

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

JONAS TADEU AMARAL PINTO

**A HIPÓTESE-CINEMA:
ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA**

**GUARULHOS
2019**

JONAS TADEU AMARAL PINTO

**A HIPÓTESE-CINEMA:
ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso
de Mestrado Profissional do Programa de Pós-
graduação em Ensino de História da
Universidade Federal de São Paulo
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de mestre em Ensino de
História.
Orientação: Alexandre Pianelli Godoy

**GUARULHOS
2019**

PINTO, Jonas.

A HIPÓTESE-CINEMA: ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E
ENSINO DE HISTÓRIA / Jonas Tadeu Amaral Pinto
Guarulhos, 2019.

159 f.

Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de
História - Universidade Federal de São Paulo, Escola
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Alexandre Pianelli Godoy.

1. cinema.
 2. educação.
 3. produção audiovisual
 - escolar.
 4. ensino de história
- I. Orientador. Godoy,
Alexandre
- II. A HIPÓTESE-CINEMA: ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E
ENSINO DE HISTÓRIA

JONAS TADEU AMARAL PINTO
A HIPÓTESE-CINEMA:
ESCOLA, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso
de Mestrado Profissional do Programa de Pós-
graduação em Ensino de História da
Universidade Federal de São Paulo
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de mestre em Ensino de
História.

Orientação: Alexandre Pianelli Godoy

Aprovação: ____/____/_____

Prof. Dr. Orientador Alexandre Pianelli Godoy
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Reis Junior
Centro Universitário Fundação Santo André

Prof. Dra. Mariana Martins Villaça
Universidade Federal de São Paulo

In Memoria de
Carmem Galvão do Amaral

A pequena Alice
que ilumina minha vida
e a Júlia que está chegando para
dobrar a luz do meu dia!

AGRADECIMENTOS

À companheira de vida, caminhada e pesquisa, Aline Antochiw Amaral que esteve conosco durante todo este percurso, fazendo leituras dos textos e discutindo as propostas e os encaminhamentos realizados junto aos alunos.

A minha Irmã Izabel Cristina Macedo Amaral que fez a revisão do texto, fazendo um trabalho de verdadeira co-autoria me apoiando e motivando, tendo sempre a voz amiga para me auxiliar no processo de escrita e sistematização.

Aos colegas da turma 2016 do Profhistória-Unifesp, da qual tenho imenso orgulho de fazer parte, professoras e professores com os quais aprendemos muito e nos inspiraram para seguir trabalhando e buscar novas práticas docentes. Imensa gratidão a Allan Santana, Aline, André Lirio, Bruno Freitas, Cibele Lima, David Cavalcante, Diogenes Henrique, Grazielly Alves, João Misael, Juliana Ferrini, Liz Araújo, Lucas Ramalho, Marina Oliveira, Matheus Nani, Mayara Medina, Patrícia Farias, Rafaela Molina, Rui Leon e Suzane Jardin.

Aos alunos, professores e funcionários da Emef Virginia Lorisa Zeitounian Camargo que me acolheram no ano de 2018 e possibilitaram a realização da pesquisa.

A minha mãe Maria Isabel Biazon Amaral Pinto e meu pai Armelindo Pinto Filho que me ensinaram o valor do trabalho, do estudo e da necessidade de lutar por um mundo mais justo e fraternal.

Ao Profº Dr. Alexandre Pianelli Godoy que me orientou nesta pesquisa e sobretudo teve paciência, compreensão para entender e me ajudar todas as vezes que pensei em desistir do projeto frente às dificuldades que se apresentaram no percurso.

“A Verdadeira arte não
embala os adormecidos.
Desperta-os”

Sergio Vaz

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades geradas através da relação cinema, escola e ensino de história, por meio de uma perspectiva em que os estudantes possam ser protagonistas da produção do conhecimento. Nesse sentido, traz a proposta de uma prática pedagógica que desenvolva a educação do olhar com os alunos, que passam a ver o filme como documento histórico, produto cultural, e como criação artística, garantindo também a ampliação do repertório cultural das turmas envolvidas. Tal análise constata que esse processo é entendido a partir do próprio desenvolvimento da disciplina escolar história, dentro das culturas escolares, (JÚLIA, 2001 e VIÑAO, 2007). Tomando a concepção de cinema como alteridade (BERGALA 2008, FRESQUET 2013, MIGLORIN 2015) adotou-se como ponto de partida as experiências de realização de produção audiovisual no ambiente escolar, a partir das dificuldades, tensões e estranhamentos que esse processo gerou dentro da escola municipal Profª Virginia Loriza Zeitounian Camargo. Dentro desse universo escolar, buscou-se instrumentos para mapear as formas de organização e partilha do sensível (RANCIERE, 2005) que possibilitassem encontrar potências, fissuras na estrutura de organização do espaço comum e assim permitissem trabalhar com o cinema na chave da alteridade. Foi proposta a realização de dispositivos de criação e captura de imagem que contribuissem para o desenvolvimento de conceitos próprios ao ensino de história, tempo e narrativa, além de provocar uma nova organização do sensível. Assim, espera-se contribuir para a reflexão sobre os desafios e as potencialidades da produção audiovisual escolar no ensino de história a partir das culturas escolares específicas.

Palavras-chave: cinema, educação, produção audiovisual escolar, ensino de história

ABSTRACT

This paper aims to analyse the possibilities raised by the relationship among cinema, school and the teaching of History through a perspective in which learners can have the leading role in the production of knowledge. Accordingly, it proposes a pedagogical practice that develops the education of critical observation with students, who start to notice films as a historical document, a cultural product, and an artistic creation, also ensuring the cultural broadening of the involved groups. The given analysis demonstrates that such process is understood by the own development of History in its school subject status, within school cultures (JÚLIA, 2001 e VIÑAO, 2007). Considering cinema in the sense of otherness (BERGALA 2008, FRESQUET 2013, MIGLORIN 2015), the experiences resulted from an audiovisual production in the school environment was initially adopted, based on the difficulties, tensions and awkwardness that such a process created in the Prof^a Virginia Loriza Zeitounian Camargo municipal school. Within it, tools to map the organisation forms and sharing of the sensitive (RANCIERE, 2005) were used to find potentials, breaches in the structure of the organisation of the common space, thus making the work with cinema focused otherness possible. The realisation of creation devices and picture capturing were proposed to play a part in the development of own concepts to the teaching of history, time and narrative, besides provoking a new organisation of the sensitive. Therefore, it is hoped that a contribution to the reflection upon the challenges and potentialities of school audiovisual production in the teaching of History through specific school cultures is provided.

Keywords: cinema, education, school audiovisual production, teaching of History

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| CDHU | Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano |
| CEDUC | Centro de Documentação e Informação para a Educação |
| COHAB | Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo |
| DCDP | Divisão de Censura de Diversões Públicas |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino fundamental |
| INC | Instituto Nacional de Cinema |
| INCE | Instituto nacional de Cinema Educativo |
| LGBTs | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| VHS | Video Home System |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| LISTA DE FIGURAS | 11 |
| INTRODUÇÃO: HISTÓRIA E CINEMA NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E ESTRANHAMENTOS | 12 |
| TRAJETÓRIA | 12 |
| POR QUE CINEMA? | 14 |
| POTÊNCIAS DO CINEMA NA ESCOLA..... | 19 |
| JOVENS ESTUDANTES - CINEASTAS EM COMPANHIA DE BERGALA..... | 25 |
| PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO | 26 |
| O FRAGMENTO E O TODO | 29 |
| PROBLEMAS DA PEDAGOGIA DO FRAGMENTO..... | 33 |
| ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS | 37 |
| CAPÍTULO 1: CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO..... | 39 |
| 1.1 ROQUETTE PINTO E O INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO | 41 |
| 1.2 CINEMA E ESCOLA EM TEMPOS DE DITADURA CIVIL MILITAR | 50 |
| 1.3 MARC FERRO, LIMITES E CONTRIBUIÇÕES | 59 |
| 1.4 REDEMOCRATIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO PAULISTA | 65 |
| CAPÍTULO 2: CULTURA AUDIOVISUAL ESCOLAR: OBSERVAÇÕES E APRENDIZADOS..... | 76 |
| 2.1 IMAGENS DA ESCOLA: ALUNOS, PROFESSORES, COMUNIDADE ESCOLAR E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO..... | 78 |
| 2.2 - PARTILHA DO SENSÍVEL | 84 |
| 2.3 – CINEMA NA SALA DE HISTÓRIA..... | 89 |
| 2.4 EDUCAR O OLHAR..... | 103 |
| CAPÍTULO 3 – SALA DE HISTÓRIA, DISPOSITIVOS E TENSÕES..... | 106 |
| PROPOSIÇÕES..... | 106 |
| 3.1 DISPOSITIVOS | 108 |
| 3.2 DISPOSITIVOS E ENSINO DE HISTÓRIA | 111 |
| 3.2 TENSÕES | 112 |
| 3.3 PRODUÇÃO COM OS ESTUDANTES..... | 117 |
| <i>Tempos Modernos</i> | 118 |
| <i>Imagens Geradoras: Ver-A-Cidade</i> | 122 |
| <i>Jogos ópticos / Traquitanas: narrativas do olhar</i> | 127 |
| <i>Produção de “brinquedos ópticos”</i> | 128 |
| 3.4 PRODUÇÕES INTERROMPIDAS..... | 131 |
| <i>Minuto Lumière - Introdução</i> | 131 |
| <i>Minuto Lumière</i> | 132 |
| <i>História Oral</i> | 135 |
| 3.5 PROPOSTAS IMAGINADAS A PARTIR DA PRÁTICA COM OS ESTUDANTES..... | 136 |
| <i>Camadas</i> | 137 |
| <i>Captura</i> | 138 |
| <i>Plano/Contra plano</i> | 138 |
| <i>Efeito Kuleshov</i> | 139 |

| | |
|---|------------|
| <i>Cinema de Arquivo</i> | 140 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 148 |
| ANEXO – A | 156 |
| ANEXO B | 157 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| IMAGEM 1. Sala De Aula de História | 80 |
| IMAGEM 2. Sala De Aula de Matemática | 80 |
| IMAGEM 3. Interior sala de aula de História | 81 |
| IMAGEM 4. Divulgação Filme <i>Uma História de Amor e Fúria</i> | 91 |
| IMAGEM 5. Lugar Preferido Aluno “A” | 123 |
| IMAGEM 6. Lugar Preferido Aluno “B” | 123 |
| IMAGEM 7. Imagens do Bairro Aluno “A” | 124 |
| IMAGEM 8. Imagens do Bairro Aluno “B” | 124 |
| IMAGEM 9. Lugar mais distante visitado em São Paulo Aluno “A” | 125 |
| IMAGEM 10. Lugar mais distante visitado em São Paulo Aluno “B” | 125 |
| IMAGEM 11. Lugar mais distante visitado em São Paulo Aluno “C” | 126 |
| IMAGEM 12. Lugar mais distante visitado em São Paulo Aluno “D” | 126 |
| IMAGEM 13. Produção de traumatroscópio | 128 |
| IMAGEM 14. Produção de Zoopraxiscópio | 130 |

Introdução: História e cinema na escola: aproximações e estranhamentos

Trajetória

Meu primeiro contato com o cinema foi através da televisão, cinema mesmo, a sala escura, a tela grande, sempre foi algo dispendioso para minha família e para a maioria das famílias que moravam no bairro em que cresci na periferia de São Paulo, reservado para datas especiais e aniversários. A máquina fotográfica era um bem precioso guardado no armário, cada foto era muito bem calculada dentro das 36 poses disponíveis. Talvez a primeira brincadeira de cinema que me recordo, vem justamente com o brincar com os negativos das fotos reveladas, brincava ainda sem saber de montador de filmes, olhando os frames e os remontando na minha imaginação.

O cinema já fazia parte da minha trajetória quando ingressei como docente efetivo na rede estadual de ensino de São Paulo, na Escola Estadual Sapopemba em 2014. Havia realizado um documentário como parte da minha monografia¹ do curso de História, além disso já militava no movimento cultural realizando oficinas de cinema e fotografia e exibições de filmes nas ruas do bairro.

Contudo foi na ação pedagógica enquanto docente que comecei a melhor perceber as possibilidades de relacionar cinema e produção audiovisual com o ensino de história. Na escola existia um projeto, chamado, “Curtas”, onde os alunos eram provocados a produzirem vídeos a partir de temas sociais, ou da literatura. Ao chegar na escola, fui convidado a agregar o projeto e pude observar de perto, como, através da produção audiovisual os alunos eram sensibilizados por uma série de conhecimentos que iam muito além da própria proposta.

¹ PINTO, Jonas. Diálogo no seio da práxis da teologia da libertação: As Ceb's a partir de seu cotidiano em São Mateus (1965-2008). Orientação Profª Drª Mirna Bursse, 2013

Em primeiro lugar os alunos gostavam do projeto, não era enfadonho para eles, em segundo abria a possibilidade de apresentar várias possibilidades narrativas e estéticas aos alunos, visto que pela necessidade que eles tinham de produzir, a maioria dos alunos ficavam curiosos e interessados a descobrir “formas novas ou diferentes” de fazer o seu vídeo. Em terceiro lugar os alunos mobilizavam uma série de saberes para a produção.

O projeto nos mostrou a importância da apostila no diálogo, o diálogo após a exibição das produções, algo que nossa experiência exibindo em projetos culturais e ocupações de vias públicas já demonstrava e que o professor Cezar Miglorin (20015) define como fundamental para o desenvolvimento de projetos com cinema na escola. O filme não é algo para ter fim em si mesmo, mas um elemento para o debate social, para ir além da exibição. Como Eduardo Coutinho sempre procurou expor em seus trabalhos, cinema é palavra, não é algo para ficar fechado em si mesmo, é um desejo de encontro com o outro.

Nesse sentido nossa relação com as produções dos alunos ganha uma dimensão para além da rotina e da avaliação das produções em si. Passa por uma análise do processo e da forma como a obra afetou o grupo de estudantes e das pessoas que assistiam a obra e sobre os diálogos que resultaram esse processo. Analisando agora, poderia dizer que os melhores filmes não são aqueles que mais agradaram esteticamente, ou do ponto de vista do discurso da narrativa, os melhores filmes foram aqueles que mais provocaram diálogos.

Infelizmente devido à política de fechamento e superlotação de salas de aula implementada pelo governo do Estado de São Paulo nos últimos anos, não podemos seguir trabalhando na Escola Estadual Sapopemba, tendo que mudar para outra unidade da rede de ensino.

Apesar de todos os desafios que resultaram dos processos de mudanças de ambientes de trabalho e as novas realidades que nos deparamos². A realização de filmes com os estudantes aparecia como uma possibilidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

² Após a remoção para Escola Estadual Hiroshima em 2017, ingressamos na rede municipal de ensino, onde de fato tivemos oportunidade de dar seguimento ao processo de pesquisa a partir do ano de 2018.

Por que Cinema?

O cinema nasceu no final do século XIX e desde então tem mobilizado corações e mentes em diversos campos do saber. Hobsbawm em *Era dos Extremos* (1995) destaca que o cinema fatalmente iria influir de forma decisiva na maneira como as pessoas percebem e estruturam o mundo.

Na sala de aula, percebemos a todo o momento influências das produções cinematográficas sobre a relação dos alunos com o ensino de história, seja pela afeição despertada por certas mitologias, a curiosidade sobre os povos vikings, ou as representações de disputas políticas ocorridas ao longo do século XX nos filmes de herói da franquia Marvel.

Levando em conta a história do cinema, torna-se evidente a estreita relação entre tal arte e a educação, uma vez que o cinema está cada vez mais presente no cotidiano das unidades escolares.

O cinema está na escola, antes mesmo da proposta de uma exibição cinematográfica ou de qualquer outra atividade pedagógica com filmes. Dessa forma, não é incomum que estudantes associem a imagem de Chaplin a de Hitler. Michele Lagny cita em seu texto *O cinema como fonte de história*, publicado no livro *Cinematógrafo: Um olhar sobre a história* Organizado por Jorge Nôvoa, Soleni Biscouto Fressato e Kristian Feigelson, como opera a força da imagem cinematográfica na memória coletiva:

[...]Godard em história(s) de cinema, sabe que nos lembraremos dos campos de concentração graças a alguns planos de um filme de ficção polonês A passageira (Passazjerka) de Andrzej Munk em 1962, como nos lembramos de Guernica graças a Pablo Picasso e a Alain Resnais.” (LAGNY IN NOVOA, FRESSATO e FEIGELSON(orgs), 2009, p. 99)

Atualmente, é cada vez mais necessário incluir o cinema no processo de ensino e aprendizagem. Duarte (2009) defende a aproximação entre cinema e educação, a partir de uma série de pressupostos. Muitas pesquisas comprovam tal aproximação, indicando que é cada vez mais necessário incluir o cinema no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme a referida autora, ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias. Nesse sentido, a escola precisa buscar estratégias para que os alunos desenvolvam tanto o gosto pela literatura como pelo cinema.

Por incrível que pareça os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, [...] como recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso de cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? (DUARTE, 2009, p. 18-19)

Passados mais de 15 anos da primeira edição do texto, o valor dos ingressos de cinema ainda são elevados para grande parcela da sociedade brasileira. Além disso, a maioria dos espaços de exibição estão concentrados nos shopping centers das grandes cidades. O que por si só valeria uma reflexão, e indica a importância da escola como espaço de acesso a produções audiovisuais diversas.

Trazer filmes, textos ficcionais e outros produtos artísticos para a cena da Pesquisa e do Ensino de história, portanto, é fazê-los dialogarem com o trabalho dos historiadores, ao invés de os tratar como parceiros menores e ignorantes, a serem corrigidos pela ciência. E descobrir que muitas são as vozes com direito à fala reflexiva (no plano do conceito ou no plano do sensível) sobre história. Uma delas é a voz dos filmes. (SILVA, IN NOVOA, FRESSATO e FEIGELSON (orgs), 2009, p. 156)

No tocante ao cinema no ensino de história, desde o final dos anos 80, um número cada vez maior de pesquisas e publicações têm se apropriado dessa temática, especialmente, através do debate sobre como os filmes devem ser trabalhados pelo professor em sala de aula, tomando como premissa a necessidade de romper com a prática da ilustração de conteúdos históricos através do cinema. Moretin (2017) afirma que o número de trabalhos triplicou em relação à última década, entre 2000 e 2010.

Para a geração de autores formada a partir desse período, tais como Carlos Alberto Vesentini, Eduardo Moretin, Elias Thomé Saliba, Monica Korns, Marco Napolitano, Marcos Silva, e mais recentemente Mariana Villaça, Rodrigo de Almeida Ferreira entre outros, o cinema deve ser entendido como documento histórico e produto cultural, portanto, necessita de uma análise interna: linguagem, estética, estrutura narrativa, composição visual etc, bem como uma análise externa: contexto de produção, censuras, recepção e circularidade, críticas conforme Napolitano (2009b). Tais procedimentos seriam

um caminho para que os estudantes e o professor pudessem refletir sobre o processo histórico em diálogo com o filme.

Levando em consideração os estudos mencionados, é importante pensar formas possíveis de trabalhar com cinema no ensino de história, inclusive por meio da produção audiovisual escolar. Porém, não almejamos propor um novo método de ensino, mas uma possibilidade que será sistematizada a partir de diferentes práticas de produção audiovisual escolar³. Nossa intenção é trazer a possibilidade para os estudantes de experimentarem um exercício de feitura de um filme como objeto produzido conferindo vez ao aluno de intervir como produtor desse material, para sair da posição que costumeiramente recebe apenas na condição de receptor.

O presente trabalho trará uma proposta sobre um tema que se encontra em discussão: o estudo sobre a produção audiovisual escolar e as possibilidades que essa produção abre para o ensino de história. Para isso, refletiremos sobre os estudos das práticas de ensino de história e do uso do cinema em sala de aula desenvolvidos por Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Marcos Silva, Marcos Napolitano e Rodrigo de Almeida Ferreira.

Pensar em produção audiovisual escolar é pensar também nos impactos causados pela obra do cineasta e crítico de cinema francês Bergala (2008). O referido autor propõe que os alunos produzam cinema na escola, porque se preocupa com o desenvolvimento do aspecto criativo/inventivo dos estudantes e, como artista e cineasta, enxerga no cinema uma possibilidade para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, recorda-nos da obra do educador brasileiro Paulo Freire (1967) que forjou a famosa definição de “educação bancária”. Já na década de 1960, ele centrava sua crítica na concepção da escola, como um espaço de reprodução e transferência de saberes. Assim como Freire, Bergala discorda desse modelo escolar e propõe que devemos ensinar e incentivar os estudantes a criarem, inventarem, expressarem-se sobre o mundo. Desse

³ Sobre a produção audiovisual escolar como prática de ensino de história, foi recentemente publicada a Tese “Escola, História e Claque: A produção audiovisual escolar e o Ensino de História” de Thiago de Faria e Silva, 2017, em que o autor faz o levantamento de mais de 780 vídeos produzidos em contexto escolar e que se relacionam com o ensino de história.

modo, defende uma educação não acumulativa, mas inventiva, o que seria possível através da experiência sensível da produção audiovisual.

Guimarães (2003), muito preocupada com uma educação para a cidadania, defende que “a proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.” (p. 94) Sendo assim, essa é uma outra forma para que o aluno possa se desenvolver como sujeito que produz conhecimento e história por meio da produção audiovisual no âmbito escolar.

Isso não nos limita ao desenvolvimento de um projeto pedagógico focado apenas em produções com temática histórica ou documentários, pois mesmo as produções ficcionais podem ser exploradas para a problematização e compreensão dos conceitos históricos fundamentais, para o saber histórico escolar, como: *tempo e narrativa*.

Bittencourt (2009) aponta os conceitos de tempo/espaço e mudança social como conceitos históricos fundamentais. “É consensual a afirmação de que a história é a ciência do homem no tempo e de que o espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social” (BITTENCOURT, 2009, p.199)

Por outro lado, pensar no conhecimento histórico é também pensar em narrativas. Narrativa, como conceito, liga-se ao mais elementar das práticas historiográficas, porém, muitas vezes, é confundida com a memória. Uma lembrança é uma seleção, uma escolha, ainda que involuntária. Uma narrativa é uma seleção organizada de lembranças ou de fatos, mas sempre uma seleção. O que difere o conhecimento histórico do memorialista é a consciência da escolha, da impossibilidade do discurso total sobre algo.

