dos filmes que escolhemos mostrar às crianças a partir de alguns *pressupostos sobre as qualidades dos filmes em contextos formativos* que retomamos aqui:

- Ampliar o repertório cultural, assegurando filmes que apresentem a diversidade de contextos socioculturais, de linguagens, de valores e estéticas.
- Considerar que todo filme pode ser educativo a partir da relação que se estabelece com ele, mesmo considerando “qualidades inerentes” que certos filmes possuem.
- Considerar os níveis de desenvolvimento e o conhecimento que se tem das crianças: interesses, capacidades e preferências relacionadas ao capital cultural, às condições de infância, às capacidades reais e potenciais, idade, gênero, classe, etnias etc.
- Considerar o grau de abertura e incerteza que os filmes possuem, de forma a permitir interpretações diversas.

Ao considerar a dimensão da mediação para a escolha do filme para determinado grupo de crianças, das qualidades inerentes ao próprio filme e da interpretação entendida como diálogo e compreensão criativa, em 2006 elaboramos uma imagem para representar o cruzamento dos possíveis critérios para escolha de filmes para crianças. A partir da imagem de uma teia espiralada em que a urdidura representa as dimensões (crianças, filmes, família, escola, mídia, imaginário, política e economia) e a trama da cultura vai tecendo os critérios em espiral, como forma de ilustrar simbolicamente o entrecruzamento dos diferentes aspectos envolvidos na relação criança e cinema.

Entendidos de forma orgânica e intrinsecamente relacionada, os *critérios éticos, estéticos, cognitivos, afetivos, linguísticos de escolha dos filmes para crianças na escola*, foram elaborados a

partir de pesquisa realizada com crianças (FANTIN, 2006). Atualizamos neste momento com objetivo de contribuir com perguntas sobre possíveis aspectos a considerar nas propostas de exibição/análise de filme para crianças na escola, no contexto da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, e que podem ser assim resumidos:

Critérios éticos

- De que forma o filme pode se relacionar com as sensibilidades das crianças?
- Apresenta representações gratuitas de cenas chocantes?
- Apresenta cenas chocantes mas necessárias à compreensão da história?
- Como manifesta o respeito aos espectadores e particularmente às crianças?
Nas representações e temáticas que apresenta? Nas formas de tratar os temas?
Na estética bem cuidada?
- Como trabalha com temas profundos da condição humana? Vida/morte, buscas de identidades, amor/ódio, paixão/amizade, virtudes/defeitos, razão/sensibilidade.
- De que forma contribui para a compreensão de temas como diversidade cultural, aceitação do diferente, práticas solidárias, sustentabilidade etc.
- Que contribuição traz para a discussão moral? Certo/errado, bom/mau etc.
- Como apresenta a “moral da história”? (Se é que há.) De forma implícita, explícita, aberta, velada?
- Que valores de relação pode promover? Criança/criança, criança/jovem, criança/adulto criança/terceira idade, criança/natureza, adultos entre si, questões de gêneros, classes, etnias, diferentes povos, culturas.

Critérios estéticos

- Há metáforas que possam ser significativas?
- Qual a importância da fantasia no tratamento dos temas?
- Como se dá a relação entre realidade e fantasia?
- Que emoções estéticas provoca? Beleza, prazer, desprazer, estranhamento, choque, repugnância, curiosidade, encantamento, surpresa, excitação
- Quais as estratégias de envolvimento do espectador? Espetacularização, sedução, sensacionalismo, sentimentalismo, melodrama, cotidianidade familiar, proximidade, reconhecimento, endereçamento.

Critérios cognitivos

- Como representa o universo imaginário?
- Que estímulos à produção imaginária apresenta?

- Que estímulos à reflexão apresenta?
- Que estímulos ao conhecimento apresenta?
- Que estímulos à sensibilidade apresenta?
- Qual seu potencial dialógico?
- Como apresenta as situações de resolução de problemas, de desafios e de aprendizagens ?
- Como se dá o equilíbrio entre adequação e desafios às capacidades (reais e potenciais) de compreensão das crianças?

Critérios afetivos

- Que forma de identificação com os personagens promove?
- Que suportes pode oferecer em termos de construção da personalidade? Que estímulos pode oferecer à ação da criança?
- Que prazeres pode oferecer à criança e como são contextualizados?
- É divertido? É bem-humorado? Faz rir? Favorece a catarse?
- Que desprazeres e conflitos pode oferecer à criança e como os contextualiza? Por exemplo, tristeza, medo, ansiedade, solidão.

Critérios linguísticos

- A linguagem está adequada à capacidade de compreensão das crianças?
- Contribui para a ampliação de repertórios lúdicos e culturais da criança quanto às gramáticas audiovisuais?
- Como provoca e estimula a dialogicidade entre texto e contexto, filme e crianças e entre elas?
- Como mobiliza os conhecimentos que as crianças já têm de outros textos e gêneros?
- Como provoca a intertextualidade? Faz uso de paródia, citação, alusão, referência, imitação, adaptação?
- Possibilita colocar em questão certos clichês e expressões linguísticas locais e ou regionais, dialetos e sotaques diversos?

Enfim, é evidente que as perguntas não se esgotam, pois muitas são as questões que podemos fazer ao escolher filmes para crianças em contextos formativos, e mesmo que esses critérios estejam absolutamente relacionados entre si, a intenção de separar em itens acima foi um recurso didático para elucidar cada dimensão e aspecto que o filme pode envolver.

Como exemplo da possibilidade de articular os itens acima destacando o potencial de

um filme que trata de questões das condições de infância em diversos contextos socio-culturais, poderíamos mencionar o conhecido documentário *Crianças Invisíveis*. Embora possamos discutir se esse filme é ou não “adequado para crianças” segundo os pressupostos anteriormente elencados, tal como o fizemos noutro momento (FANTIN, 2014a), aqui importa enfatizar que o filme busca cruzar a fronteira do invisível para o visível, mostrando fragmentos de realidades através da lente de diferentes olhares e que, a partir do que narra e da forma como narra, nos interpela de diversas maneiras. Tanto pela expressividade temática de suas histórias, quanto pela linguagem utilizada, com músicas, movimentos de câmera, closes, luzes e sombras revelando vozes e silêncios. Filme que busca dar visibilidade a diversas situações de vida de crianças em diferentes lugares. Cenários de dor, em que o sofrimento, a tristeza e a falta de perspectivas das crianças – fruto de diversas formas de exploração e negligência dos adultos – se alternam com o sonho, com o desejo de outra vida, com a esperança, com a alegria da brincadeira e com a busca de momentos de felicidade.

Diferentemente dos projetos comerciais originados em grandes estúdios, a ideia desse filme foi concebida em 2002 pela italiana Chiara Tilesi, que, juntamente com a produção de Maria Grazia Cuccinotta e Stefano Veneruso, decidiu organizar um projeto que pudesse mostrar o complexo cotidiano das crianças em vários lugares do mundo. O objetivo era “trazer o tema das crianças negligenciadas para a ciência e consciência do público ou pelo menos para torná-lo visível”, como ela mesmo disse em entrevista no site oficial do filme. A proposta recebeu apoio da Unicef e da WFP (World Food Program) e o patrocínio do governo italiano, por meio da RAI Cinema e do Ministério das Relações Exteriores, que financiaram a produção.

O filme reúne oito renomados diretores em sete curtas, mostrando diferentes situações da infância em seus países: o argelino Medi Charef, o iugoslavo Emir Kusturica, o norte-americano Spike Lee, a brasileira Kátia Lund, o inglês Ridley Scott e sua filha Jordan, o italiano Stefano Veneruso e o chinês John Woo, que trabalharam gratuitamente. Cada um com seu estilo, eles nos contam diversas histórias de crianças que têm em comum a condição da vulnerabilidade, do esquecimento, da negligência e da exclusão. Mas embora as crianças estejam em foco e sejam as protagonistas, *Crianças Invisíveis* é também um filme sobre adultos e é isso que muitas vezes mais nos toca. Enfim, um filme que pode instigar muitas reflexões e quem sabe inspirar outras produções sobre crianças que possam dar visibilidade à diversidade de outras condições de infância em nosso país.

3. Alguns desafios sobre cinema e filmes para crianças na escola

Muitos são os desafios para assegurar o cumprimento da Lei 13.006. Neste texto, a ênfase na importância de considerar as especificidades infantis, bem como a adequação de filmes às crianças nas escolas, relaciona-se diretamente ao direito de proteção, como vimos no decorrer do texto. E esse direito está diretamente relacionado ao direito de provisão, ou seja, ao que oferecemos à criança, por isso a ênfase em alguns critérios e perguntas a serem feitas nas escolhas dos filmes para crianças. No entanto, esse trabalho de escolha e curadoria se depara com a ainda limitada oferta de produções nacionais de qualidade para crianças, e esse limite é um dos desafios que pontuamos para que a implantação da Lei cumpra seus propósitos de forma substancial e significativa.