Em sala de aula, é fundamental que enquanto professores possamos refletir com os estudantes a respeito das formas de construção das narrativas, atentos para não cairmos no relativismo perigoso, que abriu caminho para a marcha dos movimentos de contestação de crimes como o Holocausto e a escravidão no Brasil.

Para Milton José de Almeida (1993), o cinema é um sistema simbólico de produção/reprodução de significações acerca do mundo, é um espaço em disputa. Com uma visão semelhante , Laville (1999) defende que o cinema é também um espaço onde se

desenvolvem as “guerras de narrativas”. Pensar historicamente é provocar o estudante a perceber a multiplicidade de narrativas que entrecortam o conhecimento escolar de várias disciplinas.

A escolha por esses conceitos foi dada por conta da sua centralidade para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar e a formação cidadã do estudante consciente dos problemas que o cercam e da necessidade de sua intervenção no mundo.

Em diálogo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), Bittencourt (2009) aponta para a diversidade de possibilidades para se conduzir o processo de ensino e aprendizagem, superando a divisão curricular em conteúdos ou períodos: *Idade antiga, Idade média, Idade moderna e Idade Contemporânea*.

O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações e – acrescenta o autor francês Henri Moniot – Valores, especialmente os cívicos, que se relacionam à formação da cidadania. (BITTENCOURT, 2009 p. 195)

Nessa concepção, o essencial está na aquisição do conjunto de *conceitos, informações e valores*, portanto, não exclui a reflexão sobre os temas e conteúdos presentes nas propostas curriculares, mas provoca-nos a realizar a sua abordagem a partir de um prisma conceitual.

A produção audiovisual pode ser um modo para que os alunos investiguem o entorno escolar ou a própria escola e, a partir de sua realidade, possam se situar historicamente, além de perceber as diversas narrativas que entrecortam seus espaços sociais.

Sendo assim, buscamos discutir sobre qual história ensinar, a partir do desafio proposto por Josep Fontana (2003), que nos ajuda a retomar o essencial nesses tempos obscuros, ensinar história é ensinar a ter esperança de que tudo seja possível.

Ha de ser un tipo de historia que se haga en el interior de este mundo revuelto y cambiante, como pedía Moderno. Que cumpla la exigencia que formulaba Bloch de convertirse en “la voz que clama en la plaza pública” y que nos ayude, como pedía pocos días antes de su muerte Alberto Flores Galindo, a reencontrar la dimensión de la utopía: la esperanza de que todo es aún posible. Éste es el tipo de historia que necesitamos para el siglo XXI, la que puede conseguir que nuestro trabajo sea útil en términos sociales. No será fácil hacerla, pero vale la pena intentarlo. (FONTANA, 2003, p.26)

Potências do cinema na escola

O cinema é transformação contínua do que há.

Pelo menos nos bons filmes,
o mundo não está separado de um desejo de mundo.

MIGLIORIN, Cezar⁴

Escolhemos iniciar com esse pensamento do professor Cezar Migliorin, porque a educação e o cinema guardam muitas semelhanças, pois não há como pensar na educação, se não como um desejo de mundo.

Ao tomarmos como referência a sociedade de classes na qual vivemos, tomamos por consequência a referência que vivemos sob conflitos. Desse modo, diferente do que querem os seguidores da “escola *sem partido*”⁵, o papel da escola não pode ser o de silenciar conflitos, ou seja, calar-se sobre o racismo, as causas LGBTs, a violência contra a mulher, a desigualdade social. A escola deve discutir todas essas questões, pois assim estará cumprido o seu papel social de fomentar experiências, vivências e alternativas para construirmos relações humanas propícias para um mundo multicultural e multiétnico. A escola não tem como papel resolver os problemas do mundo, mas tem grandes contribuições a dar para vivermos em um mundo mais justo.

O educador, provocado todos os dias pelas diversas demandas dos estudantes, pode apenas se contentar em explicar as relações sociais? Explicar os aparelhos de produção e reprodução da cultura hegemônica? Será que esse é o melhor caminho? Além de explicar, é necessário fazer que os alunos experimentem novas relações. Logo, o educador e a escola têm um papel fundamental, ao provocar os alunos a interagirem de formas novas, fora da caixa da competição autodestrutiva.

⁴ MIGLIORIN, Cezar, Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá, 2015 p.35.

⁵ Projeto de lei também conhecido, como “lei da mordaça”, que prega a interdição de discussões de diversos tipos no universo escolar e apresentado sob diversos projetos de lei em municípios e estados.

O cinema se coloca nesse diálogo como um instrumento de mediação e interação, por apresentar infinitas possibilidades do estudante e do docente se relacionarem com desejos de mundo que estão espalhados pela sociedade, além de ser um espaço de interação ao permitir que os estudantes criem formas de se expressar sobre o mundo.

Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o Cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação. (MIGLIORIN, 2010 p.106)

O autor utiliza o termo “risco”, pois o cinema coloca ou pode colocar em risco o que está estabelecido, é um convite ao abandono de práticas de ensino verticalizadas, onde o lugar de fala está sempre com o docente no seu anseio por fazer aprender algo que ele já sabe e que julga que os estudantes não sabem. Segundo Rancière (2002) “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode comprehendê-la por si só.”(p.20) A escola estrutura-se em torno desse mito da pedagogia, por isso para Rancière ela se torna “embrutecedora”, no entanto, ao ser “invadida” pelo cinema, estaria sob o “risco” da democracia, assim como defendeu Migliorin.

O movimento proposto por Migliorin, a partir de Rancière, diz que frente ao cinema todos estão emancipados, no sentido político-estético, frente ao filme todos têm algo a dizer. Isso desestabiliza os mitos a cerca dos “bons” e “maus” alunos, a imagem convida para o diálogo, não para a transmissão ou ilustração de conteúdos. A *potência* está em provocar novas formas de relação professor/aluno, aluno/escola, aluno/cinema.

Ainda sobre o pensamento de Rancière, Fresquet (2013) afirma: “explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direto com aquilo a ser aprendido.” (p. 22) Portanto o explicar aqui teria sentido de uma “transposição didática”⁶, e, portanto, reforçaria a tese da prática de ensino como um procedimento inventado para separar o que o mestre sabe, do aluno que precisa saber.

⁶ Conceito desenvolvido por Yves Chevallard, difundido no Brasil a partir dos anos 1990 definido pelo autor a partir da reflexão sobre as transformações que ocorrem entre o conteúdo a ensinar e o objeto de ensino. Em suas palavras: *Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.* (Chevallard, 1991, p.39)

Em contraposição, Rancière (2002) propõe a prática do *mestre ignorante*, tomando como referência a história do educador francês Joseph Jacotot que expulso da França teve que lecionar em um país estrangeiro, sem ter domínio do idioma de seus alunos, logo impedido de realizar exposições e explicações, o que o levou a desenvolver um método de ensino que Rancière resgata de forma muito interessante.

Para Rancière um mestre que ensina o que ignora pratica o seguinte método: na medida em que o aprendiz vai mergulhando no conteúdo que deseja aprender—e ele o faz por meio de uma coisa, que pode ser um livro, mas poderia ser um filme, por exemplo—ele vai sendo inquirido pelo mestre. *O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?* Essas são as três perguntas básicas. Dessa forma, o mestre vai demonstrando curiosidade pelo conhecimento que o aprendiz vai construindo, permitindo a este expressar o que está aprendendo e, assim, consolidar e sistematizar o que absorve do mundo.

A chave do movimento proposto está na inversão, ao invés de tentar fazer o aluno interessar-se pelo conteúdo, ou aproveitar a curiosidade dos estudantes, a proposta é que quem demonstre curiosidade seja o próprio mestre com relação ao que estudante já sabe e está descobrindo. Valorizando a experiência do estudante em seus avanços e apoiando em suas dúvidas e dificuldades.

Para uma escola verdadeiramente democrática e emancipatória será necessário aprender a (des)aprender⁷. Aprender que todos têm algo a falar, leva-nos a desaprender que somente alguns são capacitados para falar, aprender que a imagem é mobilizadora por si e não somente pelo seu conteúdo narrativo, leva-nos a desaprender que o conteúdo é mais importante que o filme, aprender a partilhar o lugar de fala é desaprender a prática expositiva não dialógica.

Esse novo tipo de professor teria como primeira obrigação(...) que seria ignorar a distância dos conhecimentos entre ele e seus ensinantes/aprendentes. Não por que ele mesmo não tenha domínio de determinados saberes, mas como modelo inviabilizador da autonomia no processo de aprendizagem e criação dos seus estudantes. (FRESQUET, 2013 p.22)

⁷ Esse conceito é desenvolvido em diversas obras de Adriana Fresquet, cito em especial: Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com Imagens da Educação, 2009.

Para Fresquet (2013), esse processo gesta a necessidade de que os professores se coloquem de uma forma diferente do que costuma se fazer nos universos escolares. Afinal, “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Como Freire afirma, os professores não são transmissores de conhecimento e disciplinadores de atitudes e procedimentos, mas indutores da criatividade dos alunos.

Nesse sentido, Migliorin (2016) irá apresentar uma ideia de *pedagogia do cinema*, a partir do conceito de *montagem* cinematográfica, para defender a necessidade de uma pedagogia em sentido horizontal, através do diálogo e da articulação de saberes e atores. Retomando Rancière, o autor vai afirmar que “é possível ensinar o que não se sabe e positivar um princípio necessário de ignorância, para que a pedagogia se faça no presente do esforço do saber e do pensar operado por múltiplos sujeitos, o mestre e o estudante.”(p.26)

O cinema pode ajudar a criar uma atmosfera que estimule os estudantes a criarem e inventarem, por isso parte do desconhecido, da ignorância como lugar de partida, para acompanhar junto dos estudantes o processo. Fugindo de um problema muito comum nas escolas: os “projetos do professor da disciplina”, onde o protagonismo na ação é pouco ou nenhum por parte dos alunos, que participam como “ajudantes”, não como autores.

Retomando o processo de ensino e aprendizagem como percurso, temos de retomar a frase bastante conhecida de Freire (1996) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.23) para destacar que nesse percurso professor e aluno são sujeitos de uma prática de ensino dialético.

E a potência do cinema na escola, está justamente em poder retomar o protagonismo partilhado do processo de ensino. O filme, ou a feitura de um filme, pode ser o instrumento de mediação entre mestre e estudante como propunha Rancière, espaço para investigação e descoberta. Dessa forma, proporcionemos então meios para que o aluno produza conhecimento e se expresse através dos filmes. Nesse ponto, o trabalho de Bergala torna-se referência pelas novidades que proporciona na relação cinema e educação.

Bergala desconstrói o que entendemos por cinema e por educação. Em primeiro lugar, porque inaugura um interesse de aproximação que nasce do cineasta, o que aparece quase inédito. Além disso, propõe uma forma de aprender arte “fazendo arte”, algo nada convencional no contexto escolar. (FRESQUET, 2008, p.7)

Bergala despertou o interesse de muitos pesquisadores no Brasil⁸, por ter apostado em uma proposta, na qual o *fazer arte* fosse o eixo central, de forma a valorizar a experimentação, a produção e a criação cinematográfica em ambiente escolar.

O projeto de Bergala colocava os estudantes em contato com a prática cinematográfica, não somente pela análise dos filmes, mas também pela produção dos mesmos. “No lugar de uma imagem pronta apresentada ao estudante, a imagem é vista como algo manipulável transformável. Não por que o estudante interfira diretamente na imagem, mas por que deve entrar nas decisões criativas que a forjaram e nos possíveis daquela imagem.”(MIGLIORIN, 2016, p. 20) Segundo Bergala, estaríamos a fazer uma *análise da criação*, essa análise seria então parte de uma *pedagogia da criação*, onde a análise é parte do processo criativo, ou seja, investiga-se como foi feito pensando em como fazer.

Esse processo não elimina uma análise do filme enquanto fonte histórica ou produto cultural, por outro lado pode somar-se a esses procedimentos para uma perspectiva de produção do conhecimento a partir das imagens.

Bergala sugere retomar o princípio do cinema, ou seja, os gestos cinematográficos, no caso, adotar a prática dos irmãos Lumière, ou seja, iniciar pela filmagem.

Para fazer filmes na escola, Bergala sugere iniciar pelo “minuto Lumière”, que consiste na experiência de fazer o aluno passar pela vivência de filmar como se filmou pela vez primeira, como os irmãos Louis e Auguste, lá no fim do século XIX.[...] Ao fazer um exercício de um minuto, se supõe fazer a experiência de vivenciar o que ele chama “gestos cinematográficos”: a escolha (de espaço, enquadramento, momento, etc.), a disposição (dos elementos a serem filmados) e o ataque (a própria filmagem). Deste modo, fica evidenciado o interesse último de Bergala na aproximação do cinema como arte: “que o espectador experimente a emoção não já com a história em si, mas com a criação mesma” (FRESQUET, 2008, p.7).

⁸ Podemos destacar os estudos realizados no núcleo vinculado a UFRJ em especial a produção da Professora Adriana Fresquet, os trabalhos produzidos pelo professor Cezar Miglorin na UFF; e em Campinas os estudos realizados na UNICAMP – OLHO Laboratório de pesquisas audiovisuais.

A *pedagogia cinematográfica* passa pela experiência do estudante e pela valorização do gesto criador. Sua potência está na criação dos estudantes: na produção da sua própria obra, de sua própria história. É, ao mesmo tempo, uma experiência criadora, assim como instiga novos olhares sobre as produções conhecidas pelo aluno. O cinema é entendido como experiência social.

A experiência do fazer Cinema é uma experiência ética que mobiliza uma série de saberes e agentes sociais dentro e fora da escola.

Na experiência de fazer cinema, integram-se vários elementos (roteiro, iluminação, atores, montagem, etc.) e, em consequência, várias pessoas (cada uma com suas responsabilidades e habilidades). Com isso, cada aluno pode encontrar seu lugar, mostrar suas capacidades e descobrir virtudes e talentos que provavelmente não teria descoberto fazendo as atividades habituais da escola. Muitos deles encontram no cinema, pela primeira vez, uma linguagem e um modo de expressão dos quais não se sentem excluídos. (FRESQUET, 2008 p. 12)

Muitas vezes, é na experiência com o cinema e com a produção audiovisual escolar que grupos de estudantes com dificuldade de relacionamento ou de aprendizagem, ou ainda com baixa autoestima podem se expressar e atuar de forma mais profícua.

Tal fato constitui um dos motivos de a produção audiovisual já ser extremamente bem-vinda nas escolas, por tocar em pessoas muitas vezes deixadas à margem no processo educacional, alunos e alunas que são lembrados apenas nos conselhos escolares devido a uma possível retenção ou quando estão envolvidos em atos de indisciplina.

Pedagogicamente, a potência do cinema está em envolver atores distintos no processo de ensino e aprendizagem, tais como estudantes, professores, funcionários e membros da comunidade escolar, além de proporcionar um diálogo com conteúdos de diversas áreas, por exemplo, artes, física, história, geografia, ciências, etc.

Vale ressaltar que, por meio do cinema, podemos potencializar as relações de pertencimento e significação entre unidade escolar e estudante. Fresquet (2008) define então a especificidade e algumas potências do cinema na sala de aula:

Alguns princípios ou potências pedagógicas podem ser inferidos da experiência de fazer cinema em sala de aula, justamente pela sua especificidade.

1) O cinema (o cinema que fazemos) se faz com a realidade, com as coisas e pessoas que nos rodeiam; e requer, em consequência, uma mirada atenta sobre o mundo e as pessoas com as quais o partilhamos.

2) O cinema ao se fazer em equipe constitui, simultaneamente, uma experiência criativa individual e necessariamente compartilhada, requer uma verdadeira colaboração e faz necessária a confiança nos colegas.

3) O cinema não requer habilidades manuais ou físicas prévias, assim como também não demanda os conhecimentos próprios das disciplinas tradicionais. No momento da criação cinematográfica, de alguma maneira, todos, alunos e docentes, partem do zero, de valores e requisitos novos. (FRESQUET, 2008, p. 11)

Portanto, os saberes mobilizados pelo cinema, segundo Fresquet, partem de uma experiência, ética e estética do mundo, da experimentação das relações sociais que envolvem uma produção cinematográfica. Logo, esse processo resgata na escola uma característica muita negligenciada, o aspecto criativo, a criança que vem na escola aprender a reproduzir um conhecimento, dito universal, passa a estar mobilizando uma série de conhecimentos para criar uma expressão sobre o mundo.

É preciso que levemos em consideração que trabalhar com o cinema, enquanto um fazer, é trabalhar com o cinema enquanto arte, portanto, as aprendizagens envolvidas no processo não serão apenas de nível conceitual. No caso do ensino de história, é um fazer ético, estético e temporal de estar no mundo.

Jovens Estudantes - Cineastas em companhia de Bergala

Propomos aos estudantes um passeio pelo mundo do cinema, inspirado na obra de Bergala, devido a sua ampla experiência na área. Podemos considerar a obra de Bergala como um caderno de campo que tem muitas páginas preenchidas que nos servem de lembrança e parâmetro, mas ao mesmo tempo nos permite aprofundar nossa pesquisa.

Bergala é cineasta, crítico de cinema, professor universitário, especialista na obra de Jean-Luc Godard. Nascido em 1943, tomou contato com o cinema ainda na infância, mas, segundo Coutinho (2007), uma experiência foi determinante para a sua relação com o cinema: “Sabendo que um cineasta, chamado Godard, iria filmar alguns planos numa ilha, próximo de onde morava, ele (Bergala) pediu a um amigo sua câmera de 16 milímetros e

rumou para o local, no dia da filmagem” (p. 86). Com a câmera emprestada conseguiu autorização para filmar a externa que Godard estava rodando.

A partir de então ele passa a estreitar laços profissionais cada vez mais intensos com o cinema, passando a escrever na renomada revista *Cahiers du Cinéma*. Iniciou como colaborador, passou por diversos cargos e chegou a exercer a função de redator chefe da revista.

O *fazer* na experiência do cinema, uma preocupação tão cara a Godard (2006), está explícita na proposta de Bergala, que não se cansa de fazer referências ao referido cineasta. Durante o governo de François Mitterrand (1981-1995), Bergala tem a oportunidade concretizar suas ideias a partir do convite para tornar-se conselheiro em cinema do plano *Les arts à l'école*, empreendido pelo ministro de educação francês Jack Lang.

A experiência é baseada em diversas ações, tais como formação apropriada ao corpo docente que recebia cursos para atuarem com uma *pedagogia da criação*, na qual o professor passaria a atuar com a criança em um percurso criativo por meio do cinema. A partir dessas experiências, Bergala escreve a obra *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*.

Pedagogia da Criação

A principal aposta de Bergala está na alteridade do cinema dentro da escola, que passa a ser tratado, como arte, como perturbação do estabelecido, como um estrangeiro que chega e causa ruído, não como uma mera ferramenta pedagógica. Uma pedagogia que parte do ato da criação, da invenção e das inúmeras possibilidades que esse processo pode gerar.

Bergala (2008) faz uma reflexão a partir do projeto desenvolvido nas escolas francesas. O projeto⁹ tem diversas fases e eixos, desde a formação de um acervo cinematográfico diversificado, formação de professores e a proposição de uma pedagogia própria para o trabalho do cinema na escola, denominada pedagogia da criação. Dessa forma, já não bastava exibir os filmes.

[...] talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (BERGALA, 2008, p. 33-34)

É preciso que o estudante se torne um cineasta em potencial. Para o autor não basta “ler” o filme e suas representações sociais, analisá-lo como um documento histórico ou um objeto cultural, pois apesar de afirmar que a análise é importante, seu foco está nas possibilidades criativas dos filmes.

A *pedagogia da criação* propõe: a análise da criação, ou seja, um procedimento metodológico sugerido por Bergala (2008) como uma maneira de se apropriar dos filmes, pois, segundo o autor, “trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (BERGALA, 2008, p. 130). Dessa forma, o referido autor está interessado no ato-criador.

Ao tratar do cinema como arte, o filme não pode ser tratado como reprodução, nem validação de um real. A perspectiva criativa só é possível a partir da dúvida que leva a investigação. Esta poderia ser a palavra de ordem da pedagogia da criação: recolocar essas telas de cinema sob a luz duvidosa e incerta de sua origem, no ponto mais extremo do ato cinematográfico. O filme deve ser tomado enquanto arte e a possibilidade de criação como base para o processo educativo.

⁹ Neste aspecto, uma proposta similar foi desenvolvida pela Secretaria Estadual de educação do Estado de São Paulo, *Cinema vai à escola*, 2008-2015; Contudo tal proposta, se limita no aspecto da ampliação do acesso a produção audiovisual, não tocando em uma estratégia clara para estimular esse acesso, diferentemente do projeto desenvolvido por Bergala, onde o acesso é parte de uma estratégia, a *pedagogia da criação*.

Há uma forma de ver e refletir sobre os filmes que constitui uma primeira iniciação da passagem ao ato. Podemos denominá-la, análise da criação. [...] A análise da criação, contrariamente à análise filmica clássica – cuja única finalidade é compreender, decodificar, “ler o filme”, como se diz na escola – prepararia ou iniciaria à prática da criação. Nos dois casos, análise didática e análise da criação, a análise tem um caráter transitivo que a distingue da análise clássica. A análise não ocorre como uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa. (BERGALA, 2008, p.129)

A *análise da criação*, diferente de outros tipos de análise de filmes é o meio para o qual queremos desenvolver um pensamento e uma postura criativa, inventiva sobre o mundo.

Desse modo, incentiva o aluno a desenvolver um desejo para assistir mais filmes e possibilita aproximações com aqueles considerados filmes “difíceis” por serem *lentos*, apresentarem uma construção narrativa não convencional ou outro aspecto que dificulte a sua compreensão.

Essa forma de leitura filmica pode ser muito interessante para que o estudante perceba inclusive elementos internos e externos que compõe o filme, aprofundando uma leitura histórica de tal obra e desenvolvendo a educação do olhar.

Desse modo, reconstruir o processo criativo do diretor, analisando a construção da sua narrativa, da temporalidade do filme, suas escolhas estéticas e éticas, a partir de uma (des)montagem da obra cinematográfica em questão, por meio de alguns questionamentos, como: “o que você faria nessa cena? Qual movimento de câmera? O que e como retrataria? E se o ator/atriz não quisesse seguir tal procedimento, se não houvesse espaço físico, quais outras possibilidades? Retroceder ao gesto criativo, as escolhas do diretor é também desnaturalizar o processo de produção audiovisual, bem como colocar em dúvida os recortes de realidade apresentados nas múltiplas telas disponíveis em nosso mundo.

Sendo assim, provoca os estudantes a desnaturalizarem a produção audiovisual a terem a “postura de um espectador criador”, a descobrirem novas possibilidades, entre elas a de se expressarem sobre o mundo através do cinema, extrapolando o real, os lugares comuns e os consensos.

O Fragmento e o Todo

Bergala defende a utilização de fragmentos de filmes nos trabalhos com os alunos, deixando claro que é essencial a formação de um acervo de DVDs nas escolas. Em um primeiro momento, o autor cita que trabalhar fragmentos dos filmes seria uma solução pedagógica para o empecilho da falta de tempo, já que há um excesso de conteúdos que precisam ser trabalhados durante o período letivo. Além disso, ao trabalhar fragmentos, estaríamos despertando o interesse no aluno, que poderia solicitar o empréstimo da obra completa, o que seria mais produtivo que oferecer uma única obra a todos, já que cada um tem suas preferências.

Nessa linha de entendimento, podemos citar produções dos anos 1990, como o artigo de Carlos Alberto Vesentini, *História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes* (1998) e produções recentes, como o já citado livro *Luz, Câmera e História: Práticas de Ensino com o Cinema* (2018), de Rodrigo de Almeida Ferreira. Em seu texto Ferreira (2018) apresenta a seguinte possibilidade: o professor prepara um dossiê temático, com fragmentos de vários filmes sobre determinado tema. Ainda segundo o autor, determinadas passagens podem favorecer a análise mais pormenorizada do conteúdo histórico e da narrativa filmica da história.

Quanto ao risco de a seleção restringir a educação do olhar, vemos por outro ângulo. Mesmo fragmentando o filme, a atividade apresenta ao estudante obras cinematográficas, muitas delas desconhecidas para ele. Ademais sendo um primeiro contato, o assistir e analisar a linguagem filmica pode ser o estímulo para que o jovem se interesse por outros títulos. A educação do olhar não se faz somente no âmbito escolar. (FERREIRA, 2018, p.131)

Conforme já abordamos anteriormente, a educação não se dá exclusivamente no espaço escolar, de tal modo que se aposta na disponibilização dos filmes para os alunos através de acervos.

Por meio de tal disponibilização, há uma abertura do leque de filmes disponibilizados aos alunos, ainda que por fragmentos, o que traz ganhos significativos ao desenvolvimento discente. Essa linha de entendimento, também está relacionada a uma concepção do filme como um texto visual, de modo que podemos realizar uma análise de

fragmentos, assim como realizamos a interpretação de trechos de textos escritos. (ALMEIDA, 1993)

O filme, como um texto falado/ escrito, é visto/lido. Como num texto/ fala que à primeira letra/som sucedem-se outros, formando palavras que se sucedem em frases, parágrafos, período até lermos/ouvirmos a última letra/som e termos o texto/ fala completo, o primeiro quadro, os seguintes, as cenas, as sequências, o filme completo. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras. (ALMEIDA, 1993, p.134)

Bergala (2008) volta ao tema tomando como ponto de partida a experiência da produção audiovisual, recorda a autobiografia do Diretor Frank Capra “Todos os diretores se confrontam com esse problema: precisam cuidar para que o trabalho de cada dia esteja em harmonia com o conjunto do filme.”(p. 143) Por mais que o cinema seja um produto coletivo, o diretor é o autor da obra, pois a ele compete manter a visão do todo, e articular os fragmentos do filme, que, na maioria das vezes, são gravados fora da ordem de exibição.

O professor, ao articular fragmentos de diferentes filmes, pode ressaltar as filiações estéticas de uma escola de diretores, ou, pela contraposição de fragmentos de escolas diversas, apresentar diferentes formas de produção. O argumento é que, ao assistir um filme inteiro, o aluno não terá a mesma percepção das construções criativas, ou seja, escolhas estéticas, que teria se tivesse analisado trechos de filmes de diferentes “escolas”, por exemplo.

Para Bergala, o problema não está exatamente no fato de assistir ou não o filme todo, mas no fluxo da narrativa. Para o referido autor, quando estamos presos ao fluxo da narrativa do filme, ficamos à espera dos acontecimentos que dão sentido aquela narrativa e ao prazer que sentimos ao assistir a obra, aliás como deve ser. Do ponto de vista pedagógico, esse fluxo, no entanto, não seria interessante, pois não ajudaria os estudantes a vislumbrarem outras camadas possíveis de observação.

Ao trabalhar com trechos, o professor também teria uma maior facilidade em decompor as cenas até a célula básica do cinema, o plano, para realizar uma análise da

criação de cada plano, assistir em alta e baixa velocidade, rever, e rearticular os fragmentos, contribuindo assim para uma postura de “espectador criador”.

[...]Excepcionalmente, portanto, a situação no meio escolar não se encontra tão distante das condições do cinema. Mas ainda é preciso que os alunos estejam minimamente preparados e que isso não provoque estratégias defensivas (do tipo preparação rígida demais) que se voltariam contra a única finalidade que conta: fazer uma experiência de criação. (BERGALA 2008 p.145)

A escola, assim como o set de gravação, não permite a quem está criando, seja o diretor de um longa metragem, o professor ou o aluno, a liberdade em relação com o tempo. Um dos fatores que cerceiam muitos projetos pedagógicos é a pressão com relação aos conteúdos a serem ministrados.

O tempo é produto raro no cinema e também na escola, mas o autor defende que esse fator não pode ser uma desculpa para o cerceamento da liberdade, da experiência de criação.

A esse propósito, Bergala sugere como método de análise de criação uma “pedagogia de articulação de filmes ou fragmentos” (Bergala, 2002, p. 113) que se caracteriza por um didatismo leve, em que já não é o discurso que detém o saber. Assim, o conhecimento surge da observação das relações múltiplas entre imagens convergentes e divergentes, ou seja, uma pedagogia que faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador.

A tomada de um *plano ou sequência filmica* possibilitam a análise da relação espacial (dimensão, quadro, ponto de vista) em relação ao tempo (movimento, duração ritmo e relação com outras imagens). O fragmento permitiria acessar o todo e o detalhe. Além disso, o arquivo digital possibilitaria a aceleração e a desaceleração do fluxo de imagens em movimento.

Para o professor de história seria a possibilidade de demonstrar o contraditório, procedimento muito importante para o estudo e o ensino de história. Comparar versões cinematográficas sobre um mesmo fato ou período, apoiado na perspectiva da análise da criação, pensando com os alunos a respeito dos elementos utilizados para a formação do gesto criador de cada narrativa.

Ao utilizar o *fragmento*, Bergala imagina o professor como o *montador* do filme, aquele que dá harmonia a narrativa, no sentido da coerência estética. O professor como um articulador das demandas do grupo de estudantes e também como um articulador de filmes.

A ideia de articular diversos fragmentos de filmes busca oferecer aos alunos a possibilidade de acesso a diversas escolas cinematográficas, bem como de fruição estética, onde o aluno tem que criar sua síntese dialética, como, Sergei M. Eisentein¹⁰ propunha. Para esse cineasta, ao cortar de um plano para outro, o espectador cria uma terceira imagem na sua cabeça contando com esse movimento dialético o apoiou sua construção estética. Ao contrário da escola Hollywoodiana que buscava deixar o corte o mais imperceptível possível, no *supernaturalismo*, para Eisentein, o espectador não precisava ser conduzido por imagens fluídas que levavam diretamente ao desfecho da história como uma radionovela. Para ele, cada imagem tem uma força de atração, “a colisão de atrações verso a verso [imagem por imagem] produz o efeito psicológico unificado” (ANDREW, 2002, p. 53). A montagem é parte desse processo, mas o espectador é o agente principal, nunca tomado como passivo, pois ele também está criando no momento em que assiste o filme.¹¹

A figura do montador nos traz de volta a *pedagogia do cinema* de Migliorin (2016). Tal autor defende os seguintes preceitos: “Nesta pedagogia, podemos falar de uma dupla horizontalidade que se expressa na materialidade dos filmes: 1) Uma horizontalidade nas relações entre sujeitos – cineasta espectador; 2) Uma horizontalidade nas relações entre imagens, discursos, saberes.” (p.26) O docente na posição de *montador/articulador*, ao utilizar os fragmentos de filmes, poderia retomar a dialética da montagem tão cara a Eisentein, retomando essa horizontalidade *entre sujeitos – cineasta espectador, cineastas em potencial e professor*.

(...) a horizontalidade acontece entre elementos internos às obras, através da colocação da multiplicidade em ação. Ou seja, na montagem que aproxima, tenciona, contrapõe elementos de múltiplas naturezas, espaços e tempos, um duplo movimento se faz, por um lado constroem-se linhas de continuidades, discursos, retóricas, signos, por outro se impossibilita que essas linhas de continuidade garantam um lugar verídico ao mestre. Uma lógica dos múltiplos que opera justamente na construção de uma pedagogia que não abandona a necessidade de uma

¹⁰ Cineasta Soviético do inicio do século XX e grande teórico da montagem cinematográfica.

¹¹ Para mais, consultar os textos do próprio autor: *A forma do Filme*, 1929 e *O sentido do filme* 1942.

produção de saber compartilhada, garantida pela descontinuidade entre imagens, discursos e saberes que estão nos filmes. (MIGLIORIN, 2016, p.27)

O fragmento revelaria essa lógica da multiplicidade de *discursos, retóricas e signos*. Ainda segundo Migliorin, impossibilitaria um lugar de conforto, cômodo ao mestre, evitaria que se caísse no fluxo narrativo das imagens e na construção da verdade interna do filme que reforça o lugar de fala do mestre como explicador do filme.

A produção do saber de modo compartilhado estaria garantida na descontinuidade das imagens, que levaria ao diálogo constante e, a cada nova exibição, uma nova síntese imagética, um novo debate, um novo aprendizado.

Problemas da pedagogia do fragmento.

A teoria de Bergala surge em 2000, durante a ascensão do DVD como suporte para a distribuição de conteúdo audiovisual. Atualmente, com o predomínio da *nuvem* e dos *pen drives*, temos maior agilidade no compartilhamento de produções audiovisuais, possibilitando assim mais facilidade para selecionar fragmentos de filmes ou para assistir diversas vezes um mesmo fragmento de vídeo.

Contudo, a revolução tecnológica resultou na prática, em um aumento da exclusão social¹², pois a criança que não acessava aos cinemas com seus preços abusivos, concentrados em shopping centers¹³, também não acessa as plataformas de *Streaming* ou os produtos audiovisuais disponíveis em redes sociais e na internet paga. A realidade social dos alunos com a que trabalhamos aponta para a escola em muitos casos como um dos únicos espaços que aquelas crianças têm para ter acesso a bens culturais.

¹² Apesar dos avanços das políticas de inclusão desenvolvidas ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores a nível federal, a desigualdade social no país nunca foi enfrentada em suas raízes históricas. Apesar da redução da diferença entre pobres e ricos no período, hoje a curva já se torna novamente ascendente.

¹³ Os dois pontos de exibição na região pesquisada são da rede Cinemark, no shopping Aricanduva, e rede Cinepólis, no shopping Itaquera, para uma população de cerca de 1 milhão de habitantes (soma da população dos bairros de São Mateus, Itaquera, Aricanduva e Cidade Tiradentes). Os valores da entrada variam de R\$ 25,00 a 30,00 por pessoa.

Torna-se socialmente injusto delegar a esse jovem, excluído da possibilidade de acesso aos bens culturais, que faça esse percurso de buscar algo que não conhece. Estimular a curiosidade torna-se um argumento um tanto ingênuo, frente à realidade do número de escolas que possuem de fato um acervo filmico,¹⁴ além do fato de o aluno, muitas vezes, não ter meios em sua casa para assistir aos filmes emprestados pela escola.

Vale ressaltar que onde existe acervo, muitas vezes, o acesso é restrito aos alunos, por concepções político-pedagógicas ou mesmo pela falta crônica de funcionários. A possibilidade do fragmento como um motor para desenvolver a curiosidade, não está adequado a realidade a qual estamos inseridos.

Além de um problema sociocultural, o trabalho com o fragmento deve ser problematizado à luz dos problemas da cultura escolar¹⁵ e da discussão sobre os tempos e narrativas da obra filmica. Para Reis, adotar a exibição de fragmentos de filmes no processo de ensino pode resultar em uma série de problemas para o processo de ensino e aprendizagem. Sua análise está ancorada no pensamento de Jacques Amount:

Para o autor (AMOUNT, 1995), a fragmentação do filme com a exibição de apenas algumas sequências - um recorte necessário dado o tempo da aula - pode impedir que os alunos o assistam integralmente. Concordando com o autor, reside nesta prática o risco de ficarmos com uma visão episódica de uma narrativa examinando apenas um fragmento e perdendo a ideia da totalidade. Trabalhamos na maioria das vezes com sequências que podem ficar descontextualizadas e nem sempre há condições para que os alunos vejam integralmente os filmes por conta própria. (REIS, 2010, p.74)

Ao adotar a lógica do fragmento o professor, torna-se um novo *montador* do filme, podendo criar uma nova narrativa filmica, ao invés de possibilitar uma análise criativa e articulada, pode impor uma narrativa totalizante. Logo, o professor controlaria a narrativa, o conteúdo a ser discutido e trabalhado a partir da sua seleção, restringindo assim as possibilidades do debate por um recorte temático.

¹⁴ Sobre a questão dos acervos escolares, não temos condições de detalhar a questão, quanto ao número e condições dos acervos, mas torna-se exemplar o fato de que enquanto a rede municipal sofre um grande corte de professores no programa de Sala de Leitura, na rede estadual a resolução 01/2019 estabelece que os professores nos projetos de sala de leitura tenham que atuar na regência de aulas quando há falta de professores, o que na prática inviabiliza o projeto já deveras sucateado ao longo das ultimas gestões. De modo que os alunos de ambas as redes terão seu acesso ainda mais reduzido aos acervos escolares.

¹⁵ Tomamos o conceito de cultura escolar de Dominique Julia: “cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia 2001 p.10).

A incapacidade de ver um filme sem interrupções, de submeter-se a exigência de sua duração, de seu ritmo, de seu tempo; perda do sentido de duração, engendrada pelas formas televisuais, breves (clipe, publicidade) ou longas (novelas, variedades). (AUMONT, 1995, p. 19 *apud* REIS, 2010, p.74).

Para o autor, a escola não deve reproduzir a lógica de exibição dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, que recortam filmes e programas televisivos, para exibir comerciais e propagandas no entremeio da programação, pois essa lógica tem propiciado a construção de uma cultura audiovisual em *looping*, ou seja, tudo está ao mesmo tempo conectado e em atualização, nada tem fim. O lançamento de uma série em uma plataforma de streaming é apenas uma atualização a ser consumida, enquanto houver audiência os clichês serão repetidos e reinventados.

A contratação de assinaturas de plataformas de *streaming*, como um produto imune às interrupções provocadas por comerciais, daria ao consumidor a decisão da continuidade ou não da narrativa, podendo *pausar*, *agendar*, *programar* e até produzir conteúdos para alimentar a base da plataforma. Tais plataformas ampliam a ilusão de poder e controle, montado sobre uma estrutura de análises de algoritmos capazes de direcionar o fluxo de disponibilidades dentro de um-perfil pré-determinado de cliente. Com relação a escola, o autor prossegue:

A isso se soma mais um fator que a fragmentação manifesta à sua maneira: o ensino é em geral o lugar em que se perde ou deve se perder a experiência pessoal, privada, em benefício de outra experiência, que quer promover sua socialização. Ensinar a escrever ou a desenhar é também impedir de escrever e de desenhar (para melhor consegui-lo, promete-se). Meus alunos sempre ficam frustrados quando ao final de um trecho voltamos à aula. Eles prefeririam continuar a assistir ao filme, talvez somente para saber o final da história ou simplesmente para se deixarem levar ainda por mais um instante; mas, por “piores” que sejam suas razões, não posso me esquecer de que ensinar “o cinema” é também impedir de ver os filmes – e para voltar a eles quando, como? (AUMONT, 1995, p. 19 *apud* REIS 2010 p.74).

Ao interromper o fluxo narrativo, o professor não permite que o aluno tenha a dimensão da totalidade da obra em questão, e faça o entendimento de como aquele fragmento relaciona-se com o restante da obra formando a própria narrativa. Parafraseando o autor, impedir os estudantes de ver a totalidade do filme é impedi-los de pensarem em formas criativas de construírem suas narrativas.

Muitos trabalhos que tomam a metodologia de Bergala, além do próprio autor, citam a dificuldade de exibir filmes completos, por conta da sua minutagem não ser comportada na minutagem de uma hora/aula padrão. Esse é um tipo de problema que poderia ser considerado como um falso problema, pois nos leva a concordar indiretamente com a estrutura escolar vigente, com seus costumes e limites.

Se tomamos o cinema como uma aposta de alteridade, não podemos nos limitar a estruturas dadas. Na disputa do espaço/tempo escolar, é possível criar diálogos frutíferos com colegas e gestão para organizar exibições cinematográficas que extrapolem os 45 min da hora/aula.

Tomando a realidade como campo de possibilidade e não de obstáculo, podemos apostar que os docentes têm capacidade de articulação pessoal para fazer novos arranjos nas grades curriculares, horários e rotinas para realizar projeções. Claro que isso não será sempre possível, mas é da nossa não aceitação que nasce o possível.

Não é na escola que o aluno fará a experiência-cinema, nem é esse o papel da instituição. Ainda assim, para muitos dos nossos alunos, a escola é o único lugar onde terá uma experiência próxima com a do cinema.

A nosso ver a metodologia da articulação de fragmentos proposta por Bergala, traz uma série de pontos positivos, no entanto não se sustenta frente a nossa realidade social onde desenvolvemos nosso trabalho. Além disso é uma metodologia que acaba por dificultar a experiência filme.

Nossa aposta está em aproveitar os pontos positivos da proposta de Bergala, sem interromper a experiência filme. Entendemos ser possível oferecer o acesso às obras em sua totalidade e depois, a partir do diálogo com as turmas, selecionar fragmentos das obras para uma análise, que não perca a referência do todo. Se, para isso, tivermos que oferecer um número menor de filmes, não podemos ter medo de fazer nossas seleções, de preferência com a participação e a transparência perante os estudantes.

Pensamos que, no trato com os filmes, os alunos precisam do conhecimento da totalidade das obras, já que na maioria dos casos são filmes inéditos para os mesmos. Para

que, ao se debruçarem sobre os fragmentos analisem os movimentos criativos que compõe a narrativa fílmica. Dessa forma, nossos alunos teriam maiores possibilidades de analisarem de forma criativa o filme, conforme a proposta de Bergala.

Organização dos Capítulos

A dissertação será desenvolvida em três capítulos. A Introdução apresenta a delimitação do tema e a apresentação do problema, além de abrir o debate sobre a metodologia de uso do cinema no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história e sobre a própria metodologia empregada na pesquisa e no trabalho com filmes junto com os estudantes.

O capítulo 1 *História do cinema na escola: aproximações e estranhamentos*. buscamos inserir o debate sobre cinema e ensino de história, dentro da perspectiva da construção da disciplina escolar, história. Nesse sentido, mapear o processo histórico que permeia a relação cinema e ensino de história no Brasil.

No segundo capítulo *Cultura Audiovisual escolar: Observações e aprendizados*. Apresentamos a unidade escolar em que desenvolvemos a pesquisa e mapeamos os elementos que formam a cultura escolar e cultura audiovisual escolar.

Nesse ponto do texto, revelamos as nossas descobertas do espaço escolar junto com os estudantes e grupo de trabalho, os regramentos e dissensos, a permeabilidade de questões externas a escola no nosso universo de trabalho, bem como formas de resistência sutis que se organizam nesse universo.

Nesse capítulo trazemos a experiência de uma *análise da criação* a partir da exibição do filme “Uma história de amor e fúria” (2013) de Luiz Bolognesi, colocando em debate diversos elementos da cultura escolar em meio ao processo de ensino aprendizagem.

Ainda nesse capítulo trazemos como referência o pensamento de Jaques Ranciere para pensarmos sobre as práticas pedagógicas e o *Mestre Ignorante* (2005) e sobre a organização da *Partilha do Sensível* (2009) do universo escolar.

O terceiro capítulo *Sala de história, dispositivos e tensões*, é uma reflexão sobre o processo da pesquisa no cotidiano junto aos estudantes onde expomos as tensões presentes na execução do projeto. E também onde debatemos os dispositivos de criação realizados, os dispositivos não realizados e os dispositivos imaginados a partir da realização da experiência com os estudantes para projetos futuros.

Nas considerações finais apresentamos uma reflexão geral sobre a dissertação e sobre em que medida podemos alinhar as práticas propostas por Bergala em sua hipótese e a produção audiovisual escolar ao ensino de história. No mesmo caminho, também buscamos refletir como a produção audiovisual escolar insere-se no campo da construção da disciplina escolar, história.

Além dessas reflexões também elencamos algumas questões que merecem estudo mais aprofundado e que pelo nosso recorte e falta de tempo não demos conta de cobrir nessa pesquisa.

Essa dissertação não foi escrito com o intuito de ser um mapa, tão pouco deseja ser uma prescrição, ou uma bula. Esse texto visa contribuir com as práticas docentes, a partir do relato das dificuldades de execução do projeto, partilhando alegrias, dores e dificuldades no intuito de contribuir com a reflexão da ação, conforme Paulo Freire presava, tanto por parte de quem escreve como por parte de quem lê.

Capítulo 1: Cinema, História e Educação

O que quero deixar claro é que não podemos nos orientar pelas propostas de Bergala, por melhores que elas sejam (e são ótimas), sem entender que não vamos começar do zero, mas sim que já temos uma história construída na educação brasileira, cheia de contradições, preconceitos e mistérios, pois, de um modo geral, essas informações não têm uma ampla difusão na formação do educador brasileiro, mas mesmo assim ele encarna esse fascínio e esse preconceito e fica muito perdido diante da proposta de usar filmes dentro da escola (FRANCO, 2010, p. 9).

A professora Marília Franco, estudiosa da relação entre cinema e educação no Brasil traz uma realidade empírica. Para que possamos desenvolver as propostas de Bergala, será necessário entender as formas como se relacionam cinema e educação em nosso país, que são totalmente diferentes da realidade francesa.