Embora seja crescente a produção de filmes de qualidade para o público infantil em nosso país, diversas iniciativas têm contribuído com esse processo a fim de qualificar essa discussão, tanto do ponto de vista do acesso como da mediação. Nesse sentido destacamos a importância do diálogo entre educadores, cineastas e produtores culturais de modo a contribuir com produções fílmicas de qualidade para as crianças. Para tal lembramos a importância de editais públicos para produção e distribuição de filmes para crianças e suas possibilidades de mediação nas escolas e em eventos culturais sobre o tema.

Outro desafio que destacamos é a questão da formação docente para trabalhar com os filmes na escola na perspectiva da mídia-educação. Embora diversas pesquisas revelem a forte presença de trabalhos pedagógicos com filmes na escola, na maioria das vezes sua ênfase ainda é basicamente instrumental. No entanto, percebe-se um considerável aumento de experiências escolares e de produção teórica e acadêmica sobre o tema com outras perspectivas e abordagens, que envolvem apreciação e fruição, análise e também produção de audiovisual com crianças (FANTIN, 2009; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012; FANTIN, 2014).

Por fim, não podemos deixar de mencionar os aspectos ligados à infraestrutura das escolas, que devem estar equipadas de modo a assegurar o acesso aos filmes de qualidade, aos equipamentos e aos espaços de exibição, bem como às mediações necessárias para garantir o direito de participação da criança na escola e na cultura.

Por fim, destacamos a esperança de que a operacionalização da Lei 13.006 propicie elementos para fruir, pensar e produzir filmes para crianças nas escolas como possibilidade de diálogo e

ampliação de olhares sobre a infância, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, de forma a dar visibilidade a uma realidade evidente e que nem sempre é vista, mas que precisamos dar a ver.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BUÑUEL, I. Cinema: instrumento de poesia. In XAVIER, I. (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal/ Embrafilme, 2003 (p. 333-337).
- FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006a.
- FANTIN, M. O audiovisual no estágio: entre ensino e aprendizagem. In: CARVALHO, D. et al. (Orgs.). *Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FANTIN, M. *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris*. São Paulo: Annablume, 2011.
- FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. (Orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014, p.47-67.
- FANTIN, M. A visibilidade das crianças invisíveis. In: PEREIRA, A. S. (Org.). *A educação em cartaz*. Canoas: Editora da Ulbra, 2014a, p. 13-28.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.
- LEITE, M. I. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. (Orgs.). *Arte, infância e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2004.
- PERROTI, E. *Cultura e infância*. Anotações pessoais em palestra proferida na UFSC. Florianópolis, ago. 2005.
- XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. *Educação & Realidade*, v. 33, 2008.

ENCONTRAR, ESCOLHER E ARTICULAR FILMES BRASILEIROS PARA CRIANÇAS: NOTAS A PARTIR DE UMA CURADORIA

Gilka Girardello

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Todo educador é também, de certo modo, um curador, já que um de seus papéis é o de escolher alguns textos, entre tantos, e tramá-los criativamente de alguma forma inspiradora e pertinente a seus objetivos pedagógicos. Assim, entre os tantos desafios que Lei 13.006 nos coloca, um deles é muito elementar: o de conseguirmos encontrar, conhecer e selecionar os filmes brasileiros que mais possam fazer sentido no contexto de nossas práticas pedagógicas, combinando-os de forma a potencializar seus efeitos éticos e estéticos.

Se por um lado a internet facilita a disponibilização de materiais audiovisuais, por outro lado sua forma torrencial e caótica pode embaralhar nossos esforços de curadoria, já que muitas vezes nos vemos desorientados em meio ao labirinto de links e opções, que demanda um tempo de pesquisa muitas vezes fora da realidade do cotidiano dos professores. Diversas iniciativas têm sido tomadas no Brasil nos últimos anos no sentido de discutir critérios de qualidade para a produção cultural para crianças, e é preciso que haja um diálogo ainda maior entre elas, para que possamos minimamente tecer fios de Ariadne capazes de nos orientar no delicado trabalho de curadoria artístico-cultural nas escolas. É interessante, por exemplo, que haja maior compartilhamento das discussões sobre qualidade que amparam os processos de seleção e premiação de filmes em mostras, festivais, ciclos, editais e a programação de cineclubes país afora. E que o diálogo entre educação, arte e cultura permeie de forma muito mais íntima e orgânica todos esses processos.

Uma iniciativa importante de curadoria de filmes brasileiros para crianças foi desenvolvida pela Programadora Brasil, ligada à Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, entre

os anos de 2007 e 2013. Nesse contexto, foram montados 20 DVDs, cada um contendo uma coleção de 10 a 12 curtas para crianças, compondo uma sessão de cerca de 90 minutos, e organizados por temas e endereçamento, como “Animações para a Primeira Infância (que Todos Adoram!)” e “Adolescer”. Os DVDs foram disponibilizados aos mais de 1.500 pontos de exibição de um circuito alternativo de exibição, incluindo escolas, pontos de cultura e cineclubes de 830 municípios de todos os estados brasileiros (BRASIL, 2011).

Participamos desse trabalho de consultoria de 2009 a 2012¹, colaborando na seleção de filmes de curta-metragem para crianças, elaboração de programas e redação de resenhas críticas voltadas à orientação dos promotores de cada sessão, nas diferentes localidades. Nesse processo, foi possível ter um panorama das fragilidades da produção nacional para crianças, assim como também encontrar preciosidades, resultados de esforços muitas vezes heroicos para a realização de filmes de qualidade atentos às especificidades do público infantil.

Compartilhamos a seguir alguns exemplos desses exercícios de curadoria feitos a partir de filmes brasileiros sobre ou para crianças, no intuito de contribuir para o diálogo sobre os nossos desafios nesse campo. Baseamo-nos aqui nas resenhas críticas que elaboramos para acompanhar os DVDs organizados em 2012; os textos dão mais destaque à dimensão temática dos filmes. É preciso destacar, porém, que os temas eram apenas um dos aspectos envolvidos no processo de curadoria, atento também às dimensões éticas, estéticas e técnicas dos filmes e de sua potencial relação com o público pretendido. Nosso objetivo aqui, ao compartilhar esses exercícios, é fortalecer as evidências de que existe uma produção recente de curtas brasileiros de qualidade, endereçados às crianças ou aos que trabalham com elas, que poderiam estar mais presentes nas escolas. É uma produção merecedora de apoio institucional e da atenção de um público mais amplo.

a) Os diferentes modos de ver a infância

Um dos DVDs, por exemplo, organizou-se em torno do tema “Visões da Infância”, já que percebemos que muitos dos curtas participantes naquele ano procuravam de algum modo desafiar os estereótipos sobre as crianças, colocando-se num front ético e estético por uma represen-

¹ Como uma das consultoras para os programas infantis, sob a coordenação geral de Moema Müller. Registro a importante contribuição da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, na disponibilização de seus acervos de curtas nacionais como parte do material analisado.

tação mais plural das crianças brasileiras. Vemos esse programa como um gesto no sentido de que filmes independentes que mostrem aspectos sociais e culturais especificamente brasileiros possam ser mais vistos. Isto porque, como observamos na resenha que acompanhou o DVD, intitulada “Cenas das trincheiras em defesa da infância”,

E fácil cair em clichês quando a gente fala de infância: os bebês angelicais dos anúncios, os “menores infratores”, os geninhos do computador, as crianças vitimizadas pela guerra. Essas e outras imagens nos tocam fundo, e por isso são tão usadas para vender produtos ou propagandear bandeiras. Daí a importância de filmes como os deste programa, que por meio da arte conseguem estimular um olhar mais profundo e um debate crítico e criador sobre as formas como nossa sociedade vê e trata as crianças. Afinal, ao falar de suas crianças, uma sociedade está falando de si mesma – de suas virtudes, suas incompetências e seus projetos de futuro (GIRARDELLO, 2012).

O mais conhecido dos curtas incluídos nesse programa talvez seja *A Invenção da Infância*, de Liliana Sulzbach (2000), sobre as origens históricas do conceito de infância. O filme deixa espaço aberto para que o espectador pense sobre o que é ser criança em diferentes contextos, a partir dos dilemas escancarados por tocantes depoimentos infantis.

Outro destaque dessa seleção foi *A Distração de Ivan* (BORGES e MELO, 2009), filme feito em parceria com o projeto carioca Nós do Morro e que foi escolhido para a Semana da Crítica do Festival de Cannes em 2010. O filme, baseado nas memórias de infância do roteirista, foge ao retrato óbvio do subúrbio e, em vez de crime e violência, mostra o futebol no meio da rua, o jogo de taco, as amizades e brigas entre vizinhos por causa de bolas caídas no quintal. Nessa vida normal de criança, também há momentos de solidão e abandono, e a intensidade do olhar do menino Ivan para o mundo que se abre à sua frente rendeu merecidos prêmios ao jovem ator.