Segundo André Chervel, não podemos tomar as disciplinas escolares como elementos impostos “pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha”, (1990 p.181) construídos fora da escola, ou como uma vulgarização do saber científico, tese muito difundida no senso comum. “A “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola e para a escola.” (CHERVEL, 1990, p. 181)

As disciplinas escolares só podem ser entendidas a partir da sua própria história com relação ao processo de ensino, assim como o próprio termo disciplina não é um conceito que surge por casualidade, “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 186).

O referido autor defende que as disciplinas escolares são criações próprias da instituição escolar e que seu estudo colocaria em evidência o caráter altamente criativo do sistema escolar.

E por que o sistema escolar é detentor de um papel criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez, peneirar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990 p.184)

O cinema como arte e como produto cultural não deixa de fazer parte da história das disciplinas escolares, especialmente, da disciplina de História. Entender a relação entre cinema e educação, bem como entre cinema e ensino de história constitui parte da história da disciplina, portanto, é fundamental analisar esse processo de construção.

O lugar que ocupa hoje o cinema na escola foi construído historicamente. É necessário, portanto, retomar esse processo histórico, ou seja, das relações de aproximação e distanciamento do cinema com a educação e com o ensino de história. Retomando, Franco, 2010 “não vamos começar do zero, mas sim que já temos uma história construída na educação brasileira, [com o cinema].” (p.9)

Não se trata de buscar o mito das origens para citar o conceito desenvolvido na importantíssima obra de Marc Bloch, *Apologia da história ou o Ofício do historiador*, mas sim de contextualizar a construção do lugar do cinema na escola. Afinal, apesar da proposta de Bergala tratar o cinema como alteridade, queira ou não queira, o professor está dentro de uma cultura escolar que, de várias formas, se relaciona com o cotidiano das práticas pedagógicas.

Na história da educação brasileira, duas heranças são muito fortes e de difícil superação por mais que os documentos oficiais há tempos preguem a direção oposta: a pedagogia jesuítica com severas regras, como já foi dito, e a visão conteudista que se vale apenas do acúmulo de informações, herança do positivismo, a chamada educação acumulativa ou bancária, tão combatida por Paulo Freire (MOGADOURO, 2011, p.75).

O cinema dentro da escola não escapará desses desafios. Pelo contrário, o que podemos perceber, em vários momentos, são estratégias para enquadrar o cinema dentro dos ritmos e tempos pedagógicos. Por muito tempo, o cinema foi tratado na escola como uma “ferramenta” pedagógica, uma forma de transmitir conhecimento e conteúdos, ou como ilustrações de fatos históricos e conteúdos escolares.

1.1 Roquette Pinto e o Instituto Nacional de Cinema Educativo

A discussão sobre as formas como o cinema poderia estar presente na escola nascem praticamente junto com o próprio invento, ainda na onda de otimismo do fim do séc. XIX com o progresso das ciências. As inovações tecnológicas já eram vistas como formas de melhorar ou facilitar a aprendizagem dos jovens e das crianças.

No Brasil, essas discussões foram sistematizadas a partir dos anos 1920-30 com a publicação das obras Cinema e Educação de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, em 1930, e Cinema contra Cinema de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, em 1931, textos que foram importantes para a formação de práticas escolares, acerca do lugar do cinema na escola.

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social (MORETTIN,1995 p.13) foi amplamente defendido nas revistas pedagógicas oficiais da época e também por revistas de cinema, como Cinearte, que via no apoio dos educadores oportunidade do cinema se legitimar com seriedade junto à sociedade. A mobilização dos pensadores da Educação os leva a participar da elaboração de um Plano Nacional de Educação, que integrava a Educação ao conceito de progresso e modernização hegemônicos no período do governo provisório de Getúlio Vargas e posteriormente no Estado Novo. (MOUGADOURO, 2011, p. 70)

A concepção de um cinema educativo está fortemente ligada a esse conceito de educação vinculado às ideias de progresso e modernização. O cinema é entendido, portanto, como instrumento auxiliar do professor em sua tarefa de trazer *o progresso e a ciência* para a população.

Para a pesquisadora Anita Simis, a inserção do cinema no ambiente escolar faz parte de um projeto mais amplo, com o qual os pensadores da escola nova no Brasil identificavam-se: “O cinema foi incluído no projeto de integração nacional e desenvolvimento industrial ao ser incorporado como instrumento pedagógico, devendo auxiliar na ação cultural educativa e formativa.” (SIMIS, 2005a, p.3)

Em meio à ascensão de Vargas e de um projeto nacionalista, centralizador e de caráter autoritário, os pensadores escolanovistas situam seu pensamento sobre o cinema, sobretudo, sobre seu caráter educativo.

Além disso, o cinema educativo está vinculado ao debate sobre o próprio uso do cinema na escola e concentrou-se, nesses primeiros anos, na vigilância moral dos filmes, o “bom” cinema contra o “mal” cinema. Morettin (1995), ao analisar esse período, indica como o movimento desses pedagogos escolanovistas resultou na instauração do serviço de censura no país, inicialmente, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública até se tornar, ainda no Estado Novo, um departamento independente: o Departamento de Imprensa e propaganda – DIP.

A disciplinarização deveria ser imposta, pois somente assim seria possível o cinema educativo incutir nas crianças o “valor” do trabalho e da “solidariedade”. Obviamente, o aluno aqui é visto como um receptáculo vazio, pronto para receber os “bons” ensinamentos e amoldar-se àquilo que a “sociedade” dele espera. (MORETTIN, 1995, p.15)

O paradoxo é que esses pensadores buscavam exercer formas de controle sobre o cinema e demais artes, mas também acreditavam que o cinema era uma ótima “ferramenta” de instrução da população. Por isso, investiram na produção e difusão do chamado cinema educativo.

O movimento da Escola Nova, ao adotar os métodos ativos de ensino, levava em consideração a predisposição dos alunos para aprender. Dessa forma, o cinema seria uma forma de tornar os conteúdos mais atrativos. Tais ideologias estão presentes em várias práticas pedagógicas atuais de diversas escolas e redes de ensino.

O objetivo do movimento não levava em consideração o cinema como fonte ou documento histórico ou uma discussão sobre a natureza de sua linguagem e materialidade, não buscava realizar uma análise da “obra”, nem como “obra de arte”, tampouco como objeto histórico.

Interessante notar que, nesse sentido, a “pedagogia Nova” baseada no pensamento do filósofo John Dewey (1859-1952) não se diferenciava muito da pedagogia tradicional, adotada pelos colégios católicos, e grande rival dos pensadores do movimento.

Entre as diversas reações conservadoras geradas por essa crescente relevância social [do cinema], a mais importante, no terreno da produção, deu origem nos EUA a um acordo de auto-regulamentação dos grandes estúdios, o Código de Produção ou Código Hays, assim batizado informalmente por ter sido criado no Hays Office, secretaria da Motion Picture Producers and Distributors of America (MPPDA) que recebeu o nome de seu primeiro presidente, Will Hays (1879-1954). Encomendado em 1930 a um padre jesuítico e a um editor

católico, o código tinha a função de controlar o conteúdo dos filmes, e a equipe encarregada de zelar por seu cumprimento agia nas esferas de pré-produção (trabalhando sobre o roteiro de cada filme) e de pós-produção (avaliando o corte final) (SCHATZ, 1991, p. 177. APUD. RIZZO, 2011 p. 26-27).

O professor Sergio Alberto Rizzo Junior em sua tese Educação Audiovisual: Uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e médio no Brasil, demonstra como o cinema, no início do século XX, causou uma série de reações e estranhamentos, além de apresentar como os grupos mais conservadores tentaram controlar a produção cinematográfica por meio da censura.

As duas correntes pedagógicas, cada uma à sua maneira, constroem a dicotomia entre o “bom cinema” e o “mal cinema”.

[...] O cinema identificado com o mal é o cine-drama. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o "riso" e "arranhões" na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. (MORETTIN, 1995, p. 14-15)

O “mal cinema” era o cinema não necessariamente do grande público, mas o cinema que rompe com a rigidez imposta aos alunos nas propostas pedagógicas. Era o cinema que permitia o riso, o estranhamento, o medo, que afetava os alunos através de formas que a escola não valorizava porque não se identificava diretamente com o conteúdo curricular.

O movimento escolanovista ganha poder ao longo dos anos 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas, como podemos perceber pela participação de muitos intelectuais que assinaram o manifesto dos pioneiros da educação no governo de Vargas.

Edgard Roquette Pinto é um exemplo relevante, pois atuou no Ministério da Educação e Saúde Pública, na comissão de censura e depois viria a assumir a cadeira de presidente do recém-criado Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936.

O INCE marcou a relação do cinema com a educação a partir dos anos 1930 e estendeu-se por décadas. Nesse período, o instituto não apenas produziu filmes para as escolas, como fomentou a sua utilização em sala de aula, oferecendo equipamentos, por exemplo, projetores e películas para escolas, bem como cursos aos professores. Também

desenvolveu uma produção cinematográfica própria e de larga escala para abastecer as escolas e outros espaços de exibição. A termo de comparação, *Carvalhal* (2008, p.79) afirma que enquanto a produção cinematográfica no Brasil dos anos 1930 e 40 era incipiente, o órgão produzia cerca de 30 filmes por ano com recursos próprios sob a direção do Antropólogo Roquette Pinto, com a participação do importante cineasta brasileiro Humberto Mauro.

Schvarzman (2004, p. 303) dividiu a história do INCE em duas fases. A primeira é referente aos 10 primeiros anos, quando Roquette Pinto foi seu diretor e Humberto Mauro diretor das produções do referido instituto. De acordo com a autora, os filmes produzidos nessa época tinham o objetivo de reinventar o Brasil, “mostrando a natureza exuberante e o homem primitivo como marcas de nossa nacionalidade, descobertas científicas, biografias de heróis da nação, riquezas da natureza, da cultura e ensinamentos técnicos” (SCHVARZMAN, 2004 APUD CARVALHAL 2008, p.72).

A segunda ocorreu após a aposentadoria de Roquette Pinto em 1947, estendendo-se até 1966 quando foi dirigido por Pedro Gouvêa (até 1961) e Flávio Tambellini (1961-1966), com uma produção mais reduzida de Humberto Mauro. O cineasta busca um olhar mais plural para as manifestações culturais do país considerando os muitos “Brasis” existentes. Nesse período, ganhou destaque a produção sobre a cultura popular e interiorana.

A ampla produção do instituto em seus diversos períodos aponta sua importância para entender a relação entre cinema e educação em uma época em que os desafios técnicos eram muito maiores do que os atuais. Porém, o desafio maior do instituto estava em superar a síntese apresentada por Roquette Pinto quando de sua nomeação:

No entanto, é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é, principalmente, ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiação... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade (RIBEIRO, 1944, p. 4. APUD. FRANCO, 2004, p.26).

Síntese que pode dialogar com o pensamento de André Chervel sobre instrução e educação:

(...)A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução, mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p.188)

A questão que Roquette Pinto colocava, na época, era o chamado cinema educativo. Em geral, não passa de simples cinema de instrução, um cinema de conteúdo ou explicativo. Apesar do discurso do fundador do instituto em sua posse, o que percebe-se a partir das produções do INCE que esse nunca conseguiu romper um caráter de cinema de instrução.

Retomando o pensamento de André Chervel, podemos afirmar que o que torna o cinema educativo, no contexto escolar, é a sua relação com as finalidades educativas impostas à escola pela sociedade. De forma que o cinema passa a constituir elemento importante da construção das disciplinas escolares, não apenas pela sua capacidade de formar intelectualmente, mas pelos seus objetivos educacionais.

Roquette Pinto era médico, antropólogo cultural e etnógrafo, ainda nos anos 1910 refutou a tese corrente do Darwinismo Social “Por amor ao preconceito disfarçado ou manifesto, o problema nacional não é transformar os mestiços do Brasil em gente branca. O problema é a educação dos que aí se acham, claros ou escuros” (ROQUETTE-PINTO, 1927 APUD CARVALHAL 2008 p.62), mas nem por isso deixou de reforçar as ideias de eugenia social do período.

Assim, a sua concepção de cultura e processo educativo não se separava do que muitos educadores, intelectuais, médicos, cientistas sociais do período acreditavam, isto é, que a educação poderia promover a “eugenia social”¹⁶: “Dotados da "incumbência de

¹⁶ Jerry D'Ávila define no livro *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945* o conceito de eugenia da seguinte forma: “O termo "eugenio" – eu: boa; genus: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Noção popular por toda a Europa e América no período entre guerras, a eugenia foi uma tentativa de "aperfeiçoar" a população humana por meio do aprimoramento de traços

forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à branca, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas" (D'ÁVILA, 2006, p. 25). A branca simbolizava virtudes almejadas de cultura, educação, saúde, ciência e modernidade.

"Levar cultura" a toda população, como apregoava as propostas do INCE, era, portanto, parte de um projeto de uma elite branca para o país, onde o cinema era uma ferramenta na ação de "transformação cultural" com a finalidade de promover um branqueamento cultural da população.

A consequência foi que "essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça inerente" (D'ÁVILA, 2006, p. 22).

De acordo com Mougadouro, "a produção do INCE é considerada uma experiência de frustração e subaproveitamento, justamente porque se manteve distante do paradigma defendido por Roquette-Pinto" (2011, p.77). Contudo a autora não atenta-se para o fato de que é justamente a perspectiva eugênica de Roquette Pinto que provoca o afastamento da produção do instituto de uma perspectiva educativa e o aproxima de um cinema de instrução.

"O erro cometido na tentativa de criar o cinema educativo foi, exatamente, querer "limpar" a linguagem audiovisual dessa sua vocação de liberdade ante a lógica do tempo e do espaço." (FRANCO, 1993, p. 23). Na prática, o INCE, durante a gestão de Roquette Pinto, prezou pela produção de filmes com alto valor instrutivo, documental, científico, com pouca ou nenhuma margem para a relação afetiva entre público e filme.

hereditários. Uma eugenia "pesada", baseada na eliminação do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio, foi implementada na Alemanha nazista, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Grande parte da América Latina assimilou uma eugenia "leve", que preconizava "que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população" (p. 31).

Sobre o filme Os Bandeirantes de 1940 do diretor Humberto Mauro, produzido pelo INCE, Morettin, 1995, afirma que há problemas na produção do cinema educativo. Afinal, por um lado não fere a “moral e os bons costumes” e preza pela “fidelidade científica”, mas por outro não consegue agradar ao público.

No entanto, é ai que reside um dos principais motivos do fracasso deste projeto, o filme não consegue edificar uma imagem grandiosa da ação bandeirante. Entre outras coisas, é arrastado, lento e sem dinamismo, feito de acordo com as expectativas do que seria um bom cinema do ponto de vista destes intelectuais, mas não do aluno. (MORETIN, 1995, p. 19)

Apesar do filme seguir as linhas do que seria um “bom filme” para esses intelectuais, a referida obra não consegue cumprir sua missão: construir “uma imagem grandiosa da ação bandeirante” para os alunos, ou seja, aquilo que foi contado aos alunos de que os bandeirantes eram desbravadores, aventureiros, corajosos e pioneiros não era representado com as devidas imagens em movimento, possibilitadas pelo cinema. Abordou-se um viés historiográfico e documental do período, o que confere um ritmo “arrastado, lento e sem dinamismo” à representação fílmica.

Esse modo “documental” (e não “documentário”) de cinema tinha de fato limites ideológicos, políticos e técnicos para se apropriar das imagens para recriar a ação dos sujeitos históricos, ainda que essa narração pudesse ser “edificante” e sem questionar os mitos sobre o bandeirantismo paulista.

Não se trata apenas de uma questão técnica ou de uma forma de filmar, mas da concepção que se deu nessa forma de filmar baseada numa ideia de informar, de ilustrar o povo, por meio da ideia de superação da mestiçagem e de sua glória por uma ideia positiva de democracia racial que, no limite, repetia de forma amenizada o contínuo branqueamento da população, mas sem conflitos sociais e raciais a serem superados. Essa foi uma política pública deliberada do governo Vargas: instituir práticas discursivas de democracia racial (no cinema, na educação, nas escolas, nos esportes, na medicina, etc.) para positivar o que antes era apenas um discurso sobre a “teoria das três raças” advindo do século XIX.

A produção de filmes pelo INCE não supera o paradoxo do cinema educativo como um cinema de instrução. Como legado desse processo se forjou a busca por produções de filmes históricos com característica de reconstituição dos fatos, de caráter

informativo, exemplar e gloriosa da nação que dispensava a problematização de documentos e fontes, dando centralidade a narrativa e ao roteiro.

Além disso, na escola se construiu uma concepção muito forte do cinema como ilustração de conteúdos e fatos, que poderiam ser aprendidos pelos alunos apenas a partir da exibição de um filme. Tal visão vem sendo combatida a pelo menos três décadas.

Retomar esse processo é parte da busca por compreender algumas situações cotidianas em sala de aula, quando propomos trabalhar com a exibição de filmes como estratégia pedagógica no ensino de história.

Tal proposta vem acompanhada geralmente de um “eba” e, posteriormente, a questão: “*mas esse filme não é chato, não é professor?*”

O “chato” pode ser entendido através de dois pontos: o primeiro estaria ligado ao uso corrente de filmes, cuja classificação pode estar de acordo com a idade dos alunos, mas que, devido ao seu ritmo e a sua proposta, não respeitam tal público. Já o segundo também estaria ligado ao universo cultural dos estudantes envolvidos e à sua proximidade ou não com determinada escola estética, o que não poderia ser um limitador, mas fator de análise e estudo junto a turma, no sentido definido por Bourdieu e citado por Duarte (2009) no que se refere à aquisição e ampliação do capital cultural dos alunos.

Um terceiro aspecto está ligado ao processo histórico de construção do lugar do cinema na escola:

Para estes educadores [Lourenço Filho, Joaquim Canuto Mendes de Almeida, Jonhatas Serrano, Francisco Venâncio Filho], as pessoas deveriam ter uma relação com o filme marcada pelo raciocínio frio e abstrato e não mais pelo sentimento. Um público que, entendido como um todo homogêneo, não seria capaz de agir racionalmente diante da influência negativa do cinema. (MORETTIN, 1995, p. 15)

Conforme o referido autor, pessoas das classes populares não conseguiriam agir racionalmente, mas pela emoção e por isso estariam suscetíveis à influência negativa do cinema, à manipulação, a desvios morais e éticos.

Ao entender o cinema como instrumento e não como arte, a prática desses educadores retira do cinema a sua fruição estética como máquina geradora de sonhos e desejos, sentimentos e angústias, toma-o apenas como elemento comunicador, transmissor de discursos e práticas sociais, causando a perda de grande parte de sua potência no universo escolar.

O filme torna-se então “chato”, pois apresenta-se ao aluno como uma proposta alternativa à rotina escolar da operação através da linguagem escrita. No entanto, o chamado cinema educativo mantém-se preso a esse universo linguístico de modo a continuar operando a partir da linguagem escrita, torna-se enfadonho ao estudante.

A pedagogia nova de John Dewey defende a importância da motivação para o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, foi engolida ou jamais se separou das leituras de sua pedagogia em contextos específicos, vinculados a determinados interesses políticos e pedagógicos. Nesse sentido, Mougadouro afirma:

O paradigma que entende o cinema educativo como um produto regulado pelas instituições escolares, pelas autoridades, que deve apresentar um conteúdo indiscutivelmente edificante e transmissor de informações úteis à formação escolar é ainda uma visão bastante forte no âmbito docente. Em coerência com esse paradigma tradicionalista, percebemos, em muitos depoimentos de professores e diretores, a necessidade de se justificar a exibição de um filme, para que ele “caiba” na grade curricular, optando preferencialmente pelo documentário, “que tenha um compromisso com a realidade”

[...]

Além do preconceito com o filme de ficção, infelizmente consolidou-se uma prática, derivada da ideia de que as informações “estão no filme”, portanto que o filme pode ser utilizado como substituto de uma aula, eximindo o professor de uma introdução, de uma problematização, de um debate posterior à exibição ou de atividades relacionadas àquela experiência cultural. (MOGADOURO, 2011, p. 77-78, respectivamente.)

A ação do INCE acabou colaborando para a construção de um elemento histórico, ainda hoje, presente na relação educação e cinema: a divisão entre “cinema educativo” e “cinema de entretenimento”, que precisa ser superada.

1.2 Cinema e escola em tempos de Ditadura civil militar

A ditadura civil-militar (1964-1985) marcou profundamente e de vários modos a história de nosso país. O acordo MEC/USAID e a reforma de 1971, que coincidem com o período de maior repressão do regime, marcam a escola com uma nova e autoritária reorganização das disciplinas escolares, o estabelecimento de licenciaturas curtas para o magistério e o incentivo ao desenvolvimento de estabelecimentos privados de ensino e detrimento do sistema público, especialmente da Universidade.

Dominique Julia (2001, p.10) afirma que a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. Ou seja para entendermos a cultura escolar de um período é preciso mapear um conjunto de culturas que lhe atravessam.

No contexto determinado é preciso entender a relação entre a cultura autocrática que vai se aprofundando a partir do golpe civil-militar no universo escolar, ao mesmo tempo como as outras “culturas contemporâneas” vão dialogar com esse universo. Tendo ainda que levar em consideração as reações e resistências ao processo corrente.

Na busca por traçar as relações entre cinema e a história do ensino de história, parece-nos necessário pontuar alguns elementos da política cinematográfica do período ditatorial, com a finalidade de pensarmos sobre as permanências e rupturas com as quais esse período marcou a história do ensino de história. Para tanto, vamos nos atentar quanto ao desenvolvimento da política cultural imposta pelo regime.

A ditadura buscou construir sua própria narrativa a respeito dos eventos históricos sobre a história nacional, apelando para o universo mitológico, uma história semeada de “heróis nacionais” que lutavam contra as invasões externas, em prol da moral cristã e dos bons costumes.

Os militares viram no cinema um possível aliado ao seu projeto, tanto que criaram o Instituto Nacional de Cinema (INC) em 1966, incorporando o INCE. O novo instituto

não significou de modo algum o fim do cinema educativo, que se tornou um departamento dentro do novo órgão. Em verdade, a perspectiva educativa iria ser empregada para produções para além do universo escolar.

Em 1969, é criada a Embrafilme com o objetivo de desenvolver o mercado interno, divulgar e distribuir a produção nacional no país e no exterior. Ferreira (2018) afirma que a empresa, que foi a grande propulsora do desenvolvimento do cinema nacional no período, manteve a preocupação com o filme educativo. Segundo Ferreira (2018), os roteiros sobre temáticas históricas eram em geral considerados relevantes, ou seja, aptos para receber aportes financeiros da empresa.

A doutrina de segurança nacional expressava uma concepção de guerra permanente ao inimigo interno. Tal combate não se daria nas trincheiras, mas sim no cotidiano, em todos os espaços sociais, nas escolas, igrejas, trabalho e também no cinema.

Para os partidários de 1964, o inimigo interno estaria a todo momento tentando plantar elementos subversivos e de revolta na população ingênuas e simples, de modo que o Estado deveria proteger o povo dessa “invasão comunista”.

Os grupos que empregaram o golpismo em 1964, especialmente os militares, enxergavam no cinema um ótimo instrumento de veiculação de suas ideologias, mas ao mesmo tempo um potencial inimigo a seus interesses, de modo que não tardaram a intervir na forma de produção cinematográfica nacional.

Há uma certa ampliação do conceito de “educativo”. A Embrafilme, que por fim acabou por absolver o INC, buscou investir em filmes que pudessem ser exibidos para o grande público nacional e estrangeiro. Entre os critérios estabelecidos pela empresa incentivar uma obra cinematográfica estava o incentivo a abordagem da cultura e história brasileira. Em 1977, lança o programa de filmes históricos.

Segundo Pinto (2013), os militares tinham no filme *Independência ou morte* de Carlos Coimbra, de 1972, o modelo de filme histórico. Era um filme baseado numa perspectiva épica clássica, com tom espetacular e que buscava reforçar as ideias de construção dos “heróis nacionais” ao modo positivista, mas através de uma linguagem

cinematográfica mais palatável ao grande público. No entanto, “apesar dos esforços governamentais, no período houve apenas três representantes desse estilo – *Independência ou morte* (Carlos Coimbra, 1972), *O mártir da independência* (Geraldo Vietri, 1977) e *O caçador de esmeraldas* (Oswaldo de Oliveira, 1979)”. (PINTO, 2013, p.68)

O número reduzido de produções afinado diretamente com o gosto governamental indica certa autonomia de parte do setor produtivo, que aprendeu a adaptar-se as exigências impostas para fazer seus próprios filmes, criando estratégias para driblar a censura. Ao mesmo tempo indica a dificuldade de repetir o sucesso de público do filme de Coimbra, bem como uma maior participação dos cineastas na gestão da Embrafilme.

Por isso, os cinemanovistas também tinham “um desejo de história, uma vontade de explicar o mundo através da historicidade de suas variáveis” (PINTO, 2013, p.66). Desejo esse que se ampliou pelas angústias sentidas a partir do golpe de 64 e do Golpe dentro Golpe com a publicação do AI-5 em 1968.

Impedidos de produzir filmes que realizassem a crítica a partir da realidade social, correndo o risco da censura, perseguição, tortura e morte, os cinemanovistas também encontram na modalidade filmes históricos e em outros gêneros formas de continuar a produzir e, através de alegorias e metáforas, realizar a crítica social ao regime em que viviam.

Dessa forma, foram produzidos diversos filmes com temática histórica: *Os Inconfidentes* (João Pedro de Andrade, 1972) *Xica da Silva* (Carlos Diegues, 1974), *Anchieta, José do Brasil* (Paulo Cesar Saraceni, 1976), *Doramundo* (João Batista de Andrade, 1976), *A idade da Terra* (Glauber Rocha, 1977), *Pixote, a lei do mais fraco* (Hector Babenco, 1978), *Eles não usam black-tie* (Leon Hirszman, 1979), *Cabra marcado para morrer* (Eduardo Coutinho, 1980), *A revolução de 30* (Silvio Back, 1980) *Pra frente Brasil* (Roberto Farias, 1982) *Quilombo* (Carlos Diegues, 1984) *Chico Rei* (Walter Lima Jr., 1985), entre outros.

Essas obras, para Fernão Ramos (1987), fazem parte da denominada terceira fase do cinema novo, além de mostrar uma mudança estética e conceitual dos cineastas, por

conta das restrições a eles imposta pela ditadura. No entanto, também podemos perceber o quanto paradoxal será essa relação, pois o Estado cerceia e censura a produção, mas também é o grande financiador e incentivador da produção cinematográfica.

A censura no Brasil tem raízes profundas. Desde a colonização e a perseguição através da Inquisição, o pensamento divergente é taxado como perigoso, desaconselhável, “contra a moral e aos bons costumes”: “Durante séculos de repressão ao diferente e à divergência de opiniões, sistematizou-se e naturalizou-se uma prática de censura já ritualizada, rotineira e burocrática” (REIS, 2012, p. 488-489).

Ainda segundo Reis (2012, p. 488), “Após o golpe de Estado de 1964, a Censura passa a ser utilizada como instrumento de uma política persecutória e repressiva transitando do campo das diversões públicas para o campo político”.

É importante destacar que, mesmo durante os períodos democráticos, os órgãos de censura continuaram sua atuação. Nessa linha, Reis (2012) demonstra, a partir de pesquisas realizadas no acervo do Arquivo Miroel Silveira sobre a censura prévia ao teatro em São Paulo, que a Censura no Brasil agiu também de forma contundente durante os períodos democráticos, “na década de 1950 houve expressiva quantidade de peças cortadas ou vetadas”. (REIS, 2012, p.488)

A instituição da censura as artes e em especial ao cinema começa a se institucionalizar no Brasil na década de 1920, como já falamos anteriormente, até consolidar-se com a criação do DIP, durante o Estado Novo, e posteriormente a Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP.

Há, no entanto, um aprofundamento da prática censória a partir do golpe de 1964. Segundo Leonor Souza Pinto (2006), o DCDP pode ser compreendido através de 4 fases com características próprias de atuação:

Na primeira fase – a chamada moralista, entre 1964 e 1966, seu foco de atuação continua centrado na preservação da “moral conservadora vigente”, [...] A inovação fica por conta dos cortes, que passam a ser francamente utilizados. Interdições integrais ainda não ocorrem.
2. Entre 1967 e 1968 identificamos uma “militarização” gradual do comando nacional e estadual do órgão e o início de uma preocupação com o conteúdo político das obras, presente nos pareceres.

3. De 1969 a 1974, a censura assume abertamente seu caráter político-ideológico de pilar de sustentação do regime. Este período, iniciado com a edição do Ato Institucional nº. 5 (AI-5), é caracterizado pelo confronto e pela repressão direta. No cinema, a resistência inaugura a fase da metáfora e da alegoria.

4. Na quarta fase, de 1975 a 1988, observa-se uma interessante mudança de foco que desmente a noção, comumente difundida e até hoje aceita, de que a censura termina com a instauração do processo de abertura. Sua atenção se volta para a proibição dos filmes brasileiros na televisão, onde se concentra o grande público, enquanto os libera para as salas de cinema (PINTO, 2006, p. 4-5).

A autora destaca a mudança no sentido de atuação do departamento de censura, com o ingresso de militares de alta patente nas principais funções dirigentes do órgão e o estabelecimento da censura como um instrumento de manutenção de poder nas mãos do regime.

Segundo Pinto (2006), o lema central era proibir, sempre que possível. Na impossibilidade de proibir, cortar. Se as duas opções falhassem, “colocar na geladeira”, significando engavetar o processo de requisição de censura sem, no entanto, admitir o feito.¹⁷

Essa metodologia do órgão de censura não era aplicada somente em relação a exibição de filmes no exterior, a maioria dos filmes do período receberam o selo de Boa Qualidade – BQ - e de livre Exportação, podendo ser exibidos na íntegra no exterior. Essa atitude era parte da estratégia dos militares em “manter as aparências democráticas” do regime. Além de aproveitar-se da boa receptividade que o cinema brasileiro tinha no exterior. Por outro lado, essa política, apesar de a contragosto, acabava por permitir que o filme existisse, mesmo que não possibilitasse sua exibição na íntegra para o grande público.

A Embrafilme era subsidiada por um mecanismo de financiamento, através de recursos vindos da tributação dos lucros remetidos para o exterior pelas empresas multinacionais de distribuição e exibição cinematográfica. Dessa forma, a empresa passou a gerir fundos consideráveis, com possibilidade para realizar investimento em

¹⁷ Um caso exemplar é o filme *Os homens que eu tive* de Tereza Trautman, que chegou a estrear em 1973, mas foi recolhido ficando na geladeira até 1980 quando foi relançado. Sobre o caso específico, ver VEIGA, Ana Maria. Uma história de cinema e censura durante a ditadura brasileira: entrevista com Tereza Trautman Estudos Feministas, Florianópolis 2015 disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n3/0104-026X-ref-23-03-00839.pdf>

coproduções. Ao passar a investir na coprodução dos filmes, os militares objetivavam inibir ainda mais as produções críticas ao regime, evitando que o produtor tivesse acesso aos recursos financeiros necessários à sua realização.

O paradoxo do cinema nacional é tão complexo, que a própria Embrafilme ao longo do tempo aproxima-se do mercado produtor. *Para Amancio* (2000) nas primeiras gestões da Embrafilme, vamos encontrar, direta ou indiretamente, ligações com o regime, através de uma sucessão de membros da diretoria ligados aos militares, mas essa subordinação a uma instância militar vai se dissolver gradativamente.

A Embrafilme chega a ter como presidente o produtor e cineasta Roberto Farias, ligado ao movimento cinemanovista, e com participação de críticos ao regime, como Glauber Rocha e Nelson Pereira na articulação de sua nomeação (AMANCIO, 2007).

Parafraseando Clóvis Moura, o cinema nacional vive seu período de negociação e conflito com o Estado e com o regime ditatorial, nesse contexto os cineastas valem-se do nacionalismo ufanista do regime para angariar apoio a política de reserva de mercado para fazer frente a concorrência dos filmes estrangeiros e expandir-se, levando a um dos períodos de maior produtividade e participação do cinema nacional no mercado de exibição.

Isso não quer dizer que a censura tenha parado de operar ou que a perseguição política tenha deixado de atormentar produtores e artistas, cerceando sua criatividade, muitas vezes, ainda antes do projeto ir para o papel, ou forçando mudanças estéticas, como Pinto (2006) afirma:

Com o espaço para a resistência aberta estreitando-se cada dia mais, produtores e diretores descobrem novas formas. Uma nova prioridade se anuncia: evitar a todo custo a interdição total. Neste esforço de driblar a censura e manter a produção, o discurso direto é substituído pela metáfora e por alegorias. (PINTO, 2006 p.12)

Sobre a censura, Sergio Muniz fala sobre sua própria experiência de autocensura: “A bem da verdade, posso admitir que essa autocensura permitiu uma autopreservação, pois vivíamos num período da mais absurda e violenta repressão e (sobre)viver era preciso.” (*MUNIZ In SIMIS*, 2005b, p. 86)

Nesse período, o cineasta retoma, ao narrar o caso do documentário rodado por ele Você daria um ótimo presunto de 1973, que retrata o surgimento dos grupos de extermínio em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Mas, feliz e infelizmente não foi possível mostrar – no Brasil – esse filme naqueles anos 70. Digo felizmente, porque por sugestão de amigos e companheiros que na França, Itália e Cuba, me ajudaram na finalização do documentário, me convenceram a não ousar projetar no Brasil o filme quando o terminei em 1973, por acreditarem que colocaria em risco a minha pessoa e a dos atores que fraternalmente tinham aceitado participar do mesmo. Creio que estavam com razão, ao ter circunscrito a apresentação do documentário a algumas sessões privadas na França, Itália e Cuba para um reduzido público de confiança.

Digo infelizmente, porque não pode o documentário ter uma maior participação no processo político que mais tarde desembocaria na abertura e na Constituinte, processo esse que custou a vida de tantos e inesquecíveis companheiros. (MUNIZ In SIMIS(org.), 2005b, p. 86)

A autocensura, a censura de fato, através do corte e da interdição de obras, além da censura econômica promovida pela ditadura construíram o sentido da relação cinema e estado no período como afirmam Simis (1996), Pinto (2006) e Reis (2012). Os autores ainda alertam que não podemos considerar a censura acabada com a redemocratização.

A censura é uma prática social que continua a existir nas escolas – e não só com relação ao cinema, pois a censura moral e/ou sexual, muitas vezes, antecede ou trabalha em conjunto com a censura política.

Como os órgãos censores não atuavam por princípios objetivos, a censura nos filmes aplicou-se de forma tão voraz contra cenas com representação eróticas ou mais precisamente contra cenas que demonstravam relacionamentos fora da caixa heteronormativa, como contra cenas com teor “político”.

A partir dessa relação entre cinema e censura, não há como não questionar a respeito de quantos filmes a escola negligenciou aos alunos, antes e depois da ditadura, em processos de censura, ou através do assédio a educadores e alunos?

A ampliação do conceito de “educativo” no campo da produção cinematográfica permitiu que fossem incentivadas produções, que não se restringiam aos fins didáticos. A política da Embrafilme passava a considerar educativas “temáticas que pudessem ser exploradas a identidade, a cultura e o conhecimento da história nacional” (FERREIRA, 2018 p.45).

Na escola, esse processo reverbera com uma maior busca pelo uso de filmes com os alunos, conforme se aproxima a abertura nos anos 1980 e uma maior popularização de tecnologias como o videocassete, que facilitaram a entrada do cinema nas escolas.

Sobre o advento do vídeo cassete Candido J. Mendes de Almeida (1984) sintetiza a mudança de comportamento que o equipamento induziria e ao mesmo tempo em como essa nova cultura audiovisual adentraria rapidamente o universo escolar.

O vídeo-cassete, hoje instrumento por excelência para a síntese entre som e imagem associados a uma enorme agilidade e razoável capacidade de preservação, atende perfeitamente a uma preocupação que deve-se considerar como fundamental dentro da cultura do país: a ausência de fronteiras entre passado, presente e futuro no universo da arte e do pensamento. A adoção do vídeo-cassete como veículo de educação, informação e memória é hoje uma realidade insofismável nos grandes centros do mundo. E constitui-se, indiscutivelmente, na única saída para o exercício do respeito ao conhecimento e à cultura; a alternativa para assegurar intacto o momento da criação e garantir a sua repercussão através dos tempos. (ALMEIDA, 1984, p. 10-11, apud SILVA, 2009 p. 26-27).

As fitas VHS foram uma verdadeira revolução no modo de consumo do audiovisual, provocando novas relações entre espectador e filme. A chegada dessa tecnologia é de tal forma impactante que logo o comércio da locação de filmes e o mercado paralelo de fitas e gravações não autorizadas tornaram-se extremamente lucrativos, criando um primeiro “boom” das videolocadoras.

Ao mesmo tempo, é interessante perceber como, já em 1984, Almeida defendeu o uso de filmes em VHS para a prática docente, “como veículo de educação, informação e memória” (ALMEIDA, 1984 p.10), apontando o seu uso em larga escala nas escolas de países centrais, como um exemplo a ser seguido e expandido no Brasil.

A pesquisadora Ana Cristina Venâncio da Silva (2009) pontua que o surgimento do VHS e o amplo mercado de locações possibilitou que muitos educadores, por conta própria, fizessem a locação de filmes para exibir para os alunos, mesmo que de maneira intuitiva.

E nesse movimento voluntarioso, muitas vezes contribuía para a adoção de práticas onde o filme tornava-se ilustração ou o próprio conteúdo a ser trabalhado. Além disso não deixa de estar ligado a uma ideia salvacionista, onde a tecnologia, no caso, os

filmes são responsáveis em um ganho no processo de ensino-aprendizagem, como sugere Almeida (1984) no trecho citado.

Podemos ainda afirmar que um dos aspectos que levou a popularização da exibição de filmes no universo escolar, está ligado a construção das próprias disciplinas escolares. Pois conforme Chervel (1990) as disciplinas escolares são fruto das relações entre a cultura escolar e as culturas contemporâneas a ela, bem como a relação entre professor e estudantes. Nesse sentido a busca dos docentes em “agradar” e “convencer” seu público encontra no uso de filmes um aliado importante, por dialogar diretamente com uma cultura que transcende a escola, ver filmes, e relaciona-se a ela, através de conteúdos e temas abordados.

O avanço tecnológico, ou seja, o avanço de um modo de ser e estar no mundo, de consumir e vivenciar imagens em movimento colaborou com a formação dessa sociedade. O VHS reforçou uma cultura televisiva e a substituição da prática cinematográfica coletiva por experiências cada vez mais individualizadas, até chegarmos aos dias de hoje, quando podemos assistir produtos audiovisuais em nossa mão de forma individual, mesmo em meio a multidões nos ônibus, trens e metrôs.

Retomando os anos 1980, é plausível supor que os filmes históricos foram uma das vertentes que mais ocuparam o ambiente escolar, adotando um movimento ainda bastante voluntarista e alinhado a uma enorme diversidade de metodologias de ensino que passam a operar a partir desse momento. Há uma tendência perceptível, através da crítica de diversos autores¹⁸, de reforçar a prática do uso do cinema como ilustração.

¹⁸ Entre os autores que endossam a crítica ao cinema como ilustração de conteúdos, podemos citar os autores que publicam na coleção destinada a Rede Estadual de educação de São Paulo: *Lições com o Cinema - Marília Franco - A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais*, Antonio Rocha - *O filme: um recurso didático no Ensino da história?* Milton José de Almeida - *cinema e televisão: Histórias em imagens e som Na moderna sociedade oral*.

No entanto, cresce uma demanda por subsídios pedagógicos para o uso do cinema na escola, o que também podemos perceber através do aumento do número de pesquisas envolvendo cinema e história, na maioria das vezes, ligadas a preocupações docentes¹⁹.

Nas universidades a abertura marca o início do contato com uma série de estudos sobre a relação entre cinema, educação e sociedade, por meio dos clássicos estudos de Marc Ferro, Pierre Sorlin, Robert Rosenstone, Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu, entre outros.

1.3 Marc Ferro, limites e contribuições

Enquanto o Brasil vive seu pesadelo entre 1964 e 1985, na França, o historiador Marc Ferro desenvolve uma série de pesquisas que viriam a contribuir para abertura do campo de estudos sobre Cinema e história. Sua obra, no entanto, só chega de fato ao Brasil no período conhecido como “abertura”, no início dos 1980. Foi muito importante para inserir outros modos de ação do cinema dentro das escolas brasileiras.

No campo da historiografia e do ensino de história, as pesquisas de Ferro destacaram-se pelo seu pioneirismo e por conta do movimento que causou dentro da historiografia. Uma série de trabalhos baseados nesse autor geraram outras linhas de pesquisas que convergiram para a ideia de que o cinema poderia e deveria ser visto como fonte e objeto de pesquisa histórica.

Sobre o período 1960-70, Kornis (1992) sintetiza esse movimento da historiografia: “Nesse contexto de abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de

¹⁹ A partir da publicação na revista Estudos Histórica do artigo de Monica Kornis (1992) trazendo para o Brasil um panorama do debate internacional sobre a relação entre cinema e história, há um crescimento no número de teses e dissertações que versam sobre a temática, entre essas podemos destacar as dissertações de Carlos Aguiar Almeida (1993), Eduardo Morettin (1994), e as teses de Cristina Bruzzo (1995) e Alcides Freire Ramos (1996).

mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico.” (p 239).

A produção intelectual de Ferro e outros pesquisadores, no entanto, chegam em maior volume no Brasil apenas no final dos anos 1980, causando uma avalanche de pesquisas que relacionavam cinema e história. Esses estudos trouxeram contribuições importantes na pesquisa historiográfica²⁰ e, consequentemente, nas pesquisas e práticas pedagógicas que cruzam o ensino de história com o cinema.²¹

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificações, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor comprehendê-las. Assim o método que lembraria o de Febvre, o de Francastel, de Goldmann, desses historiadores da Nova História, da qual se definiu a vocação. Eles reconduziram a seu legítimo lugar as fontes de origem popular, escritas de início, depois não escritas: folclore, artes e tradições populares etc. Resta estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. A hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História (FERRO, 2010, p. 32).

Se, para Ferro, é essencial partir das imagens, a produção do chamado cinema educativo, muitas vezes, parecia justamente a busca pela *confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita*. O trabalho de Ferro aponta para uma outra direção: “Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor comprehendê-las” (FERRO, 2010 p. 32). Vinculado à historiografia dos *Analles*, Ferro defende uma “história-problema”. Dessa maneira, o cinema seria então uma fonte privilegiada quando colocada em conjunto a outras fontes para problematizar diversas questões relevantes de uma determinada sociedade ou período.

Em um dos seus artigos mais conhecidos O Filme: uma contra-análise da sociedade, Ferro indica que o filme não deve ser observado como uma “obra de arte”, “mas

²⁰ Como podemos perceber nos trabalhos de Paulo Emílio Salles Gomes *Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte* (1974) e Maria Rita Galvão *Crônica do cinema paulistano* (1975) e Jean Claude Bernardet *Cinema Brasileiro: propostas para uma história* (1979), José Mário Ortiz Ramos, *Cinema. Estado e Lutas Culturais (50/60/70)* (1983).

²¹ Como podemos perceber pelas diversas publicações que se relacionam com a temática: Marcos Antonio da Silva (org.), *Repensando a História*, (1984) Conceição Cabrini et al, *O ensino de História: revisão urgente* (1986), Maria Aparecida Mamede Neves, *Ensinar e aprendendo História* (1985), Selva Guimarães Fonseca, *Ensino de História: diversificação de abordagens* (1989)

sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas” (FERRO, 2010, p.32).

O filme tem a capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera (...) desvenda o segredo, apresenta o avesso da sociedade, seus lapsos. (FERRO, 2010, p.31)

Os pressupostos de Ferro levaram a uma ampla abertura no campo da pesquisa. Para o autor, o filme teria a capacidade de superar os elementos de controle e discursivos da sociedade que o produziu, revelando, assim, uma série de elementos dessa sociedade.

Para Ferro, portanto, o objetivo do historiador não está na análise do filme em si, mas na sociedade que esse permite ver, ou revelar. O filme é tanto um produto da sociedade que o produz, quanto da sociedade que o recepciona, ou seja, o espectador não é passivo. O historiador não tem como função “desvendar a mensagem do filme”, mas pensar o que o filme revela da sociedade que o produziu e da sociedade que o assiste. Portanto, todo filme é um produto histórico, logo um documento histórico que revela tanto elementos ditos como aquilo que grupos sociais escolhem silenciar, o “visível e o não visível”, tanto no aspecto da sua produção, como na relação que produz com o público no momento de sua exibição. Esses elementos poderiam oferecer uma “contra-análise” da sociedade.