O olhar das crianças, aliás, é a coisa que fala mais alto neste conjunto de filmes. O foco no olhar das crianças evita a caricatura, porque mostra que tanto os pequenos trabalhadores como as meninas que vivem em apartamentos elegantes, todos eles têm sua profundidade, seus mistérios, sua humanidade. Outra coisa que une as crianças desses filmes tão diversos entre si é a capacidade – a necessidade! – de brincar. O menino cortador de sisal

da Bahia, no filme de Sulzbach, lamenta, com toda a razão, que só tem uma hora para brincar por dia. O pequeno engraxate do documentário *Filhos do Trem* (2005) pergunta, brincalhão, ao cliente: “quer que deixe a meia da mesma cor do sapato?”. As estripulias com os colegas no recreio são a melhor coisa do dia da menina-dona de casa em *Tempo de Criança* (2010). Mesmo em cotidianos tão ásperos, elas são indiscutivelmente crianças, e mereceriam poder sê-lo muito mais.

b) A diversidade cultural brasileira

O DVD *Curtas Infantis 7*, organizado em 2012, procurou trazer um recorte do grande mosaico da cultura brasileira. Ao selecionar sete curtas para crianças, entre os melhores produzidos entre 2009 e 2010, buscou-se abrir janelas para a diversidade cultural do país, em histórias que consideramos atraentes ao público infanto-juvenil.

Na resenha que acompanhou o DVD, intitulada “Cenas da diversidade, contra a desigualdade”, apresentamos assim a proposta:

Como dar força ao diálogo intercultural tão necessário no Brasil de hoje? Como ajudar as crianças a se relacionar bem com os que são diferentes delas? Como ampliar sua capacidade de ouvir, de se colocar no lugar do outro? Os filmes deste programa podem contribuir para isso, despertando nas crianças a curiosidade por outros modos de vida, e a identificação com pessoas que à primeira vista parecem tão diferentes delas (GIRARDELLO, 2012).

Nessa seleção, o filme que abordava mais abertamente o tema da diversidade cultural é *Carnaval dos Deuses*, de Tata Amaral (2010). Nele, crianças de seis anos preparam-se para a festa de carnaval, quando a conversa envereda para a ideia que cada uma tem de Deus. Com divertidos diálogos, o filme mostra corajosamente o quanto as crianças têm a nos ensinar sobre amizade e amor, antes de o mundo adulto engessá-las em preconceitos. O filme pode gerar bons debates: somos capazes de uma conversa generosa como a dessas crianças sobre nossas diferentes culturas e religiões? Em outro dos filmes selecionados, *A Feira da Fantasia* (2010), o traço realista de um desenho animado leva as crianças de carona numa viagem pelas paisagens do interior do Ceará. Pensamos que o olhar delas

poderia se identificar com o olhar arregalado de alegria do menino que viaja pela primeira vez junto com o pai. Ganha destaque no filme a riqueza dos aspectos imateriais da cultura: as histórias que o pai do menino conta e a música popular cearense, que soa na linda trilha de violinos, violas, trompetes e na flauta do bumba-meu-boi que faz a surpresa final. Também num contexto escolar, o filme pode nos ajudar a ver melhor as preciosidades imateriais da cultura à nossa volta.

A valorização das culturas locais uniu todos os filmes desse conjunto, entre eles os que celebram heróis populares regionais, como *Bailarino e o Bonde* (2009), animação inspirada em um condutor de bonde que, na São Paulo dos anos 1940, era famoso porque trabalhava dançando e fazendo gentilezas, estilo que às vezes o metia em encrencas. A atmosfera da época foi recriada pelas músicas, por detalhes da arquitetura e do cotidiano da cidade, que apenas engatinhava para transformar-se na metrópole gigante de hoje. Uma São Paulo mais tranquila e amistosa aparece também em *Luiz Apple: a Vida de um Campeão* (2009), divertido documentário sobre a vida de um veterano goleiro do bairro Jaguaré, em que ele conta para as crianças que nunca brigou nem se vendeu: “preferi os meus amigos ao dinheiro”. Pensamos que, a partir desse filme, as crianças poderiam se perguntar quem são os heróis do seu bairro, do seu lugar. E interrogar-se também, subjetivamente, sobre a gentileza.

Já em contraste com a cidade grande, o filme *Pimenta* (2010) se passa no interior baiano nos anos 60, mostrando a vida de uma família de forma não óbvia e atenta às singularidades culturais, com apoio no ótimo trabalho dos atores (como Sandra Corveloni, Melhor Atriz no Festival de Cannes, 2008). E dois filmes são resultado de projetos audiovisuais com grupos indígenas, valorizando as narrativas tradicionais e tendo a participação ativa de crianças e de artistas das aldeias: *A Folha de Samaúma* (2009) e *A História do Monstro Khátpy* (2009). Este, realizado por indígenas do povo Kisêdjê, do Mato Grosso, pode surpreender crianças distantes desse universo cultural. Para que isso ocorra de forma enriquecedora, consideramos que seria bem-vinda uma mediação que contextualizasse o filme, destacando a importância de que esse povo, hoje reduzido a cerca de 300 pessoas, possa filmar suas histórias tradicionais. Aliás, o adorno usado nos lábios do velho narrador significa o valor que sua cultura dá à fala, ao canto e às histórias.

A ideia que percorreu toda a montagem desse programa foi o desejo de que as crianças, ao verem esses filmes, sentissem-se também animadas a conhecer melhor suas culturas e a abrirem-se fraternalmente às culturas dos outros, nossos iguais.

c) Um jeito criança de ver e aprender o mundo

Um dos traços mais interessantes de muitos dos curtas infantis brasileiros em anos recentes é a busca da voz das próprias crianças como narradoras, a valorização da autoria infantil, do olhar ativo de meninos e meninas que são sujeitos e não objetos da ação. Essa ideia foi o fio condutor da seleção de filmes reunidos pela equipe no DVD *Curtas Infantis 6*, elaborado em 2012.

Entre os filmes que compõem o DVD, um forte exemplo de sensibilidade à voz da criança é o belo filme *O Filho do Vizinho*, de Alex Vidigal (2011), vencedor de diversos prêmios da crítica e de júris infantis. Na narração do menino que vê a rua de dentro da janela, se escuta a voz e se vê a perspectiva de uma criança de verdade, e não a de um adulto que fala, como ventríloquo, pela boca da criança. O tema que emerge na surpresa final é tratado com naturalidade, sem pieguice nem condescendência – bem como deve ser. A iniciativa da própria criança também é a chave do filme *O Boxeador* (2009), outro dos que integraram o DVD. É o menino, no início, quem desafia para uma luta, inconformado, o boxeador que venceu o pai. E é o mesmo menino quem, ao final, tranquiliza o pai dizendo que não faz questão de uma revanche, mostrando que aprendeu coisas mais importantes sobre perder e ganhar.

d) Ritmo, risada, reinvenção: memória presente e cultura da infância

A valorização da chamada cultura tradicional da infância, na qual as crianças são personagens principais, foi o eixo do programa Curtas Para Crianças 2, elaborado em 2012. Essa cultura inclui as cantigas de roda, as brincadeiras de rua, os festejos populares das diferentes regiões. Muitos educadores e artistas têm abraçado essa bandeira, e essa seleção partiu da evidência de que muitos realizadores de curtas têm dialogado com ela.

Na resenha de apresentação do DVD, observamos que muitas crianças não contam hoje com ruas e praças públicas onde possam brincar livremente. Para resistir a isso, é preciso que os projetos culturais e educativos garantam espaços nos quais elas possam encontrar-se umas com as outras e com as riquezas guardadas para elas pelas crianças de outros tempos. O escurinho do cinema pode ser um desses espaços. Ali, filmes baseados em cantigas tradicionais, como *Pombinha Branca* (2009) e *Sabiá* (2010) podem convidar à experiência compartilhada, à cantoria em coro, à batida ritmada das palmas, às gargalhadas que explodem mais soltas porque ao lado há outras crianças rindo também. As canções tradicionais ganham novos sentidos nos desenhos animados. “Quais eram as cantigas da infância de meus pais e avós?” – poderão se perguntar

as crianças. “Como eu poderia reinventá-las hoje?” Os filmes dialogam com essa capacidade de invenção imaginativa das crianças – entram nela, inspiram-se nela.

As vivências da memória cultural e as invenções brincalhonas daquilo que poderá vir a ser um dia não são para as crianças coisas do passado ou sonhos fúteis de futuro. Elas são fundamentais para que a vida das crianças seja mais rica hoje, agora.

Para concluir estas notas afirmando a importância de que as crianças vejam filmes brasileiros, trago uma lembrança. Era o inverno de 2010. Numa escolinha pública do interior da Ilha de Santa Catarina, crianças de seis anos de idade se acomodavam no tapete em frente à televisão, na saleta da biblioteca. Uma moça, estudante de Pedagogia que fazia estágio na escola, colocou um DVD no aparelho: era o curta *A Menina Espantalho* (2008).