Ao abordar o filme como um documento histórico, Ferro afirma a necessidade de que uma metodologia de análise própria para tratar esse documento em específico. De fato, a metodologia proposta por Ferro não se diferencia tanto do procedimento de análise utilizado por seus pares da Escola dos Annales, pois o que ele propõe é uma dupla análise do filme, por um lado uma *análise interna*, o discurso do filme sobre o período retratado e uma *análise externa*, o que o filme diz sobre o período em que ele foi produzido. Para realizar esse procedimento seria necessário contrapor a fonte filme com outras fontes, jornais, revistas, prévias de roteiros, roteiros, elementos censurados etc.

O autor, de fato, preocupa-se com o que o filme deixa transparecer da sociedade em que está inserido. Como objeto cultural o filme tem uma história da sua própria produção e inserção naquela sociedade.

Essa diferenciação (entre documentos primários e secundários) levou o pioneiro e um dos maiores teóricos da relação cinema-história, o historiador Marc Ferro, a formular a definição das duas vias de leitura do cinema acessíveis ao historiador: a leitura histórica do filme e a leitura cinematográfica da história. A primeira corresponde à leitura do filme à luz do período em que foi produzido, ou seja, o filme lido através da história, e a segunda à leitura do filme enquanto discurso sobre o passado, isto é, a história lida através do cinema e, em particular, dos “filmes históricos”. (NOVA, 1996, p.2)

A perspectiva traz para o professor em sala de aula uma série de possibilidades de investigação junto aos alunos, o cinema já não podia mais ser concebido apenas como meio de “transmissão de conhecimento”, mas fonte e objeto para investigação, problematização e pesquisa histórica.

Na primeira linha: leitura histórica do filme, o procedimento para análise e também para o trabalho pedagógico passa pelo entrecruzamento de fontes, filme, matérias de jornais, entrevistas e afins, um cabedal de documentação que permita situar o filme no tempo e espaço de sua produção.

O trabalho pedagógico seria o de refazer com os alunos os caminhos que levam a produção desse conhecimento histórico sobre a narrativa fílmica. O aluno seria provocado a perceber como o filme dialoga com o tempo e o contexto em que foi feito.

Na segunda linha: a leitura cinematográfica da história, traria reflexão de como o diretor e sua equipe construíram a narrativa fílmica, suas escolhas, seu discurso. Essa leitura não está desvinculada da primeira, na verdade ambas trabalham juntas.

A prática pedagógica poderia contemplar inclusive uma análise frame a frame, ou cena a cena, discutindo as escolhas do diretor e como elas construíram uma narrativa e um discurso sobre determinado fato.

Eles [filmes históricos] podem ser estudados pelo historiador de duas formas: primeiro, como testemunhos da época na qual foram produzidos e segundo, como representações do passado. E esse potencial pode e deve ser aproveitado pelo professor e por qualquer um que deseje refletir sobre a história, sem que, contudo, se perca a dialética entre o passado e o presente, ponto chave para a análise e o entendimento de qualquer "filme histórico" (NOVA, 1996, p.1-2).

O professor, atento a essa metodologia, poderia utilizar o filme como ponto de partida de debates e reflexões sobre a sociedade que produziu determinada obra. Solicitar uma investigação sobre a recepção do filme na época de seu lançamento, depoimentos de

pessoas e críticos, comparando com as impressões dos alunos. Pode-se ainda construir com os alunos projetos de representações imagéticas, textuais ou audiovisuais a partir do filme em debate.

Sobre essas possibilidades, Guimarães sintetiza:

Os filmes como produtos socioculturais podem falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, podemos ver o “não visível através do visível”, descobrir “o latente por trás do aparente” FERRO (1992). Assim, somos atraídos não pela realidade e, sim, pela possibilidade. O filme pode oferecer pistas, referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar. É uma fonte que auxilia o desvendar das realidades construídas, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças naturais e os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas. (GUIMARÃES, 2009, p. 156)

Não há como negar a importância do trabalho de Ferro, nem sua contribuição na abertura de novas linhas de pesquisas historiográficas na sedimentação do entendimento do cinema como fonte histórica e produto sociocultural, bem como de sua importância para a construção de um novo lugar do cinema no universo escolar.

Esse espaço é construído a partir da ideia de “história-problema”, onde o cinema é parte problematizadora que traz inúmeras questões passíveis de discussão entre professores e estudantes. Esse novo lugar desenvolve-se no Brasil a partir do questionamento dos métodos *tradicionais*, identificados com a ditadura militar, bem como da ideia de cinema educativo e do cinema como ilustração de conteúdos ou fatos históricos.

O “cinema-problema” não vai extinguir o cinema de ilustração, vai ser um concorrente a esse. Apesar da crítica de diversos autores, o cinema como ilustração segue coexistindo no universo escolar com outras práticas e metodologias.

O processo desencadeado pelos estudos de Ferro abriu caminho para diversas mudanças nas pesquisas acadêmicas e nas práticas de ensino. Todavia, apesar da inegável contribuição da obra de Ferro, ela recebeu alguns questionamentos, principalmente a partir do que parece ser um anseio por encontrar a verdade, que transparece no conceito de “revelar” a sociedade e nos conjuntos de análise, “visível”, “não visível”, “história” e “contra-história”.

Não acreditamos, no entanto, que a análise das relações entre cinema e história possa ser elucidada a partir das dicotomias “aparente”–“latente”, “visível”–“não-visível” e “história”–“contra-história”. A ideia proposta pelo historiador de que o cinema não é uma expressão direta dos projetos ideológicos que lhe dão suporte deve ser ressaltada: um filme apresenta, de fato, tensões próprias. Essas, porém, não devem ser pensadas nos termos de sua inclusão ou no campo da “história” ou de sua “contra-história”, tal como faces opostas de uma mesma moeda, *parti-pris* que define um único sentido da obra. Por outro lado, afirmar a possibilidade de recuperar o “não visível” através do “visível” é contraditório, já que essa análise vê a obra cinematográfica como portadora de dois níveis de significado independentes, perdendo de vista o caráter polissêmico da imagem. Este raciocínio só tem sentido para aqueles que, ao analisarem um filme, separam da obra um enredo, um “conteúdo”, que caminha paralelamente às combinações entre imagem e som, ou seja, aos procedimentos especificamente cinematográficos. Pelo contrário, afirmamos que um filme pode abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco à sua própria estrutura interna. A percepção desse movimento deriva do conhecimento específico do meio, o que nos permite encontrar os pontos de adesão ou de rejeição existentes entre o projeto ideológico-estético de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem (MORETTIN, 2003. p.15).

Nesse longo parágrafo, Morettin expõe com clareza algumas limitações da obra de Ferro, tais como a busca por uma história verdade, uma história total e totalizante, que seria “revelada” através das dicotomias: “dito-nãodito”, “visível-não visível”, “história-contra história”.

Para Morettin, o referido autor deixa de lado o aspecto polissêmico das imagens e acaba por dar um sentido único para o filme. Desse modo, ignora a possibilidade da existência de tensões internas na própria obra. Perceber as tensões inerentes no próprio filme seria uma forma de “encontrar os pontos de adesão ou de rejeição existentes entre o projeto ideológico-estético de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem” (MORETTIN, 2003 p.15) e, desse modo, avançar o entendimento sobre os processos em disputa naquela sociedade.

Além disso, Morettin contrapõe o conceito de “revelação” ao de “representação”, definido como uma forma de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p.17).

Sendo assim, o cinema não seria uma forma de chegarmos ao real, mas de problematizar a construção de identidades e sentidos em nossa sociedade, os discursos dominantes em cada campo político da sociedade, bem como a construção dos discursos divergentes.

Tal crítica está alinhada a ascensão de duas novas correntes historiográficas no Brasil. Uma delas é a história social, fortemente influenciada pelos escritores Edward P. Thompson e Raymond Williams²² que, apesar de não trabalharem diretamente com o cinema, influenciaram diversos trabalhos a partir de uma leitura do marxismo menos dogmática e mais próxima do cotidiano das classes populares.

A outra corrente é a história cultural. Inaugurada por Roger Chartier, tem como um dos conceitos centrais a noção de “representação”, e que esta insere-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação [...] são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações” (CHARTIER, 1990, p. 17).

A ascensão da História Cultural representou uma guinada nas pesquisas e nas práticas de ensino que se utilizam de conceitos-chave, tais como: “práticas culturais”, “representação”, “apropriação” e “discurso”, passando a ser empregados como maior frequência na produção historiográfica brasileira dos anos 1990 e 2000.

1.4 Redemocratização: aproximações entre cinema e escola na educação paulista

A rede estadual de educação passou por diversas transformações desde a vitória da oposição no pleito de 1982, marco da derrota do regime ditatorial e do crescimento vertiginoso do movimento pela volta da democracia.

Nos anos 1980, houve intensas transformações. Nos bairros populares, brotaram, por todos os lados, comunidades eclesiais de base²³ e associações de moradores. A busca

²² Tornaram-se referências dessa corrente historiográfica as obras e *A formação da classe operária* (1963) e *Costumes em Comum* (1980) de Thompson e *Cultura e Sociedade* (1958) de Raymond Williams.

²³ As Comunidades Eclesiais de Base são parte da Igreja católica, fruto do Conselho Vaticano II e da nova Doutrina Social da Igreja Católica, inspiradas na Teologia da Libertação de Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff. Foram importantes espaços de debate e reflexão sobre o cotidiano da população mais pobre das periferias das grandes cidades e no campo. Uma terra fértil para fazer brotar diversos movimentos populares. Para saber mais, ver: BETO, Frei *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

por melhores condições de vida e trabalho foi o fermento que fez os movimentos sociais crescerem. Ao mesmo tempo, o desejo por mudanças estruturais transbordava nos movimentos, transpassando um amplo setor da sociedade que culminaria nos grandes atos pelas “Diretas Já”.

No campo audiovisual, a popularização da televisão e do videocassete viriam a transformar hábitos e costumes, provocando uma verdadeira revolução de possibilidades do emprego do cinema em sala de aula.

A partir da realidade do uso do cinema em sala de aula por professores que usavam seus próprios meios ou movimentavam a comunidade escolar para adquirir os equipamentos necessários para as exibições²⁴, o cinema volta a escola pela porta da mobilização social e da busca por metodologias que rompessem com a pedagogia do regime ditatorial, representada no ensino de história pela memorização.

Ana Cristina Venâncio da Silva (2009) demonstra, em sua dissertação, a articulação de ações da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), em especial, a partir do projeto CEDUC-Vídeo²⁵, para que o cinema fosse usado nas escolas.

A iniciativa estudada pela pesquisadora envolveu o investimento da referida fundação em projetos de formação para docentes da rede com foco nas possibilidades de aprendizagem a partir da experiência com cinema.

Essa iniciativa, que recebeu o nome de Projeto Ceduc-vídeo, fez uma série de ações (formou uma coleção de vídeos, realizou cursos, editou textos e produziu audiovisuais) cujo objetivo era incentivar à utilização do cinema em vídeo como recurso didático. Outro ponto digno de nota é que ele foi idealizado e executado por uma equipe interdisciplinar formada majoritariamente por professores da própria rede para a qual se destinava. (SILVA, 2009, p. 34).

A primeira fase do projeto vinha ao encontro com uma demanda da rede e como resposta às práticas espontâneas que vinham nela ocorrendo. O movimento de diálogo no interior da rede foi ampliado, com a busca de diálogos com outros setores da sociedade

²⁴ Não encontramos trabalhos que façam uma sistematização desses processos, muito provavelmente por falta de fontes, no entanto, no livro *Ensino de história uma revisão urgente* (1986), Conceição Cabrini aborda, ainda que marginalmente, a experiência da própria autora durante mobilização escolar para a compra de equipamento de projeção.

²⁵ Centro de Documentação e Informação para a Educação.

para o estabelecimento do projeto. Em um primeiro momento com os docentes das universidades e posteriormente com os cineastas e os produtores de cinema, conforme publicações realizadas ao longo do período.

“Eis a gênese conceitual que embasou as ações do projeto em questão: organizar, subsidiar e disponibilizar filmes e vídeos em VHS e publicações específicas para que os professores os utilizassem segundo seus próprios interesses.” (SILVA, 2009, p.198). É esse movimento que iria marcar inúmeras pesquisas, bem como as práticas docentes das gerações seguintes com relação ao ensino de história e cinema.

O trabalho citado busca ainda partir da relação entre o universo de filmes produzidos e disponibilizados pela FDE e a publicação dos textos desenvolvidos pelos professores. Segundo Silva (2009), a relação entre filme e textos de suporte é intrínseca e articulada, há, por exemplo, a produção da série *Apontamentos*, que estabelecia uma relação direta entre filme e prática pedagógica, que era disponibilizada com a obra audiovisual. Vale lembrar que nessas publicações, haviam referências a textos produzidos para a coleção *Lições com o cinema*, marcada por uma característica mais geral, de forma a ampliar o debate sobre a própria relação entre o cinema e a educação, bem como sobre o universo do cinema.

Utilizando-se do conceito de *ecologia* do historiador polonês Thomas Popkewitz (1997), Silva vai buscar entender como se dá essa relação de troca entre filmes, publicações e a prática docente.

A autora recorre a Popkewitz, ao situar o desenvolvimento dos projetos da FDE a uma conjuntura social de mudança que atravessa as duas últimas décadas do século XX. É um desejo de ruptura com um padrão de cidadania limitada no período autoritário, “quando surge o desejo de se obter indivíduos-cidadãos com novas (ou apenas outras) características, qualidades e aptidões, o esforço de mudança passa inexoravelmente pela escola.” (SILVA, 2009, p.42).

O desejo por mudança não é uma questão apenas macroestrutural de organização curricular, mas encontra-se também com a prática cotidiana de professores e alunos. Dessa

interação entre o currículo pré-ativo (normativo) e o currículo ativo do cotidiano, defendida por Goodson (1995), podemos perceber uma linha comum de ação e discurso: o desejo de *mudança*.

Na perspectiva da “ecologia da reforma” vamos ter um “caráter fluído da mudança: “aquilo que se tem”, “aquilo que se deseja estabelecer” e “aquilo que se consegue realizar” são três esferas que “trocam energia o tempo todo” (SILVA, 2009, p.43). Nesse sentido, pode-se entender as práticas cinematográficas no universo escolar, que contemplavam a ilustração, através de uma ideia de verossimilhança com algumas experiências alternativas. Dessa forma, espera-se que as experiências diferenciadas já realizadas na rede de ensino sejam popularizadas para o restante da rede. Em um primeiro momento, houve um processo de sensibilização na rede para a necessidade de problematizar o uso do cinema em sala de aula, em seguida, uma busca por equipamentos que possibilissem a prática pedagógica e a construção de um acervo que disponibilizasse obras para serem utilizadas na sala de aula.

A inclusão do cinema na prática pedagógica seria parte desse “desejo de mudança”, especialmente no ensino de história. Como os projetos da FDE relacionam-se com a construção do espaço do cinema no ensino de história?

Tendo em vista ainda que esse período é importante no estudo da história das disciplinas escolares, pois estão em curso os debates e as disputas em torno da reestruturação das disciplinas de História e Geografia em substituição a disciplina de Estudos Sociais.

Podemos então afirmar que a prática do cinema em sala de aula, tão relacionada às disciplinas mencionadas, torna-se uma característica desse processo de (re)construção das disciplinas, enquanto disciplinas escolares. O projeto desenvolvido pela FDE supracitado é um indício desse movimento e também indica um aumento na demanda por formação por parte dos docentes para o trabalho com filmes em sala de aula.

Nesse contexto, dois autores despontam com trabalhos que serão basilares para o desenvolvimento de projetos com cinema na escola, são eles Carlos Alberto Vesentini e

Elias Thomé Saliba, ambos vinculados a Universidade Estadual de São Paulo. Apesar de não serem historiadores do cinema, estão ligados a questão do ensino. A partir da relação entre escola, ensino de história e cinema, cada um deles irá contribuir para criar algumas linhas gerais no tocante ao trabalho com filmes em sala de aula.

Vesentini (1998) propõe um movimento comum a muitos trabalhos, a partir de uma temática ou conteúdo, por meio da escolha do filme ou conjunto de filmes a ser utilizado. O autor não se incomoda de partir de uma temática, o sistema de fábrica, em direção ao filme, pois ele não tem a intenção de ilustrar o tema ou dá-lo por encerrado com a exibição do filme. Pelo contrário, propõe que os filmes sejam trabalhados com a mesma atenção que outros documentos e bibliografias.

“[a fita] ela é parte da temática e merece tanta consideração quanto qualquer texto de época.” (VESSENTINI, 1998 p. 165). Ao pensar o filme como parte de uma bibliografia a ser trabalhada, o autor desloca o lugar do filme do espaço de ilustração ou ainda de documento histórico, para o espaço e sentido da construção de um currículo ou percurso formativo, onde o elemento fílmico é parte integrada e que deve dialogar com os outros elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o autor irá defender que, nesse processo, não é recomendável que o estudante tenha acesso a apenas um ou outro filme, correndo-se o risco de fechamento do discurso em um único polo narrativo, do mesmo modo que não se deve trabalhar com apenas um autor para debater uma temática.

Partindo da temática em direção ao filme, o autor irá propor que os docentes devem desmontar o filme, estabelecer os seus recortes assim como se faz com textos. Essa metodologia para o autor é importante para que o docente possa se apropriar melhor do filme, não basta assistir o filme todo, é preciso estudar suas estruturas, sequências e detalhes. Nesse processo, o docente pode pensar em outros filmes, produzindo uma espécie de “dossiê” fílmico para discutir com os estudantes, para combinar com os recortes realizados a partir do eixo temático.

“Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses do conteúdo [...] [desmontagem do filme] por ela o professor amplia tanto seu domínio sobre o

filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme.” (VESENTINI, 1998 p. 165).

Para o período, a proposta de Vesentini mostra-se inovadora e importante porque não só rompe com a prática da ilustração de conteúdos, como aproveita essa prática para dar a ela um novo sentido, que seria o da possibilidade de diálogo entre diversos filmes e destes com outros documentos ou textos.

Além disso, a proposta metodológica do autor estimula o professor a explorar outras camadas de observação do filme em diálogo com um conteúdo proposto. Em outras palavras, o filme seria parte de um dispositivo para dar início ou prosseguimento no debate sobre uma temática.

Vesentini entende que o filme comporta uma multiplicidade de narrativas e representações, por isso aposta no seu recorte como forma de dar um enfoque no tema que deseja colocar em pauta, de forma que possa explorar com maior profundidade o tema selecionado e que se relaciona com o trecho escolhido.

O autor afirma ser importante o professor assistir ao filme mais de uma vez. Após assistir, fazer a seleção dos fragmentos como forma de ampliar seu domínio sobre o filmico e pensar em possíveis intersecções com outros filmes, tendo em vista o conteúdo a ser trabalhado.

Tendo em vista as questões técnicas de exibição e reprodução dos filmes através do VHS advindas do período em que o texto foi escrito por Vesentini podemos compreender sua defesa que o professor prepare os trechos do filme, a desmontagem, para ser trabalhado com os estudantes, anteriormente execução da aula.

Contudo tendo em vista as possibilidades técnicas atuais que permitem uma maior mobilidade na seleção de cenas, tanto no DVD quanto em outros suportes, não há como não pensar que seria muito mais vantajoso realizar a seleção e desmontagem do filme junto com os estudantes de forma participativa.

Por que não fazer esse processo junto com os estudantes? Por que não oferecer o filme todo aos estudantes para que possam participar do fluxo da narrativa e possam

escolher junto com o professor fragmentos para assistir novamente e debater. Isso não impede que o educador tenha as suas seleções prévias para partilhar com o grupo. Nem tão pouco traga fragmentos de outros filmes para contrapor a obra analisada com o grupo.

Nesse ponto voltamos à querela da exibição de fragmentos ou da totalidade dos filmes. Pois o pensamento do autor antecipa em muito a perspectiva de Bergala, ainda que venham a divergir sobre a escolha do fragmento, que para Vesentini deve dar-se por uma questão temática e para Bergala por uma questão estética.

Não vamos nos repetir muito nesse debate, tendo em vista que já buscamos o fazer anteriormente, contudo vale ressaltar mais uma vez a posição de Jaques Amount, (1995) “longo ou curto, o fragmento não é o filme, e tudo concorre na sessão escolar para arruinar a ideia e, sobretudo a sensação do filme.” (p. 19).

O que incomoda a ideia do trabalho com fragmento de filmes com relação a proposta de Bergala é o aceite implícito a divisão do tempo na unidade escolar, de forma não problematizada, como se essa divisão não representasse uma relação de poder e uma visão de sociedade.

Ao mesmo tempo a proposta de Vessentini incomoda pela forte aproximação com um modelo de análise empregado no texto escrito que deixa de lado alguns aspectos da especificidade filmica, pois um filme não é construído a partir de capítulos, organizados com uma lógica interna própria, ainda que articulados ao todo.

O que ambos os autores deixam escapar é que cada fragmento filmico só tem sentido no conjunto filme. É como assistir apenas a primeira tomada da fábrica de “tempos modernos” e querer discutir com os estudantes a representação construída por Chaplin do sistema industrial, perde-se de vista todas as nuances que o autor trabalha ao longo do filme para apresentar como o sistema fabril se reproduz em diversas relações da sociedade americana daquele período tornando-se um modo de vida, ao qual estão ligados o “sonho americano”, a polícia, a cadeia, o entretenimento, o trabalho e até mesmo as formas de resistência, como os sindicatos, a greve e o assalto aos capitalistas.

Toda vez que pensamos sobre fragmentos de filmes, relembramos ainda nossas vivências e práticas no ambiente escolar, o incomodo e aflição dos estudantes quando se aproxima o horário da troca de aula, toca o sinal, e eles desejam terminar de assistir ao filme. A angustia que podemos perceber em seus olhares é fruto da dúvida sobre a possibilidade ou não de terminar de assistir ao filme proposto, sensação recorrente em todas as unidades escolares que atuamos. O fragmento é, portanto uma mutilação da memória visual dos estudantes que dificilmente terão acesso a maioria dos filmes exibidos em trechos ou blocos selecionados.

Elias Thomé-Saliba assim como Vesentini produz textos importantes que dialogam com a realidade dos professores em sala de aula, sem deixar de fazer uma reflexão profunda sobre cinema, história e ensino.