Assisti à cena meio de lado, curiosa para ver a reação das crianças ao filme. Ele conta a história de uma menina, no interior de Minas Gerais, que o pai proibia de ir à escola junto com o irmão, para que ela ficasse no meio da pequena lavoura de arroz espantando os urubus; com graça e esperteza, a menina acaba dando um jeito de aprender a ler e assim convence o pai a deixá-la estudar. É um filme premiado, delicado e sutil, mas que, por suas longas sequências, pelo foco poético em detalhes e pela ação mais sugerida do que explicitada, foge à estética da televisão e dos vídeos comerciais aos quais a maioria daquelas crianças estavam habituadas – daí minha curiosidade por ver o que elas achariam. Para nossa alegria, as crianças ficaram muito atentas ao filme, rindo de suas passagens mais espirituosas, indignando-se com a injustiça da situação inicial e mostrando total envolvimento com a trama. As artimanhas da protagonista e seu desejo incontrolável de aprender a ler – e de conhecer o mundo para além do casebre e da plantação de arroz – certamente ajudaram a construir a empatia daqueles pequenos espectadores com o filme, já que eles também estavam enveredando pelo trabalhoso aprendizado da leitura, ainda que os obstáculos que enfrentavam pudessem ser outros. E já que eles também pouco conheciam do mundo lá fora dos limites de seu vilarejo, por mais diferentes que à primeira vista pudessem ser a paisagem que os cercava e a do interior de Minas Gerais. Além de, é claro, poder ter sido reconfortante para aquelas crianças verem na tela atores de cinema parecidos com eles: um menino e uma menina brasileiros, morenos e magricelas².

² Relatei essa experiência também no artigo “Sobre o cinema na vida das crianças de hoje: relatos de uma pesquisa itinerante”, publicado em MEDEIROS, F.; MORAES, T. *Salve o cinema II: leitura da linguagem cinematográfica*. Joinville: Editora Univille, 2011.

Pensando no público de crianças e jovens, talvez caiba aqui lembrar a célebre ideia de Paulo Emilio Salles Gomes, de que “o pior filme brasileiro diz mais de nós mesmos que o melhor filme estrangeiro” (CAETANO, 2012), entendida enquanto uma provocação ativista em favor da produção e da circulação do cinema brasileiro. Os curtas brasileiros para crianças, enfim, têm um importante papel na ampliação das referências estéticas e culturais das crianças, para que, em meio à variedade de ofertas, elas tenham a chance de encontrar e experimentar justamente aquele filme que, a cada momento, poderá ajudá-las a viver com mais sentido e plenitude. Entre os muitos desafios que isso demanda, nossa conclusão aqui enfatiza um deles: a importância de manter, ampliar e qualificar o acesso aos acervos, inclusive por meio dos arquivos digitais e circuitos independentes. Isto para que os professores possam conhecer e escolher de forma mais potente e enriquecedora os filmes que vão mostrar às crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Catálogo – Cinema Brasileiro 2007-2011*. Programadora Brasil/Cinemateca Brasileira/Ministério da Cultura, 2012.

CAETANO, Maria do Rosário. Assim falava Paulo Emílio? *Brasil de Fato*, 3 set. 2102. Disponível em: <<http://www.brasil-defato.com.br/node/10496>>. Acesso em: 1º maio 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Cenas das trincheiras em defesa da infância. (Resenha crítica). *Programadora Brasil*, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Cenas da diversidade, contra a desigualdade. (Resenha crítica). *Programadora Brasil*, 2012.

FILMES CITADOS

A História do Monstro Khátpy. Dir. Kamikia P. T. Kisedje, Kokoyamaratxi Suya, Whinti Suyá, Kambrinti Suya, Yaiku Suya. Mato Grosso, 2009, 5min. Disponível em: <<http://videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=79>>.

A Folha de Samaúma. Dir. Ariane Porto. São Paulo, 2010, 9min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-T8c0g_3tkU>.

A Invenção da Infância. Dir. Liliana Sultzbach. Rio Grande do Sul, 2000, 26min. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br>>.

A Distração de Ivan. Dir. Cavi Borges e Gustavo Melo. Rio de Janeiro, 2009, 16min. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br>>.

A Menina Espantalho. Dir. Cássio Pereira dos Santos. Distrito Federal, 2008, 13min. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/>>.

Bailarino e o Bonde. 10 min. Direção: Rogério Nunes. São Paulo, 2009.

Luiz Apple, a Vida de um Campeão. Dir. Nildo Ferreira. São Paulo, 2009, 2min. Disponível em: <<http://curtadoc.tv/curta-biografia/luiz-apple-a-vida-de-um-campeao/>>.

Carnaval dos Deuses. Dir. Tata Amaral. São Paulo, 2010, 9min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K-t0V6W7B_wA>.

Feira da Fantasia. Dir. Talvanes Moura. Ceará, 2010, 10min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=na8wllmSLWo>>.

Filhos do Trem. Dir. Fernanda Benichio, Leonardo Rodrigues, Marcelo Domingues. São Paulo, 2005, 5min. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br>>.

O Boxeador. Dir. Leonardo Wittmann. Rio Grande do Sul, 2009, 11min. Disponível em: <<http://www.mostradecinemainfantil.com.br/o-boxeador/>>.

O Filho do Vizinho. Dir. Alex Vidigal. Distrito Federal, 2011, 7min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C93YR-7IAXc>>.

O Mistério do Boi de Mamão. Dir. Luiza Lins. Santa Catarina, 2005, 14min. Disponível em: <<http://www.filmesquevoam.com.br>>.

Pimenta. Dir. Eduardo Mattos. São Paulo: 2010, 13min. Disponível em: <<https://vimeo.com/56837605>>.

Pombinha Branca: Direção: Fernando A. Dias da Silva. 2009, 3min.

Sabiá. Dir. Maurício Squarisi. Campinas, SP, 2010, 3min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jSHKJL-FwCRs>>.

Tempo de Criança. Dir. Wagner Novais. Rio de Janeiro, 2010, 12min. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br>>.

50 CURTAS PARA UMA INFÂNCIA ALTERNATIVA (E PARA UMA ALTERNATIVA DE INFÂNCIA)

Fernanda Omelczuk Walter

Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ)

Em 2008, o senador Cristovam Buarque, constatando o apartheid cultural de grande parte das crianças que desconhecem a produção do cinema brasileiro, em desequilíbrio à exposição massiva à filmografias estrangeiras, propôs um Projeto de Lei que obrigava a exibição de filmes nacionais por no mínimo duas horas mensais no currículo da educação básica. Em seu Projeto (PLS 185/2008), encontramos a arte restituída ao cinema como justificativa para adentrar os espaços escolares:

a arte deve ser parte fundamental do processo educacional nas escolas. A ausência da arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto (BUARQUE, 2008).

A Lei entrou em vigor dia 26 de junho de 2014 com o número 13.006 e é um avanço no que diz respeito ao reconhecimento do valor artístico e cultural da arte cinematográfica brasileira para a educação do país. Ela modifica o artigo 26 da Lei 9.395/199, acrescentando o parágrafo 8º com a seguinte redação:

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 (Lei 13.006/2014).

A Lei instiga que educação e cultura estejam juntas, como aliás já vem acontecendo nos Fóruns de Educação e Preservação da CineOP (Mostra de Cinema de Ouro Preto), para a discussão de uma série de repercussões para o campo: a seleção dos filmes a serem exibidos, a produção, conservação e distribuição do cinema nacional, os dispositivos e condições de exibição, a acessibilidade, a questão do gosto, a formação do professor, do espectador, a relação do cinema com a educação. E acima de tudo, a Lei nos instiga a pesquisar o que vem sendo produzido no Brasil para as crianças nos últimos anos, de modo a contribuir para uma outra experiência com o cinema na escola, esse cinema *arte* que aponta Buarque e uma outra experiência com o conhecimento, em consonância com uma *política cognitiva da invenção* (KASTRUP, 2007).

Para a construção de uma *política cognitiva da invenção*, a relação das crianças com o filme precisa superar a relação restrita às informações que este seria capaz de transmitir. Quais filmes “perturbam” a cognição, em vez de “informá-la”? Quais filmes se engendram com o conceito de uma *aprendizagem inventiva*, capaz de abranger a problematização, de acolher um estado de suspensão, de inacabamento, de abertura, de inesperado, de imprevisível? Quais filmes possibilitam que as crianças convivam com as dúvidas, com o estranhamento, com as perguntas sem respostas que nos inquietam e nos despertam para novas experiências e desejos?

Nesse *novo* encontro do cinema com a educação (novo porque essa relação é tão antiga quando a própria história do cinema) defendemos ser necessária a experiência com filmes e diretores cujo acesso é mais difícil, pela disponibilidade apenas em festivais, mostras, exposições e aqueles cuja produção é independente e/ou artesanal. O objetivo não é estabelecer cânones cinematográficos para a infância, mas entendemos que essa ampliação de estéticas e subjetividades do cinema é fundamental para que as crianças brasileiras conheçam a diversidade artística e cultura de nosso país.

Assim, tentando encontrar pistas para responder a essas questões, compartilhamos uma primeira seleção de 50 curtas-metragens nacionais para crianças que se encontram disponíveis no acervo da Programadora Brasil – um dispositivo de acesso ao cinema brasileiro da Secretaria do Audiovisual (SAV) do Ministério da Cultura, que visa formar plateias e incenti-

var o pensamento crítico em torno da produção nacional por meio da distribuição de DVDs a pontos de exibição não comercial, que se associam¹ pagando um valor que custeia parte das despesas de correios e dos direitos de exibição (PROGRAMADORA BRASIL, 2012).

Depois de dois anos, com as atividades interrompidas desde o início de 2013, a Programadora Brasil passa atualmente por uma reformulação dentro da Secretaria do Audiovisual, tendo ganhado o status de programa ao lado de outros dois: o Olhar Brasil (Rede Nacional de Formação Técnica e Apoio à Produção e Inovação Audiovisual Regional) e o Memória Brasil (Rede Nacional de Arquivos Fílmicos). Sobre isso, Cesaro (2015) nos esclarece:

O programa Olhar Brasil consiste na implantação, atualização e disponibilização de infraestrutura de equipamentos digitais de produção e difusão audiovisual, destinados, a partir de uma gestão compartilhada e operação em rede, a suprir a carência de mão de obra técnica em produção e programação de conteúdos nas diversas regiões do país. O programa Memória Brasil sustenta que a preservação da memória é o elo fundamental da cadeia produtiva do setor audiovisual. Preserva-se para que gerações futuras possam ter acesso. Com o advento do digital e da internet, a democratização do acesso ganha proporções sem precedentes. No Brasil, ainda apresenta-se como desafio a criação de uma política pública nacional para a preservação e difusão dos acervos audiovisuais. A partir de 2003 inaugura-se um pensamento voltado para o aspecto da preservação audiovisual, rompendo a concentração de investimentos no fomento à produção, vigente até então.

A Programadora Brasil (Rede Nacional de Difusão do Audiovisual Brasileiro) é a marca da Secretaria do Audiovisual para o conjunto de ações voltadas à difusão do conteúdo audiovisual brasileiro no período de 2015 a 2018. Uma iniciativa que organiza a disponibilização, em diferentes tecnologias, de obras audiovisuais brasileiras para pontos de exibição de circuitos não comerciais, articulados em rede, tais como cineclubes, escolas, universidades; e investe também na formação de agentes de difusão audiovisual, qualificando os diversos circuitos de exibição não comercial.

¹ Podem se associar à Programadora Brasil pontos de exibição audiovisual de circuitos não comerciais, como universidades, escolas, prefeituras, empresas, centros culturais, cineclubes, pontos de cultura, entre outros.

Nessa nova organização a Programadora Brasil passa a conter todas as iniciativas de difusão da SAV. Almeja-se que parte de infraestrutura dos Cines Mais Cultura (os equipamentos de exibição) fique a cargo do Programa Olhar Brasil, e a formação cineclubista e a disponibilização de conteúdo e atendimento do circuito como responsabilidades da Programadora Brasil. Existe ainda um projeto para que os filmes sejam disponibilizados pela Programadora Brasil em outras formas, além da mídia física, e o plano da criação de uma rede de salas universitárias que teria conteúdo por meio da Programadora Brasil.

Segundo Cesaro, a SAV aguarda a disponibilização do Orçamento Federal para iniciar a implantação do programa, e a perspectiva de trabalho é que a partir do segundo semestre (2015) a Programadora volte novamente a atender o público.

No que diz respeito à seleção dos filmes que compõem a Programadora Brasil, uma equipe de curadores é convidada a cada dois ou três anos a realizar um criterioso processo de seleção e sugestão de produções nacionais para integrarem o acervo de 970 títulos e 1.800 pontos associados, distribuídos em cerca de 860 municípios em todos os estados. A ação da Programadora é ainda mais relevante no interior do país, onde, em alguns lugares, é a única alternativa audiovisual existente. Nesse sentido e somado agora à publicação da Lei, destacamos a importância dela se tornar uma plataforma acessível em todo o país, com uma banda larga de qualidade e fácil entendimento. “Suas diretrizes contemplam a política de inclusão de recursos de acessibilidade em filmes e vídeos disponibilizados. A Programadora Brasil trabalha sob o viés do crescimento em escala, ampliando o acesso da população aos bens culturais e assim promovendo a inclusão social” (CESARO, 2015).

Sua programação é variada, constituindo um acervo representativo da cinematografia brasileira, desde os primeiros filmes nacionais de ficção do início do século XX até as mais recentes produções brasileiras de todos os gêneros. Os 970 títulos compõem o acervo, distribuídos em 295 DVDs, ou programas, como são chamados e numerados.

Para facilitar a relação do espectador com a variedade de filmes, os programas são divididos por temáticas e classificação etária. Além disso, um material gráfico contendo fotografias, ficha técnica, sinopse e comentários sobre os filmes acompanha os encartes dos DVDs. Esses comentários são escritos por críticos que procuram chamar a atenção para a estética do filme, a história, a temática ou outros aspectos da linguagem cinematográfica presentes naquele volume de DVD e que merecem ser destacados para o público.

Os longas-metragens compõem um DVD exclusivo, mas podem também estar acompanhados de um curta que dialogue com ele a partir de algum elemento cinematográfico. Os médias e os curtas-metragens são sempre agrupados em um mesmo DVD por temáticas e recebem, além da classificação etária, um título que os enlaça por algum critério.

Na tabela disponível no final do texto organizamos os dados básicos sobre os 50 curtas que selecionamos (com sinopse, ano de produção, diretor, duração) e esperamos com isso ajudar a chamar a atenção para outros modos possíveis de encontro com a sétima arte dentro da escola, que destaquem, como nos ensina Bergala (2008), o que o cinema tem de essencial – seu gesto de criação.

Nossa tarefa, seleção e sugestão

O primeiro procedimento foi conhecer todos os filmes dos programas intitulados Curta Criança e Curtas Infantis – Séries² Exclusivas para as Crianças. Os Curta Criança e Curtas Infantis contabilizam um total de 78 filmes em 12 DVDs (oito Curta Criança e quatro Curtas Infantis). Após assisti-los pesquisamos também no catálogo da Programadora as sinopses de outros curtas possíveis de serem exibidos para as crianças, mas que por algum critério acabaram integrando outros programas que não os exclusivos para a infância. Com esse procedimento encontramos mais filmes que entendemos serem possíveis de exibição para todas as idades, por isso também os incluímos na tabela.

Nesse segundo levantamento foram selecionados os curtas *Tempo de Criança* (Wagner de Novais, 2010) e *Feijão com Arroz* (Daniela Marinho, 2009), que fazem parte do programa Visões da Infância, cuja classificação etária é de 10 anos. Além disso, o Curtas Infantis 8 também não possui a classificação livre, sendo recomendado para maiores de 10 anos, mas foi possível destacar dele o curta *A Grande Viagem* (Caroline Fioratti, 2011) e *Doido Lelé* (Ceci Alves, 2009). O mesmo para os curtas *Tori* (Andréa Midori Simão e Queleny Vicente, 2006) do Programa Adolescer – e *A Menina do Mar* (Mauro D’Addio, 2010), do Programa Adolescer 2, ambos com classificação 14 anos. E *Clandestina Felicidade* (Beto Normal e Marcelo Gomes, 1998), do Programa Curta Cada Página, classificado como 14 anos. A produção *Das Crianças Ikpeng para o Mundo*

² Além destes, os Programas intitulados Animação para a Primeira Infância, Curtas para a Primeira Infância e Animações para Crianças – que Todos Adoram! também se destinam às crianças, mas não os incluímos por se tratar de filmes de animação. Esperamos acolhê-los em um próximo trabalho.

(do projeto Vídeo nas Aldeias³) integra o acervo da Programadora Brasil, mas não foi possível identificar o Programa.

Por último, cabe assinalar a inclusão de dois curtas-metragens do cineasta Humberto Mauro, *A Velha a Fiar* (1964) e *Meus Oito Anos – Canto Escolar* (1956). Além do curta *Os Óculos do Vovô* (Francisco Santos, 1913), apontado pela Programadora Brasil como o mais antigo filme de ficção brasileiro.