Nas duas grandes abordagens que as ciências sociais utilizam na análise do cinema em geral – tanto a que enfatiza os processos socioculturais subjacentes aos eixos ideológicos da produção filmica, quanto a que considera o filme como construção artística carregada de energia e significação, a questão da criação filmica é sempre colocada de forma a ressaltar o caráter de construção e de criação de significação pelo sujeito. (SALIBA, 1993, p.94-95)

Primeiro, Saliba (1993) distingue duas correntes das ciências sociais que estudam o cinema e aponta para a convergência do entendimento “da criação filmica é sempre colocada de forma a ressaltar o caráter de construção e de criação de significação pelo sujeito.” (p. 94) O espectador não é passivo frente ao filme, ele constrói suas ilações e relações com o filme, a partir das suas experiências prévias. O aluno é sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Saliba, ao citar Francastel, traz para o debate um ponto central para o entendimento da relação entre cinema e história, “a imagem filmica tem uma existência essencialmente mental, embora autônoma, sendo um **ponto de referência cultural e não um ponto de referência na realidade**” (grifo do autor) (SALIBA, 1993, p.95)

A imagem filmica não está desvinculada do seu espectador, assim como a representação que o espectador cria do real a partir do mundo representado, através do filme, seria tão importante quanto a própria obra em questão. O filme, portanto, seria um produto cultural ou produto da cultura de um determinado tempo histórico.

O objeto cinema, entendido como “objeto cultural”, sobretudo em sala de aula, carece de um trabalho transdisciplinar, segundo o autor. A perspectiva poderia ser tanto temática, quanto transversal, para além da análise do discurso e das representações, os filmes inseriam-se como referenciais culturais dos estudantes.

Além de saber “ler” os filmes, como indica ALMEIDA (1993), o aluno precisaria adquirir a “competência de ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história cinematográfica (Bourdieu, 1979 *apud* Duarte 2009, p.13). Outra competência, segundo o autor citado, que não se adquire apenas vendo os filmes, mas a partir da atmosfera cultural que as pessoas estão imersas.

Para Duarte (2009 p.13), “o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está ligado à origem social e familiar das pessoas e à prática de ver filmes.” A autora entende o ato de assistir a filmes como uma prática social, prática essa condicionada por elementos sociais, como o acesso a televisão/DVD, a entrada do cinema, a assinatura da internet e as plataformas de *streaming*. No contexto de uma sociedade audiovisual como a nossa, defende a autora, o domínio da linguagem audiovisual é requisito fundamental para transitar entre os mais diversos campos sociais.

A defesa do cinema na escola feita por Duarte está baseada no entendimento da educação como processo de socialização. “Socialização”, segundo o entendimento de Simmel, consiste em: “Desse ponto de vista, a socialização é algo em permanente construção, em que os protagonistas são ao mesmo tempo, agentes e produtos da interação social.” (Duarte, 2009, p. 15).

“não se trata, portanto, de uma imposição/interiorização no indivíduo de esquemas culturais (normas, valores, regras) sempre preexistentes a ele próprio, mas de um movimento dinâmico de produção e reprodução, de perpetuação e de transformação, no qual a adaptação a uma nova geração ao mundo social sempre o modifica um pouco.” (Duarte, 2009, p. 15-16).

O filme, ao ser tomado como uma referência cultural, é parte da interação social entre indivíduo e sociedade. A recepção, a significação e a capacidade de reprodução que o estudante dará ao filme, enquanto objeto cultural, modifica, ainda que pouco, tanto o estudante como o próprio filme. Nesse contexto, passa-se a discutir sobre a aquisição de

acervos de filmes nas escolas. Para que a escola fornecesse uma ampla possibilidade de acesso a filmes diversos.

Retomando o texto de Saliba, não basta oferecer filmes para o consumo. Para o ensino de história, os filmes precisam ser tomados como fontes e instrumentos de pesquisa: [...] “mas, a análise das formas pelas quais se produzem tanto o conhecimento histórico quanto o filme pode constituir-se num guia heurístico de grande valia para se entender, de forma aberta e dinâmica como a história é construída em uma narrativa filmica.” (SALIBA, 1993, p. 95-96)

Saliba contribui com a discussão sobre o tratamento dado aos filmes, especialmente na escola, pois assim como outros autores já citados ele se preocupa com a ideia do filme como verdade ou “relatos dos acontecimentos”. Para aprofundar o debate, ele discorre sobre o conceito de documento-monumento de Le Goff e aponta possibilidades de trabalho a partir da crítica historiográfica sobre os documentos fílmicos.

Vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção, trabalhada pela historiografia recente, entre o documento produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento, voluntariamente produzido pelo poder, sobretudo por quem detém o poder de perpetuação dos próprios registros, no caso o poder de perpetuação das imagens. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder, não existem, a rigor, documentos ou “registros puros” – são as perguntas que fazemos ao documento que o transformam em tal condição, ou seja, tudo depende da nossa construção, da forma como recordamos o nosso objeto. (SALIBA, 1993, p. 97)

Sobre esse ponto, o professor aponta a possibilidade de desmontar produções que foram construídas para serem “monumentos”. Em uma dinâmica de sala de aula, ou mesmo de pesquisa, poder-se-ia contrapor obras que abordem uma mesma temática com perspectivas diferentes, por exemplo.

Segundo o autor, a análise do filme precisa “esforçar-se por dar o máximo de transparência a este complexo processo de produzir a história nos filmes” (SALIBA, 1993, p.105).

O que não significa absolutamente fechar todas as vias das interpretações e da produção de sentidos, esquecendo-se de que, afinal o filme deve, acima de tudo, abrir as portas para o sonho, a fantasia e a criação pessoais – que na verdade, constituem as trilhas mais seguras para a invenção política e social. (SALIBA, 1993, p. 105)

Voltando-se para a sala de aula, o autor lembra que além de uma função historiográfica, o filme tem seu papel como “arte”, isto é, o de abrir portas para sonhar, imaginar, criar e inventar.

A perspectiva do autor deixa entrever as possibilidades de realizar não só a análise dos filmes com os alunos, utilizando-se das metodologias usadas nos ambientes de pesquisa. Provocando um olhar crítico sobre a obra escolhida, incentivando a autonomia e a prática da pesquisa junto aos estudantes.

Desvelar, o processo de construção filmica implica uma complexa análise de dados que vão desde a produção industrial do filme – toda aquela série de dados cinematográficos essenciais para subsidiar a compreensão dos conteúdos latentes do filme -, até a compreensão de como a história é construída na narrativa filmica. (SALIBA, 1993, p. 95)

Porém, o autor adverte para a dificuldade de realizar todo o procedimento metodológico para a análise de um filme em nossas escolas: “Empreender esta análise na sua totalidade é difícil” [...] “de resto quase impossível na prática de ensino das nossas escolas” (SALIBA, 1993, p. 95).

O pragmatismo de reconhecer as dificuldades do ambiente escolar é necessário para que não façamos nossa pesquisa distante de nosso ambiente de trabalho. Apesar disso, a proposta de Saliba abre inúmeras possibilidades de pesquisa e de ação pedagógica, inclusive a de combinar a análise histórica à produção audiovisual em ambiente escolar.

Não acreditamos que isso seja fazer a “contra-história” da análise filmica por meio da escola, como poderia dizer Ferro, tampouco uma forma superior de estudo, ou prática pedagógica, mas uma maneira de realizar um procedimento de estudo da história de forma ativa no qual a pesquisa e a autoria do aluno são valorizadas.

Assim o realismo vulgar daquele documentário que perpetua a ilusão dos “monumentos” até a metáfora buñueliana, que persegue o passado na produção inconsciente dos homens, percebemos como a história é construída na ficção filmica, partilhando com esta ultima aquela autentica vocação narrativa. [...] A história é sempre produto de construção, de uma elaboração que, como já dissemos, não é nunca arbitrária, nem menos legítima. (SALIBA, 1993, p.105)

Saliba encerra seu artigo seminal citando um pensamento de Ado Kyrou “enriquecer o filme com as nossas próprias ficções” um convite muito apropriado para dialogar com o pensamento de Bergala, a partir de nossa própria cultura escolar.

Capítulo 2: Cultura Audiovisual escolar: Observações e aprendizados.

Em geral os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas aos campos das artes e, quando algum professor arrisca “imaginar” em suas aulas sobre outros temas, isso é considerado como “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção. (FRESQUET, 2013, p. 30).

Escolhemos esse trecho da obra de Adriana Fresquet *Cinema e Educação: Reflexões com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*, para dar início a este capítulo porque nos provoca a nos debruçar sobre a realidade escolar, onde o julgamento da gestão pedagógica dos colegas, pais e alunos sobre o trabalho docente é uma constante, quando trabalhamos com arte ou qualquer outro elemento, aparentemente, “fora da caixa dos conteúdos curriculares”. Esse processo tende a aumentar exponencialmente, por vezes, incorrendo em formas de censura ou de desrespeito ao trabalho desenvolvido.

Fazer arte na escola não deixa de ser um ato de resistência e resiliência, como sabem todos aqueles que já propuseram uma realização artística no universo escolar, seja a feitura de um filme, seja a elaboração de qualquer outra manifestação artística fora da fronteira da sala de artes.

Goodson (1995) afirma que as tradições inventadas pela cultura escolar trabalham, muitas vezes, cerceando o universo de possibilidades para a ação docente. As artes estão limitadas a duas aulas semanais e aqueles, que se atrevem a cruzar tal fronteira, sabem que têm grande chance de serem tratados como hereges, estigmatizados como preguiçosos, porém, também sabem dos prazeres e das possibilidades que se *arriscar* por essas veredas possibilita no processo de ensino-aprendizagem.

O que a tradição escolar relega ao lugar de “tempo perdido”, por não operar no campo da objetividade científica do conhecimento cartesiano, parece-nos um “ganho de

tempo” no processo de ensino-aprendizagem. Uma possibilidade de *outros modos do saber, da descoberta e da invenção*, a qual a imaginação retoma seu lugar de potência criadora, mediação e comunicação entre o *mundus sensibilis* e o *mundo intelligibilis*. (AGAMBEN, 2001, p.21).

Para poder *arriscar* precisamos observar as regras do jogo em que estamos inseridos, para poder propor/provocar desvios. É entre o “tempo perdido” e o “ganho de tempo” que se opera e se materializa uma cultura audiovisual escolar, que se constrói em várias práticas, usos e, por vezes, abusos dentro das normas institucionalizadas ou informais, que formam o lugar do audiovisual no ambiente escolar.

A crescente produção de vídeos com aparelhos celulares também tem se manifestado no ambiente educacional pela amostra da quantidade de festivais que tem acontecido nas diversas diretorias de ensino do estado de São Paulo.²⁶

Não temos recursos nem acesso a todas as produções realizadas para fazer uma análise aprofundada. No entanto, podemos perceber que há uma produção pulsante nos diversos ambientes escolares que carecem de estudo.²⁷

Todo estudante é capaz de fazer cinema”. Isso significa “atuar criativa e criticamente com a câmera”: ou seja, conceber modos de mostrar o real numa tela e compartilhá-lo; em suma, descobrir e interrogar o que existe, inventando o mundo com cinema. Trata-se, afinal, de levar a sério a possibilidade de o cinema pensar o mundo e, em particular, essa instituição basilar de nossa sociedade que é a escola. (MIGLIORIN, 2015, p.224)

Esse movimento de crescente produção audiovisual escolar indica uma potência para o ensino, especialmente ao ensino de história, não por *modismo*, mas por ser uma possibilidade de trabalhar a partir de conceitos, dentro de uma perspectiva de análise e investigação da realidade, onde o aluno seja sujeito e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

O cinema está dentro da escola, queiramos ou não, como já afirmamos. O cinema é parte constitutiva da própria história da disciplina escolar História. Os usos e abusos do

²⁶ Constatamos a realização de uma série de festivais de curtas-metragens: Diretorias de Ensino Leste 3 (2010-2015), Votorantim (2011-2014), Centro-Oeste 4 (2013-2016), Sul 1 (2016), Mogi das Cruzes(2016), o projeto na Escola Estadual Sapopemba (2009-2016) e na Escola Estadual Hiroshima (2014-2018).

²⁷ Sobre a produção audiovisual escolar ver: SILVA, Thiago De Faria E. *Escola, História e Claque: A produção audiovisual escolar e o Ensino de História*. São Paulo, 2017.

cinema na escola estão relacionados com visões conflitantes acerca do papel da disciplina e da própria escola.

Ao realçar os conflitos, podemos ver melhor as possibilidades da ação de nossa prática docente. Resta, portanto, remar para mais próximo da realidade local e investigar os elementos que formam a cultura audiovisual na escola em que atuamos e a interação entre escola/estudantes.

2.1 Imagens da escola: alunos, professores, comunidade escolar e representações da educação.

A escola é um espaço onde se desenvolve, se cria e se inventa uma cultura determinada, uma cultura escolar, que inclui práticas, hábitos e costumes, com o objetivo de facilitar o processo de transmissão de saberes.

Esse local, no entanto, é também uma comunidade escolar, espaço comum a mestres e alunos, funcionários administrativos, agentes de organização escolar²⁸, gestão pedagógica e também familiares dos estudantes. É interessante notar como após tantos anos de implementação das chamadas gestões democráticas, empiricamente, a escola continua dividida em zonas de poder. Como um *microcosmo* da sociedade, podemos perceber os espaços de poder divididos em disputa, por vezes, loteados pela direção escolar, por vezes, tomado de assalto por estudantes cansados do giz, lousa, saliva e hipocrisia.²⁹

²⁸ Na rede municipal São Paulo, o nome do cargo é auxiliar técnico educacional, no entanto, desenvolve a mesma função do agente de organização escolar ou inspetor de alunos, com funções de caráter disciplinar e de contensão.

²⁹ Refiro-me ao movimento estudantil que promoveu ocupações nas escolas da rede estadual de São Paulo e do Centro Paula Souza no biênio 2015-2016 e que fez recuar a política de reorganização escolar implementada pelo governo do Estado de São Paulo.

Nesse ponto da pesquisa, vamos buscar mapear os elementos constitutivos da cultura audiovisual escolar onde atuamos, na EMEF Prof^a Virginia Lorisa Zeitounian Camargo, que se encontra localizada no subdistrito Cidade Satélite Santa Bárbara, em São Mateus, Zona Leste de São Paulo. A região foi ocupada tardivamente em relação ao conjunto do bairro, os terrenos largos e as casas consideradas grandes para o padrão da região são marcas do lugar, bem como o grande número de conjuntos residenciais de padrão modesto³⁰, feitos nos finais dos anos 1980.

Essa é uma área de recente ocupação na cidade. No paradoxo que é a cidade de São Paulo, a região foi “vendida” como um lugar para classes sociais ascendentes, mesmo estando na divisa de São Mateus com Santo André, cercada por ocupações e subdistritos com baixo índice de desenvolvimento humano e altas taxas de violência³¹. No entanto, é perceptível a ocupação da região pelos “novos ricos” da Zona Leste, tais como profissionais liberais, funcionários públicos, bancários e a elite operária, empregada nas montadoras do ABC, pessoas com capacidade de endividamento para financiar uma casa própria.

Por outro lado, a região é circundada por ocupações de terras, algumas com mais de duas décadas, outras bem recentes. Além disso, há a falta de planejamento fundiário e o impacto de obras viárias como o Rodoanel. A dinâmica do conflito pela terra atravessa tais ocupações e as moradias alugadas, algo que é observado na escola pelo grande número de alunos que moram a grandes distâncias da mesma³².

Um reflexo dessa realidade social é que, apesar de populosa, a região conta com poucas unidades de ensino das redes públicas, caracterizando-se pela grande presença de redes de ensino particulares.

³⁰ Os prédios são considerados de padrão modesto por terem entre 4 e 5 andares, não possuírem elevadores, no entanto, não são construções realizadas por meio da CDHU ou COHAB.

³¹ O subdistrito Cidade Satélite Santa Bárbara é vizinho do Jardim Iguatemi, bairro com umas das menores taxas de expectativa de vida da cidade de São Paulo.

³² Para dimensionarmos tal questão, basta lembrar que mesmo com os cortes no transporte escolar ocorrido a partir de 2017, a escola continua sendo assistida por sete vans escolares por período, o que representa cerca de 1/3 dos alunos atendidos pela escola.

A EMEF Prof^a Virginia Lorisa Zeitounian Camargo foi inaugurada em 2009 para suprir um aumento na demanda por vagas na rede pública de ensino na região e suas adjacências tendo em vista a crise econômica dos últimos anos fez com que a demanda na rede pública aumentasse e a escola recebesse alunos advindos de outras redes de ensino.

A unidade tem uma estrutura de trabalho organizada em dois turnos com 15 salas de aula, sendo 6 salas do ensino fundamental II e 9 salas do ensino fundamental I por período. Os alunos do Ensino Fundamental II têm aulas em “salas ambientes”, ou seja, cada disciplina escolar tem uma sala própria. A cada intervalo de 45 minutos, os alunos trocam de salas, conforme sua grade horária.



(Imagen 1 – Acervo de Pesquisa)



(Imagen 2 – Acervo de Pesquisa)

Do ponto de vista de recursos audiovisuais, a escola dispõe de equipamento de projeção na sala de leitura, no laboratório de informática, na sala de vídeo³³ e em três salas de aula que contam com kit multimídia³⁴. A escola dispõe ainda de três kits multimídias volantes para uso em outros espaços da unidade.

³³ Disponibilizada preferencialmente aos alunos do ensino fundamental I.

³⁴ Desde 2014, a escola trabalha com o projeto de “sala ambiente”. As salas de História, Geografia e Ciências são contempladas com kit multimídia e a de artes conta com uma televisão de 50’.



(Interior Sala de História – Acervo de Pesquisa)

Podemos constatar que a realidade escolar destoa da situação de muitas unidades da rede pública, especialmente, em comparação com as unidades da rede estadual. Essa estrutura de trabalho possibilita a realização de diversos projetos e atividades com os estudantes.

Levando em consideração a realidade curricular e espacial da referida escola, é preciso analisar como professores e alunos relacionam-se através do uso das imagens em movimento nesse universo.

Para tanto buscamos fazer um levantamento dos hábitos e costumes de consumo de produtos audiovisuais entre os estudantes. Quais os usos e as práticas do cinema na escola, tomando como referência os alunos do período vespertino com os quais trabalhamos.

Realizamos um levantamento por amostragem com 80 alunos de todas as turmas do período, valendo-nos das aulas que lecionávamos nas turmas, conforme a disponibilidade e a disposição dos estudantes em responder as questões, evitando que houvesse uma forma de obrigatoriedade.

Por isso, o questionário elaborado tinha poucas perguntas³⁵, concentrando-se em levantar dados objetivos, de fácil preenchimento, que, ao mesmo tempo, pudesse ser um disparador para conversas sobre as práticas cinematográficas no ambiente escolar.

Perguntamos então aos estudantes se já tinham ido ao cinema e quantas vezes costumavam frequentar esse espaço durante o ano, a pergunta complementar realizada oralmente era sobre o lugar e as situações que os levavam ao cinema. O segundo bloco de perguntas era sobre o acesso a filmes em casa. Perguntamos tinham acesso a internet e onde acessavam a filmes: TV aberta, plataformas de streaming, DVD ou TV a cabo.

Com relação ao universo escolar, questionamos a quantidade de filmes que cada aluno costumava assistir durante o ano letivo. Como encontrávamos em meados do segundo semestre de 2018, acreditamos que os estudantes tenham levado em consideração os filmes assistidos até então.

Perguntamos então sobre a produção audiovisual escolar, se já haviam realizado algum trabalho escolar que envolvesse a produção de vídeos e como tinha sido a experiência, para qual matéria e com qual finalidade.

Finalizamos o questionário perguntando sobre as práticas audiovisuais para além do universo escolar. Perguntamos se alguém já havia produzido vídeos para redes sociais e plataformas de streaming, em caso afirmativo, com qual objetivo.

Do ponto de vista do consumo de produções audiovisuais, em um grupo de oitenta alunos de sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, quarenta e seis estudantes frequentam cinema três vezes ou mais por ano, dois responderam que nunca haviam ido ao cinema. O maior consumo audiovisual, no entanto, acontece em casa pela internet, 73 alunos responderam ter acesso a internet. Entre esses, 52 utilizam de plataformas de streaming para assistir filmes.

Ainda assim, a escola segue sendo um espaço importante de consumo audiovisual para os alunos, pois vinte estudantes relataram ter assistido seis filmes ou mais na escola

³⁵ Os questionários utilizados com estudantes e professores encontram-se disponíveis em anexo.

durante o ano letivo de 2018. Se considerarmos os que assistiram três ou mais, o número salta para 59. Sendo assim, percebemos que para estes estudantes provavelmente a escola é o segundo espaço onde eles mais assistem filmes. Para os estudantes que não tem acesso a internet em casa, a escola torna-se o principal lugar onde têm acesso a filmes.

Tais dados são importantes para dimensionarmos como acontecem as experiências cinematográficas, mesmo que os estudantes possam esquecer-se de um filme, ou outro, ou terem faltado em determinado dia, a questão é que essa menção razoavelmente volumosa indica uma prática cinematográfica importante no interior da escola.

Optamos por questionários objetivos, pois nosso intuito inicial era levantar apenas os dados de consumo audiovisual dos estudantes ao longo do ano letivo. No entanto, durante a aplicação dos questionário, foi possível realizar alguns diálogos interessantes sobre o aprendizado através dos filmes.

Ao relatarem que assistiram o filme *Procurando Dory* (2016), nas aulas de ciências, os alunos contaram que, diferente do objetivo proposto pela professora *ilustrar as formas de vida marinha*, aprenderam *a não desistir dos seus sonhos e da família; a ajudar os amigos*, entre outros conceitos relacionados a valores morais e sociais.

Além disso, pudemos perceber uma divisão clara para os estudantes entre vídeos pedagógicos e documentários da categoria “filme”. Um aluno exclamou, ao preencher o nosso formulário de pesquisa:

- *Ah! O professor de Geografia passou uns três [filmes] para a gente!*

Logo, foi contestado por uma colega:

- *Não aquilo não era filme, era um vídeo.* [provavelmente se referia a um documentário]

Isso ajuda a explicar a diferença no registro de consumo de filmes entre alunos de um mesmo grupo. Os estudantes separam o que é um “filme” de um “vídeo didático” ou um documentário.