A opção por selecionar e compartilhar curtas-metragens se deu pela oferta dos mesmos no acervo da Programadora, o que reflete a realidade do cenário de produções ficcionais para as crianças atualmente, que é a predominância de curtas-metragens. Mas, para além disso, nossa experiência tem mostrado que os curtas parecem de fato ser uma opção de trabalho conveniente ao ambiente escolar. A menor duração do filme permite, por exemplo, conjugar a exibição com atividades de criação em um mesmo tempo de aula. Além disso, no que se refere aos filmes para o público infantil, encontramos entre os curtas uma variedade maior de obras de qualidade do que entre os longas, que até quantitativamente são em menor número.

É essencial destacar que a ausência de alguns curtas que integram os DVDs destinados às crianças, ou mesmo aqueles cuja classificação é 10, 12 ou 14 anos, não diminui o valor dessas obras. Excelentes filmes, que dialogam com a discussão apresentada anteriormente, ficaram de fora porque encaminham-se para questões típicas da adolescência e puberdade e tentamos construir um universo mais amplo de temáticas que contemplasse, dentro do possível, todas as idades.

No programa Cinead, Cinema para Aprender e Desaprender, articulado com dois projetos de pesquisa, que é integrado por oito professores de diferentes unidades, oito doutorandos, três mestrandos e 10 bolsistas de extensão e de iniciação científica, além de colaboradores voluntários, temos trabalhado com esses curtas e outros filmes da Programadora intensamente desde 2012, nos diferentes projetos. Além do hospital pediátrico, os filmes têm chegado em escolas de cinema criadas em escolas de educação infantil (UFRJ), de ensino fundamental e médio municipais, estaduais e federais, incluindo o Instituto Benjamin Constant – IBC (que recebe estudantes e professores cegos ou de baixa visão) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines (que recebe estudantes e professores cegos e de baixa visão) e nas casas de idosos do Rio de Janeiro, em especial na Maré, Tijuca e Gávea. A coordenadora desses projetos,

³ www.videonasaldeias.org.br.

Adriana Fresquet, insiste em frisar a potência pedagógica, poética e política do cinema quando habita esses espaços (FRESQUET, 2013 a, b).

Buscamos curtas que não definissem uma faixa etária específica, mas que pudessem atender ao que Bazin (1956) e Bergala (2008) entendem ser um critério de qualidade em uma obra cinematográfica, especialmente quando ela se dedica às crianças. Segundo o primeiro, um cinema infantil edificante – do ponto de vista estético – é aquele que agrada tanto as crianças como os adultos, e afirma: “o artista que trabalha espontaneamente para crianças alcança seguramente o universal” (BAZIN, 1956, p. 84).

Bergala (2008) entende que bons filmes para crianças são aqueles que estão um tempo à frente da consciência infantil, e não precisam necessariamente ser compreendidos agora. É positivo que os filmes acendam um estado de *devoir*, que realizem um trabalho existencial, “à surdina”, quase ao modo de um conto de fadas, cujo sentido muitas vezes eclodirá apenas anos depois.

Assim, na tabela que compartilhamos, os filmes guardam sentimentos, sensações e imagens que talvez não pareçam exclusivos do universo infantil. E isso acontece porque acreditamos que é na infância, não como etapa de vida, mas como um modo de conhecer, de afetar e ser afetado pelo mundo, que encontramos com o outro no coletivo a partir daquilo que nos é mais pessoal. Os sentimentos mais elementares da infância – solidão, medo, amigos, nosso lugar no mundo – são questões da ordem da vida mesma, da própria existência humana e sua aventura sobre a Terra. Essas questões são fortes e universais, como nos fala Bazin, nos acompanham por toda a vida, aponta Bergala, e acreditamos que os filmes feitos para as crianças que partem dessa sensibilidade ressoam essa mesma força.

REFERÊNCIAS

BAZIN, André. Montagem proibida. Cahiers du Cinéma, nº 65, dez. 1956. In: *O que é o cinema?* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

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.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 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. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm.

CESARO, Caio. Comunicado por correio eletrônico, 3 jun. 2015. FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*: reflexões e práticas com professores e estudantes de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana (Org.). Currículo de cinema para escolas de educação básica. Disponível em: www.cinead.org/materiaisdidaticos/curriculodecinemaparaaeducacaobasica.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PROGRAMADORA BRASIL. Ministério da Cultura, Secretaria do Audiovisual, Brasil, 2012.

Nome do Filme	Diretor	Ano	Duração	Gênero
Águas de Romanza	Glaucia Soares e Patrícia Baia	2002	15 min	Fic/Cor
A Garrafa do Diabo	Fernando Coimbra	2009	16 min	Fic/Cor
A Grande Viagem	Caroline Fioratti	2011	16 min	Fic/Cor
A Menina Espantalho	Cássio Pereira dos Santos	2008	12 min	Fic/Cor
A Menina do Mar	Mauro D'Addio	2010	14 min	Fic/Cor
A Mula Teimosa e o Controle -Remoto	Hélio Villela Nunes	2010	15 min	Fic/Cor
A Peste da Janice	Rafael Figueiredo	2007	15 min	Fic/Cor
A Sombra de Sofia	Flavia Thompson	2011	14 min	Fic/Cor
A Velha a Fiar	Humberto Mauro	1964	6 min	Fic/PB
As Coisas que Moram nas Coisas	Bel Bechara e Sandro Serpa	2006	14 min	Fic/Cor

Onde encontrar?	Link do filme na internet (YouTube, Vimeo, Portacurtas etc.)	Região	Sinopse
Programadora Brasil 205	http://portacurtas.org.br/filme/?name=aguas_de_romanza	CE	No Sertão nordestino uma menina sonha em conhecer a chuva. Sua avó, velha e doente, deseja realizar o sonho da neta. Um caixeiro viajante é a única esperança.
Programadora Brasil 203	http://vimeo.com/19236253	SP	Três crianças brincam de esconde-esconde em uma floresta. O castigo para o perdedor será ir até a casa de um velho doido que, reza a lenda, tem um diabo preso em uma garrafa.
Programadora Brasil 283	http://vimeo.com/37042434	SP	Mário está perdendo a memória. Ele pensa que ainda é vendedor de guias de viagem. Agora, surge uma oportunidade de ver o mundo e seu neto, Felipe, será seu parceiro nessa grande viagem.
Programadora Brasil 205	http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_menina_espantalho	DF	Luzia mora no campo com seus pais e o irmão, Pedro. Quando Pedro começa a ir à escola, Luzia quer acompanhá-lo, mas é impedida pelo pai. Enquanto vigia um arrozal, ela busca outros caminhos para aprender a ler.
Programadora Brasil 241	http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_menina_do_mar	SP	Em uma pequena comunidade de pescadores, todos são pegos de surpresa ao fisgarem uma estranha menina no mar.
Programadora Brasil 249	http://vimeo.com/13516850	SP	A história de uma amizade em um duelo sem palavras.
Programadora Brasil 145	http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?-Cod=5124	RS	Início do ano letivo. Janice, filha da faxineira, é a nova aluna da escola.
Programadora Brasil 249	Não disponível	SP	Depois de aprender a brincar de sombra com seu pai, Sofia, de sete anos, fica fascinada pela própria sombra. A brincadeira se complica, porém, quando a sombra cria vida própria.
Programadora Brasil 54	https://www.youtube.com/watch?v=JzCMGI-7VCv8	RJ	Ilustração da antiga canção popular do interior do Brasil, utilizando tipos e costumes das velhas fazendas em decadência.
Programadora Brasil 144	http://portacurtas.org.br/filme/?name=as_coisas_que_moram_nas_coisas	SP	Enquanto acompanham sua família formada por catadores de lixo, três crianças atribuem novos significados aos objetos descartados pela cidade, inventando brincadeiras e pontos de vista.

Caçadores de Saci	Sofia Federico	2006	13 min	Fic/Cor
Cada um com seu Cada Qual	Flávia Castro	2006	15 min	Fic/Cor
Carreto	Claudio Marques e Marília Hughes	2009	11 min	Fic/Cor
Carnaval dos Deuses	Tata Amaral	2010	10 min	Fic/Cor
Clandestina Felicidade	Beto Normal e Marcelo Gomes	1998	15 min	Fic/PB
Contatos Siderais Antes do Colegial	Ale McHaddo	2009	15 min	Fic/Anim/ Cor
Cores e Botas	Juliana Vicenti	2010	16 min	Fic/Cor
Das Crianças Ikpeng para o Mundo	Kumaré ikpeng, Karané ikpeng, Natuyu yuwipo Txicã (Vídeo nas Aldeias)	2001	35 min	Doc (filme-cartá)/Cor
10 Centavos	César Fernando de Oliveira	2007	19 min	Fic/Cor

Programadora Brasil 26	http://portacurtas.org.br/filme/?name=cacadores_de_saci	BA	A chácara da pacata família de Onofre vem sendo assombrada pelo Saci: a pipoca não arrebenta, o ovo não choca, o leite sempre azeda, o feijão vive queimando na panela, entre outros estranhos acontecimentos.
Programadora Brasil 144	Não disponível	RJ	Camila, uma menina de oito anos, vê uma caixa de papelão cair de um "burro sem rabo" e tenta devolvê-la a seu dono – um catador de papel. O homem lhe dá de presente a velha caixa. Ao chegar em casa, Camila encontra uma câmera na caixa – e então começa sua aventura.
Programadora Brasil 249	http://vimeo.com/15032655	BA	Tinho conhece Stephanie. Uma amizade se inicia.
Programadora Brasil 282	https://www.youtube.com/watch?v=KtO-V6W7B_wA	RJ	As crianças estão fazendo suas fantasias de Carnaval, mas Ana não participa porque acha que Carnaval é pecado. O impasse provoca uma conversa entre os amiguinhos sobre suas diferentes origens religiosas.
Programadora Brasil 98	http://portacurtas.org.br/Filme.asp?Cod=311#	PE	A infância da escritora Clarice Lispector: seu amor pelos animais e sua paixão pelos livros. O filme reúne alguns contos/crônicas de quando criança na cidade do Recife (Nordeste do Brasil), na década de 20. Olhar curioso, perplexo, e a descoberta do mundo pela menina Clarice.
Programadora Brasil 203	http://vimeo.com/12876232	SP	Lorota e seus amigos acampam no parque da cidade. Ele diz que pode fazer contato com extraterrestres e, escondido, coloca sua máscara de ET. Enquanto isso, um alienígena de verdade aparece e a confusão começa.
Programadora Brasil 281	https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEy-gU0o	SP	Um sonho comum das meninas do final dos anos 80 era ser Paqueta. Mas essa possibilidade, ainda que remota para todas as meninas, simplesmente não existia para Joana, uma menina negra.
Programadora Brasil (nº não identificado)	http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=28	MT	Quatro crianças Ikpeng apresentam sua aldeia respondendo à videocarta das crianças da Sierra Maestra, em Cuba. Com graça e leveza, elas mostram suas famílias, suas brincadeiras, suas festas, seu modo de vida. Curiosas em conhecer crianças de outras culturas, elas pedem para que respondam à sua videocarta.
Programadora Brasil 254	http://portacurtas.org.br/filme/?name=10_centavos	BA	Um dia na vida de um garoto que mora no subúrbio ferroviário de Salvador como guardador de carros no centro histórico.

Dez Elefantes	Eva Randolph	2008	15 min	Fic/Cor
Direita é a Mão que Você Escreve	Paula Santos	2009	15 min	Fic/Cor
Doce Ballet	Maira Fridman	2010	4 min	Anim/Cor
Doido Lelé	Ceci Alves	2009	17 min	Fic/Cor
Dona Cristina Perdeu a Memória	Ana Luiza Azevedo	2002	13 min	Fic/Cor
Emília Escreve um Diário	Tata Amaral	2007	3 min	Fic/Cor
Enciclopédia	Bruno Gularte Barreto	2009	14 min	Fic/Cor
Ernesto no País do Futebol	André Queiroz e Thais Bologna	2010	14 min	Fic/Cor
Fábulas das Três Avós	Daniel Turini	2010	17 min	Fic/Cor
Feijão com Arroz	Daniela Marinho	2009	8 min	Fic/Cor

Programadora Brasil 197	http://portacurtas.org.br/filme/?name=dez_elefantes	RJ	Clara tem oito anos e mora com a mãe e o irmão em uma casa no campo. As crianças brincam de pique-esconde. Pequenos incidentes.
Programadora Brasil 254	http://vimeo.com/43667792	RJ	Esquecida por seu pai na saída da aula de balé, Carolina se vê encorajada por um amigo a tentar ir para casa sozinha. Nessa aventura, a menina enfrentará seus medos e encontrará curiosos personagens.
Programadora Brasil 284	http://vimeo.com/12411467	SP	Quando menos se espera, objetos da sala criam vida e comidas se harmonizam em um delicioso balé.
Programadora Brasil 283	http://filmesquevoam.com.br/filme.php?id=73	BA	Caetano sonha em ser cantor de rádio na década de 1950 e foge todas as noites de casa para tentar, sem sucesso, a sorte num programa de calouros, até que, numa noite, ele aposta tudo numa louca e definitiva performance.
Programadora Brasil 26	http://portacurtas.org.br/filme/?name=dona_cristina_perdeu_a_memoria	RS	Antônio, um menino de oito anos, descobre que sua vizinha Cristina, de 80, conta histórias sempre diferentes sobre a sua vida, os nomes de seus parentes e os santos do dia. E Dona Cristina acredita que Antônio pode ajudá-la a recuperar a memória perdida.
Programadora Brasil 205	Não disponível.	SP	Emília costumava ficar com a avó enquanto sua mãe trabalhava fora. Quando a avó morre, Emília fica sozinha cuidando dos afazeres domésticos. Para se sentir melhor, ela escreve um diário.
Programadora Brasil 281	https://www.youtube.com/watch?v=ooyHU-2PIPOc	RS	Tímido, franzino e de óculos grossos, Alex percebe o mundo a partir dos verbetes de uma enciclopédia. Nem todas essas palavras, porém, podem decifrar uma menina de 10 anos.
Programadora Brasil 205	http://portacurtas.org.br/filme/?name=ernesto_no_pais_do_futebol	SP	Em ano de Copa do Mundo, o que poderia ser pior para um garoto argentino do que morar no Brasil?
Programadora Brasil 281	https://www.youtube.com/watch?v=xtw7R-Dpb4EQ	SP	Natália é uma pequena órfã que será levada por um sujeito esquisito para conhecer suas avós. Ela terá que escolher uma de que goste de verdade. Mas suas avós não são muito normais.
Programadora Brasil 294	http://vimeo.com/36477708	DF	A partir da descoberta de uma antiga fita cassete, a personagem revive seu passado e, por meio dos ruídos, sons e da musicalidade, reencontra seu cotidiano e seu convívio afetuosos com a empregada doméstica.

Garoto Barba	Christopher Faust	1998	14 min	Fic/Cor
Isabel e o Cachorro Flautista	Christian Saghaard	2004	14 min	Fic/Anim/Cor
Malasartes Vai à Feira	Eduardo Goldnstein	2004	12 min	Fic/Cor
Mãos de Vento e Olhos de Dentro	Susana Lira	2008	14 min	Fic/Cor
Maré Capoeira	Paola Leblanc	2005	15 min	Doc/Cor
Meus Oito Anos – Canto Escolar	Humberto Mauro	1956	11 min	Fic/PB
Meus Amigos Chineses	Sérgio Sbragia	2006	15 min	Fic/Cor & PB
Minha Rainha	Cecília Amado	2008	11 min	Fic/Cor
Naiá e a Lua	Leandro Tadashi	2010	13 min	Fic/Anim/Cor
O Céu de Iracema	Iziane Figueiras Mascarenhas	2002	10 min	Fic/Cor

Programadora Brasil 249	http://portacurtas.org.br/filme/?name=garoto_barba	PR	Fábula sobre uma criança que tem barba. Felipe gosta de ser como é, mas se sente deslocado. Ele terá que lutar para ser aceito.
Programadora Brasil 25	http://portacurtas.org.br/filme/?name=isabel_e_o_cachorro_flautista	SP	Isabel mora na praia e desenvolve uma ligação muito especial com o mar. No dia da festa em oferenda a lemanjá, um cachorro pega a flauta de Isabel e foge, mergulhando no mar. Isabel mergulha atrás dele, e a aventura continua até os dois chegarem numa cidade submersa: São Paulo.
Programadora Brasil 144	http://vimeo.com/21610265	RJ	Numa feira no interior de Minas, o lendário Pedro Malasartes tenta encher a barriga, nem que para isso precise cozinhar uma bela sopa de pedra.
Programadora Brasil 145	http://portacurtas.org.br/filme/?name=maos_de_vento_e_olhos_de_dentro	RJ	Mãos de Vento e Olhos de Dentro é um filme sobre a amizade entre Lia, uma menina cega, e Tico, um menino solitário e cheio de imaginação. Eles adoram brincar de ver desenho em nuvem, e, juntos, iniciam uma jornada de aventura com muita diversão pelo mundo infantil da fantasia.
Programadora Brasil 26	http://portacurtas.org.br/filme/?name=mare_capoeira	RJ	Maré é o apelido de João, um menino de dez anos que sonha ser mestre de capoeira como seu pai, dando continuidade a uma tradição familiar que atravessa várias gerações. Um filme de amor e guerra.
Programadora Brasil 33	https://www.youtube.com/watch?v=UuhkUa0b0ck	RJ	Interpretação cinematográfica do poema homônimo de Casimiro de Abreu.
Programadora Brasil 144	https://www.youtube.com/watch?v=LXK9r8u-5DhE	RJ	Apaixonado por futebol e por sua coleção de selos, um menino observa as cartas de seus vizinhos. Torna-se amigo de dois chineses que lhe oferecem selos de suas correspondências, até que seu edifício é cercado pela polícia. Baseado em fatos reais ocorridos durante o golpe militar de 1964.
Programadora Brasil 145	http://portacurtas.org.br/filme/?name=minha_rainha	RJ	A pequena Jose sonha com sua estreia no Carnaval do Rio de Janeiro. Mas nem tudo sai como ela imaginou.
Programadora Brasil 249	http://vimeo.com/33379987	SP	A jovem Índia Naiá se apaixona pela lua ao ouvir da anciã de sua aldeia a história do surgimento das estrelas no céu.
Programadora Brasil 205	http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_ceu_de_iracema	CE	A descoberta do primeiro amor durante uma disputa de pipas, tendo o céu de Iracema como testemunha.

O Filho do Vizinho	Alex Vidigal	2010	7 min	Fic/Cor
Os Óculos do Vovô	Francisco Santos	1913	5 min	Fic/Cor
Pimenta	Eduardo Mattos	2010	13 min	Fic/Cor
Paisagem de Meninos	Fernando Severo	2003	25 min	Fic/Cor
Reisado Miudim	Petrus Cariry	2008	13 min	Fic/Cor
Tempo de Criança	Wagner Novais	2010	12 min	Fic/Cor
Tori	Andréa Midori Simão e Queleny Vicente	2006	16 min	Fic/Cor
Tratado de Liligrafia	Frederico Pinto	2008	14 min	Fic/Cor
Um Vestido para Lia	Hermano Figueiredo e Regina Barbosa	2009	14 min	Fic/Cor
Uma História de Futebol	Paulo Machline	1999	21 min	Fic/Doc/Cor
Uma Jangada Chamada Bruna	Petrus Cariry	2004	13 min	Fic/Cor

Programadora Brasil 281	https://www.youtube.com/watch?v=C93YR-71AXc	DF	Da janela de seu quarto, Ronaldinho observa, maravilhado, as peripécias do filho do vizinho.
Programadora Brasil 121	https://www.youtube.com/watch?v=ZEpC84S-mqmw	RS	Composto pelas imagens preservadas do mais antigo filme brasileiro de ficção. Pesquisas indicam que o filme teria originalmente cerca de 15 min e contaria a história de um menino peralta que pinta os óculos de seu avô enquanto ele dorme. Ao acordar, o avô leva um susto ao imaginar-se cego e cria uma série de confusões em casa.
Programadora Brasil 282	http://vimeo.com/56837605	SP	Interior da Bahia. Anos 1960. Não fosse a garrafa de pimentas que seu pai ganhara de presente, seria uma tarde qualquer para Zeca.
Programadora Brasil 26	http://portacurtas.org.br/filme/?name=paisagem_de_meninos	PR	No interior do Brasil, nos anos 30, cinco garotos tentam vencer um obstáculo que pode impedi-los de assistir ao último capítulo de um seriado de aventuras.
Programadora Brasil 203	https://www.youtube.com/watch?v=lyhju0d3A-vU	CE	O sonho de Mateus é brincar no reisado. No dia da apresentação, seu avô pede para que ele vá com Bruno até a feira para comprar fitas. Lá, Bruno insiste para que Mateus compre brinquedos. Mateus resiste. Voltando para casa, Mateus recebe do seu avô um lindo presente.
Programadora Brasil 294	http://portacurtas.org.br/filme/?name=tempo_de_crianca	RJ	Uma construção dramática e poética sobre o cotidiano de uma menina que tem de ser grande quando a mãe não está em casa.
Programadora Brasil 197	http://vimeo.com/10976663	SP	São Paulo, década de 50, Emi, nissei de oito anos, vai em busca do paradeiro de seu irmão.
Programadora Brasil 144	https://www.youtube.com/watch?v=z-E09d72u-cU	RS	Os pais de Lili vão viajar, e ela tem de ficar com o avô e a empregada. Para distrair a neta, o avô cria um jogo de envolve poesias e tarefas inspiradas no mundo de Mario Quintana.
Programadora Brasil 249	https://www.youtube.com/watch?v=ae8b_-3w-CkQ	AL	No dia da festa da Padroeira, Lia, que é filha de uma costureira, insiste em ter um vestido novo.
Programadora Brasil 108	http://vimeo.com/10748927	SP	A partir das lembranças de Zuza, um companheiro de pelada, o curta conta histórias da infância do rei do futebol, Pelé, no campos de terra da cidade de Bauru, no interior de São Paulo.
Programadora Brasil 99	http://portacurtas.org.br/filme/?name=uma_jangada_chamada_bruna	CE	Em uma vila do litoral cearense, Pedro e Bruna, duas crianças filhas de pescadores, são muito amigas, estudam juntas e todas as tardes vão brincar na praia, enquanto esperam as jangadas dos pais retornarem da pescaria em alto-mar.

ENTREVISTA

por Rosália Duarte

ADRIANA: Qual a força da Lei 13.006?

ROSÁLIA: Lei, no Brasil, infelizmente, não significa muito. Neste caso, há grandes possibilidades dessa Lei não ser cumprida. Primeiro porque não prevê sanções (o que é correto, claro!), segundo porque as condições necessárias para o seu cumprimento não estão inteiramente satisfeitas. Vale lembrar que a Lei que obriga o ensino de história da África, aprovada há mais de dez anos, ainda não está sendo cumprida em todas as escolas.

ADRIANA: Como proporia sua regulamentação?

ROSÁLIA: Acho que a regulamentação deveria passar por uma consulta às secretarias municipais de educação, que são responsáveis pelo ensino fundamental. Essa consulta procuraria levantar condições para implementação da Lei, prazos, estrutura e, acima de tudo, uma avaliação da legitimidade da Lei – é importante analisar se os gestores consideram a proposta legítima ou não, e por quê.

ADRIANA: Qual o acesso e a acessibilidade do cinema nacional?

ROSÁLIA: O acesso se ampliou muito com o crescimento do número de salas, as cotas de salas e de sessões, o investimento público (ainda que tímido) na distribuição e, principalmente, com a ampliação do circuito exibidor a partir de mostras e festivais regionais. As mostras de cinema vêm se configurando como instrumento de difusão do cinema nacional e de formação de público, e são também um modelo de negócio voltado para fortalecimento do turismo e movimentação de economias locais. A Lei que obriga os canais pagos a exibir certa cota de conteúdo nacional também contribuiu pra isso. Parece-me que houve então um grande avanço;

preocupa ainda o fato dos filmes independentes e os de menor orçamento ou formatos inovadores terem dificuldade para ingressar e/ou permanecer por mais tempo no circuito exibidor. Falta, ainda, uma plataforma digital da Secretaria do Audiovisual para difusão gratuita, para as escolas, de todos os filmes realizados com financiamento público direta ou indiretamente.

ADRIANA: Como selecionar conteúdos e formar os professores?

ROSÁLIA: Precisamos ter um catálogo de filmes nacionais, permanentemente atualizado, no site da CTAV (ou um dicionário), com sinopses, comentários bem elaborados, ficha técnica, informações adicionais etc., para acesso público. Um ambiente semelhante ao do IMDB, com informações sobre premiações, indicações, atores, contexto histórico de produção e lançamento etc. Isso seria importante para a seleção de obras e escolha de conteúdos. Mas precisamos inserir cinema na formação inicial e continuada dos professores, um tema a ser tratado com o mesmo cuidado, preocupação e investimentos com que são tratadas a literatura e a formação de leitores.

ADRIANA: A seu ver, quais seriam os conflitos/possibilidades que emergem a partir da sua sanção em 26 jun. 2014?

ROSÁLIA: Possibilidades maiores que conflitos! Abrir a escola ao cinema nacional é, pra mim, semelhante à obrigatoriedade de ter biblioteca, com literatura nacional, de qualidade. Então, tem tudo para dar certo. Conflitos e problemas, talvez alguns: falta de equipamentos, falta de condições adequadas de exibição, dificuldades com direitos autorais (isso precisa ser resolvido pelo MEC e pela Secretaria de Audiovisual, junto a produtores e diretores); exibição de obras de baixa qualidade estética e narrativa, dificuldades na definição de critérios para a escolha do que será exibido, pais reclamarem da exibição de determinada obra, entre outros. Mas isso também ocorreu com a literatura na escola. A biblioteca da escola onde eu estudava não admitia obras como *O cortiço*, por exemplo, e tinha muitas obras que (mais tarde fui saber!) tinham muito pouco valor artístico/literário. Tem um aprendizado a ser construído na relação com o cinema.

Entrevista concedida por Rosália Duarte, professora da PUC-RJ, à curadora da Temática Educação, Adriana Fresquet, maio 2015.

REALIZAÇÃO



RUA PIRAPETINGA, 567 - SERRA
CEP 30220-150 - BELO HORIZONTE - MG
UNIVERSOPRODUCAO.COM.BR