Para entender melhor esse movimento, buscamos identificar as práticas docentes, através de um questionário sobre os usos de filmes em sala de aula, o consumo de filmes por parte de cada docente e se já haviam trabalhado com produção audiovisual escolar.

Podemos constatar que a exibição de filmes é uma prática constante na escola, sendo presente na prática de quase todos os professores, sendo aqueles docentes beneficiados pela estrutura escolar com salas com projetor são os que mais utilizam filmes como estratégia didática.

O professor de Geografia relatou a exibição de três documentários para os alunos, bem como a professora de Ciências que, além de três filmes, também trabalhou com um documentário, e o professor de História que trabalhou com três filmes e um documentário ao longo do ano. Já a professora de Educação Física relatou que a realização do projeto “Jogo da paz” se deu a partir da exibição de um filme. A somatória simples dessas exibições deveria indicar um número mais elevado de consumo audiovisual por parte dos estudantes, contudo ao separarem “filmes” de outros produtos audiovisuais os estudantes demonstram como está enraizada uma concepção de cinema como filme de ficção e como outras formas fílmicas tendem a serem tratadas na chave do cinema educativo.

Por isso a importância da proposta de Miranda (2001) de pensar a relação entre as máquinas produtoras e reproduutoras de imagens e sons e a educação no sentido da busca do entendimento de como essas tecnologias nos educam e ao mesmo tempo constroem a sua maneira o real. Para que assim possamos a partir da nossa cultura escolar desenvolver uma ação pedagógica.

2.2 - Partilha do Sensível

Para Rancière, a estética estaria na base da política. Levando em consideração o fato de a nossa forma de experienciar as situações ser política. Além disso, as soluções, o universo de *possíveis* que criamos em nossa mente está na origem da política. Sendo assim, o que tomamos como “comum” é uma construção histórico-social. Para o referido filósofo,

o conceito de “comum” transcende ao de construção, sendo ligado a um conjunto de experiências estéticas.

A partir dessa concepção, o autor trabalha com relações de poder através do que denomina de partilha do sensível.

Eu chamo de partilha do sensível este sistema de evidências que dá a ver ao mesmo tempo a existência de um comum essas divisões que definem os lugares e as partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa ao mesmo tempo um comum partilhado e partes exclusivas. Esta repartição das partes e dos lugares se funda sobre uma partilha dos espaços, dos tempos e das formas de atividades que determinam a maneira mesmo na qual um comum se presta a participação e na qual uns ou outros são parte desta partilha. (RANCIÈRE, 2009, p.15).

O conceito de “comum” remete ao espaço, onde os homens e as mulheres constituem socialmente sua subjetividade, onde simultaneamente acontece a partilha dos tempos, dos espaços e das atividades, o que é a própria organização política da sociedade. O universo escolar não deixa de ter sua própria forma de “comum” e de partilha do sensível, isto é, um conjunto de *tradições inventadas*³⁶ que delimitam o universo de possíveis dentro da escola.

Entre as tradições inventadas na EMEF Profª Virginia Lorisa Zeitounian Camargo, encontra-se o uso da camiseta do uniforme, a proibição de bonés, de vestimentas “inadequadas” e do uso de celulares em sala de aula. E esse universo do regramento ganhou força com o contexto de patrulha ideológica em que vivemos no último período. Especialmente, a partir do momento em que a Gestão pedagógica informa ao grupo de professores que haviam alunos filmando professores com intuito de expor os docentes em sites e redes sociais do famigerado “escola sem partido” e de outros movimentos.

No entanto, se o canal para um debate mais franco sobre mudanças no regimento interno parecem obstruídos por ora, isso não quer dizer que não haja ações acontecendo com ampla utilização de celulares e câmeras no interior da escola.

Confessamos que esse regramento leva a uma postura defensiva por parte do grupo docente em relação a práticas audiovisuais, principalmente naqueles que, como nós, estavam ingressando naquele universo escolar. Tal receio começou a ser quebrado a partir do momento que um grupo de estudantes do 7º ano solicitou saída da sala para a realização

³⁶ Conceito formulado por Hobsbawm em *A invenção das tradições* (1984), e aproveitado por Goodson (1995) para tratar do ambiente escolar.

da gravação de um vídeo para a disciplina de Inglês, pois possibilitou que constatássemos que havia outras ações ocorrendo entre as engrenagens do permitido e do negado.

Em pesquisa com os alunos, observamos que já haviam produzido vídeos para as disciplinas de Ciências, Educação Física e Inglês. Já os do oitavo ano, para Informática, Matemática e Educação Física. Vale ressaltar que partes desses trabalhos haviam sido realizadas dentro da unidade escolar com autorização da gestão.

Dos depoimentos a respeito das experiências obtidas com as filmagens, temos:

- *Foi legal ver os bichinhos andando com a câmera do celular* [referência ao trabalho desenvolvido pela professora da disciplina de Ciências].
- *Dá vergonha, mas foi divertido filmar os exercícios* [referência ao trabalho desenvolvido pela professora da disciplina de Educação Física].
- *A parte que eu mais gostei foi fazer a maquiagem* [referência ao trabalho desenvolvido pela professora da disciplina de Inglês].

Claro que cada experiência tinha uma especificidade que não cabe aqui discutirmos, mas o que se percebe é a ação de estudantes e professoras, o que não deixa de ser uma fissura no que estava estabelecido, no horizonte de possibilidades do corpo docente e discente.

Nesse sentido, podemos afirmar que o cinema pode ser tratado como alteridade. Quando provoca deslocamentos nesse universo comum, seja na perturbação que causa o tempo filme em relação ao tempo aula, seja na premissa de que é possível ensinar através do universo das imagens para além da tradição escrita, ou ainda nas produções dos alunos que invertem a lógica do aluno receptor de conteúdos, pelo aluno artista, criador de conteúdo.

O que se apresentava para nós era a possibilidade de partir das práticas que já ocorriam dentro do universo escolar para potencializar um novo comum. O que percebemos é que professores e alunos assistiam a muitos filmes, inclusive na escola. A produção audiovisual era estimulada por atividades escolares, mas também fazia parte do

universo “comum” de um grupo considerável de alunos que produziam vídeos para redes sociais.

O distanciamento da produção também nos possibilitou ampliar a percepção sobre as tensões que a prática cinematográfica geravam na escola, ainda que de forma indireta e inconsciente. Durante o período de gravação dos trabalhos dos alunos, especialmente para a disciplina de Inglês, tornou-se “comum”, durante o período letivo, alunos solicitarem dispensa de parte da aula para realizarem o filme.

O cinema não respeita os tempos escolares. A divisão dos alunos em turmas não se importa com as provas externas, com índices ou conteúdos curriculares, mesmo que atravessando todos esses processos. Nos filmes, as “roupas inadequadas” eram figurinos, o boné, adereço e a escola, cenário. A partilha do sensível parecia por alguns dias, disposta de forma diversa do habitual.

Ao comentarem sobre a realização dos filmes, podíamos perceber a empolgação e a mudança corporal naqueles alunos que, em geral, são considerados “difíceis” no ambiente escolar:

- *Foi muito legal, professor. O senhor tinha que ver eu e o Eduardo, fizemos assim e ...*

- *É professor, foi muito engraçado o Paulo³⁷ caindo... e eu não podia rir porque eu “tava” filmando....*

Por outro lado, alunos considerados “bons” mesmo respondendo terem gostado da atividade não demonstravam o mesmo tom de empolgação narrando a experiência de forma mais singela.

- *Foi interessante, eu gostei bastante.*

- *Foi legal.*

- *Eu gostei, foi divertido.*

³⁷ Os nomes citados no texto, não correspondem aos nomes reais dos estudantes.

Esses pequenos deslocamentos dos estudantes: o “aluno difícil”, passando através das práticas cinematográficas, para o lugar de protagonista e o “aluno bom” tendo que sair de sua zona de conforto para realizar uma outra atividade, para Rancière (2012), torna-se um deslocamento e um ato político, “pois para os dominados a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo voltado a outra coisa, que não a dominação (p. 62).”

Em outras palavras, os estudantes demonstravam perceber que poderiam ocupar outros lugares dentro da organização escolar, seja na relação com os espaços dentro da escola para realizar o aprendizado, seja na própria organização do grupo de estudantes. O processo de ensino-aprendizagem não necessitava ocorrer apenas dentro da sala de aula, nem tocar sempre na mesma chave de aprendizado privilegiado pela escrita.

O aluno que se torna artista, o professor que se torna produtor cinematográfico, ou como canta o rapper Criolo “Tem fiscal que é partideiro, motorista, bicheiro e DJ cobrador”³⁸. Essa dupla função ou a face artista do trabalhador é uma constante presente tanto na periferia das grandes cidades, por exemplo, São Paulo, quanto no campo, onde muitos dos trabalhadores rurais são contadores de causos e tocadores de viola etc. Esses deslocamentos para Rancière são atos políticos que vão fazer emergir novas formas de organização do comum, novas formas de partilha do sensível.

Dentro desse universo, a realização do “filme de história” não poderia converter-se em mais um trabalho escolar, na busca por uma bonificação ou nota e, desse modo, tornar-se parte do estabelecido e não um dissenso. Nossa aposta foi caminhar em outro sentido: a realização de dispositivos que não levassem a realização de um filme propriamente dito, mas a produção de imagens para uma educação do olhar.

Para Rancière, a arte e a política teriam uma relação paradoxal, por serem formas de dissenso:

operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e que sujeitos são capazes de fazê-lo. Há uma política da estética no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos

³⁸ Composição MC Criollo, Música “Fermento pra massa”, álbum *Convoque seu Buda*, 2015.

determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível (RANCIÈRE, 2012, p.63).

Na sala de aula, nosso desafio era construir uma relação com os estudantes que fosse facilitadora de novas formas de experiências estéticas, descentralizando o poder de fala e de organização do nosso universo comum, a sala de História.

2.3 – Cinema na Sala de História

Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando os realiza. (BERGALA, 2008, p.35)

No início do ano de 2018, pude atuar com turmas de 7º e 8º ano, sendo uma delas composta por alunos com grandes defasagens de aprendizagem, alunos com histórico de agressões e problemas de sociabilidade, alguns deles foram retidos do ano anterior. O meu trunfo era estar iniciando na escola naquele ano, portanto poder “fingir” para eles que não sabia as razões de todos estarem juntos em uma mesma turma e assim tentar estabelecer algum diálogo.

O início do processo se deu de forma truncada. Quando propúnhamos debates com a sala ou perguntávamos algo, era comum escutar:

-Eu sou burro professor.

-Eu não quero ler.

-Eu não sei...

A recusa em participar de atividades coletivas era constante, mesmo em trabalhos simples. Qualquer atividade que exigisse alguma exposição era vetada por grande parte do grupo.

No inicio do segundo bimestre, quando comecei a apresentar o conteúdo bimestral para os alunos, surgiu um questionamento:

- Professor Europa de novo, por que não estudamos outra coisa? (O questionamento era sobre o estudo do conteúdo referente à revolução industrial).

É interessante observar na experiência docente como um questionamento discente, rapidamente, pode levar a experiência aula para um outro lugar, o relógio acelera, os ânimos se agitam, os lugares de fala, mesmo que por um instante, alteram-se. Em meio ao caos criativo, a intervenção do professor tenta propor que o assunto não termine naquele momento. Nesse sentido, constata-se que existem possibilidades e potências criativas, por isso propusemos ao grupo retomar o diálogo nas próximas aulas.

Tanto o professor quanto os alunos conhecem as formas de dominação, currículo, hora/aula, tempo escasso etc. Porém, o referido questionamento nos fez de algum modo perceber como estamos acomodados ao universo de possíveis.

Propomos aos estudantes um deslocamento tanto no conteúdo programático, alterando o roteiro pré-estabelecido, quanto na perspectiva do percurso formativo.

Do ponto de vista curricular, propusemos uma inversão, deixando para o terceiro bimestre o estudo da revolução industrial e trazendo para o segundo bimestre o estudo sobre formas de resistência durante o período colonial e monárquico no Brasil.

Do ponto de vista do percurso formativo, propusemos a exibição de um filme que seria o disparador do processo. Entretanto, entendíamos que esse não era um percurso formativo apenas do ponto de vista do conteúdo, pois, se assim o tomássemos, a experiência seria entendida dentro do universo “comum” dos estudantes.

O filme tinha que ser parte de um processo criativo, como propõe Bergala (2008), que discutisse as narrativas que atravessam o ensino de história e fosse tomado como uma possibilidade de invenção e criação de novas narrativas e representações.

No entanto, Bergala afirma estar convencido de que não há, de um lado, uma pedagogia do espectador, limitada por natureza à formação do espírito crítico, e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Para ele, pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste aos filmes como quando se os realiza (MIRANDA, 2010, p.4).

Além de avançar sobre a questão do “por que estudamos isso?”, precisávamos avançar sobre a questão “quem constrói e como constrói a história?”. A análise da criação,

proposta por Bergala, contribui para esse entendimento, pois, ao buscar o gesto primordial da elaboração da cena, estamos também observando a produção da narrativa, que nos interessa, pois, além do aspecto representativo, fica claro para os estudantes o conceito de construção de uma narrativa histórica.

O filme escolhido foi a animação brasileira de 2013, “Uma história de amor e Fúria” do diretor Luiz Bolognesi. O filme narra a história do Brasil, a partir de quatro períodos: colonização, segundo reinado (Balaiada), ditadura civil-militar 1964-85 e um futuro distópico (Rio, 2092). A trama desenrola-se, tendo como partida um mito indígena, segundo o qual um membro da tribo tupinambá teria sido escolhido para derrotar as forças dos espíritos da morte, Anhangá. Enquanto ele não vencesse, não poderia terminar sua jornada, desse modo o protagonista passa por quase 600 anos de história do Brasil.



(Figura 4 - Material de divulgação do filme)

A escolha do filme está ligada ao ponto de vista da narrativa adotada por Bolognesi, que, como podemos ver em uma das imagens de divulgação do filme, tem um compromisso com uma narrativa comumente chamada “história dos vencidos”, que preferiremos nomear como a história daqueles e daquelas que se rebelaram contra as forças sociais estabelecidas no poder e lutaram por melhores condições de vida, por vezes, tomando o poder. A perspectiva do diretor de alçar a condição de “herói” figuras históricas relegadas por certa historiografia a quase invisibilidade também era de interesse por dialogar com a realidade daqueles estudantes, relegados a condição de “pior sala da escola”.

O filme em si poderia até mesmo se enquadrar nos padrões curriculares, por ter uma ambientação histórica. No entanto, nos possibilitou abrir caminhos para outras

discussões sobre conceitos, como: ruptura e permanência, narrativa, memória, monumento, seletividade, luta social, entre outros. Além da possibilidade do debate sobre a própria produção cinematográfica e das imagens, as escolhas do diretor e os incômodos e sensações que o conjunto de imagens produziu junto ao grupo.

O debate com o grupo de estudantes passou por dois movimentos, o primeiro foi tentar encontrar nos livros didáticos³⁹ disponíveis na própria escola os personagens apresentados pelo filme, o segundo foi apresentar outras materiais que permitissem que os estudantes percebessem a multiplicidade de narrativas sobre a Balaíada um dos eventos relatados no filme. Para Tanto, foi disponibilizado pelo professor, uma descrição da revolta no site oficial do exército brasileiro, e o texto de apresentação do Memorial da Balaíada publicado pela Assembleia legislativa do Maranhão.

Ao se debruçarem sobre o livro didático os alunos perceberam que os povos indígenas retratados no material disponibilizado para o oitavo ano estavam presentes de forma marginal, bem como as revoltas no período do império. Com relação ao período referente à resistência armada na luta contra a ditadura, no material do nono ano havia materiais disponíveis em maior quantidade, o que não deixa de merecer uma reflexão sobre os grupos sociais envolvidos em cada contexto.

Ao utilizarmos o livro didático como documento histórico em sala de aula pudemos avançar com o debate sobre a construção de narrativas históricas, analisando com os estudantes a questão do currículo proposto, as normativas do processo de compra de livros e propondo comparações com outros livros didáticos.

Um dos estudantes trouxe um livro⁴⁰ utilizado pelo irmão na rede estadual e pudemos comparar a abordagem dos materiais, o que evidenciou que o problema não era apenas do material disponibilizado na escola, que inclusive apresentava uma maior diversidade de temas e de possibilidades de trabalho que o outro livro.

³⁹ O livro didático utilizado pelos estudantes foram os livros *Projeto Araribá História* da editora Moderna.

⁴⁰ Coleção Integralis – História – 7º ano – IBEP - 2015

Acreditamos que os estudantes conseguiram perceber, ainda que de forma inicial, que há um debate sobre qual história devemos estudar e que esse debate está ligado a interesses sociais e econômicos.

Com o intuito de que os estudantes percepsssem as diferentes narrativas históricas, nos apropriamos de um trecho do filme que aborda a Balaiada, revolta popular ocorrida no Maranhão entre 1838-1840. A escolha deu-se pela repercussão do trecho do filme com a turma e pela disponibilidade de material para a realização da atividade.

O primeiro material apresentado para a turma foi uma descrição da revolta disponível no site do exército brasileiro⁴¹ que retrata a figura de Manuel Francisco – o Balaio um dos líderes da revolta, como um criminoso que teria sido morto por seus próprios companheiros, contrastando com a imagem do futuro Duque de Caxias e patrono do exército, como homem justo e correto que trouxe ao Estado do Maranhão a paz e a ordem.

O segundo material foi uma reportagem⁴² sobre o memorial da Balaiada que dava pistas sobre a abordagem histórica com a qual o memorial trabalha, sendo um outro olhar sobre os acontecimentos. Além disso, foi disponibilizado para os estudantes trechos da publicação da Assembleia legislativa do Maranhão sobre o memorial⁴³ e do artigo de Jeanne Abi-Ramia.⁴⁴

Ao desenvolvermos atividades sobre as diversas narrativas históricas podíamos voltar a trechos do filme para retomar o debater com os estudantes e assim debater até mesmo a forma de narrativa adotada pelo diretor e sua equipe. Aplicando assim a

⁴¹ Disponível em: http://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=1223187&_101_type=content&_101_urlTitle=a-balaiada-no-maranhao-1838-1840&_101_redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fexercito-brasileiro%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%263_cur%3D286%263_keywords%3Dcampo%2Bgrande%263_advancedSearch%3Dfalse%263_groupId%3D0%263_delta%3D20%263_resetCur%3Dfalse%263_andOperator%3Dtrue%263_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch&inheritRedirect=true Acesso em: 20/04/2018.

⁴² Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/05/em-caxias-memorial-reconta-historia-da-balaiada.html> Acesso em: 20/04/2018.

⁴³ Disponível em: <https://al-ma.jusbrasil.com.br/noticias/302252148/memorial-da-balaiada-retrata-momento-historico-da-cidade-de-caxias> Acesso em: 20/04/2018.

⁴⁴ Artigo disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/11758-a-balaiada> Acesso em: 20/04/2018.

metodologia proposta por Bergala (2008) da análise da criação colocávamos em questão a proximidade entre a narrativa histórica e a narrativa fílmica.

Se a arte, no regime estético, não precisa atender à religião ou ao rei – se distanciando do regime ético – nem a um princípio de boa representação, verossimilhança ou modelos narrativos – se distanciando do regime representativo – ela ganha uma autonomia em que são os objetos da arte que irão inventar o mundo em que eles são possíveis. Os objetos de arte não aparecem em continuidade com a comunidade para operar uma manutenção de campo sensível, mas como produtores de deslocamentos da própria sensibilidade da comunidade. (MIGLORIN, 2015, p.44).

Olhando o processo nesse momento, fica claro que nossa escolha passou por uma interpretação da arte dentro de um regime representativo ou a partir de um conteúdo pré-estabelecido a ser discutido.

O desvio pelo caminho da representação tornou-se inevitável, contudo, a partir dos diálogos com os estudantes, foi possível observar uma série de saberes e questões que extrapolavam o currículo e a narrativa. De forma que nos possibilitou oportunidades de ações que tivessem como base um deslocamento das sensibilidades daquela comunidade.

Frente ao filme, todos tiveram algo a dizer. O lugar de fala se alterou, ainda que por alguns instantes, não porque o professor não tivesse nada a dizer, mas porque muitos contribuíram com o diálogo, com a partilha das sensações e impressões. Sendo assim, confirmamos que, frente aos filmes, todos estamos emancipados.

Com isso, não estamos a negar o papel do educador como fundamental na formação dos estudantes, mas queremos ressaltar a necessidade, defendida por Ranciere (2005), de que é necessário rejeitar o pressuposto da hierarquia de inteligências para um processo educativo emancipador.

O filme favoreceu a curiosidade dos estudantes sobre a diversidade de narrativas sobre a história do Brasil, o que buscamos potencializar a partir do trabalho com outras fontes e documentos. Procuramos assim criar condições para que os estudantes percebessem as diferentes narrativas históricas como um problema a ser estudado e sua importância para a sua própria história. Como afirma Ranciere (2005), a igualdade das inteligências é a capacidade de todas as pessoas de ocupar qualquer posição e realizar qualquer tarefa desde que ele tenha a chance para tanto.

Nesse sentido, deve-se tomar os estudantes como seres capazes de produzir conhecimento e o professor não como sujeito que transmite conhecimento, mas media e proporciona os meios para que os estudantes desenvolvam as suas habilidades como seres emancipados.

Sobre o papel que o educador tem ao trabalhar com cinema na sala de aula, Reis sintetiza:

Da maneira como entendemos essa intervenção, a mediação com fins de aprendizagem é uma prática que exige do educador uma conduta que propicie um ambiente de troca, diálogo, polêmica, reunindo condições para uma construção coletiva do conhecimento. Nessa concepção o mediador deve provocar o debate, garantindo que todos os participantes tenham voz e, a partir da articulação entre as múltiplas leituras que os filmes oferecem, coincidentes e contraditórias, ele deve garantir a ampliação do olhar e, consequentemente, da leitura do audiovisual. (REIS, 2010, p.109-110).

Ao se referir ao conceito de mediação, o professor Reis retoma a ideia de que o papel docente está na construção de um ambiente que facilite a aprendizagem, criando condições para que o grupo aprenda coletivamente, ou seja, o aprendizado não é uma prática individual; a emancipação acontece no contato com o coletivo, que emancipa o indivíduo, porque o coletivo é quem dá o direito de fala e expressão ao indivíduo.

Durante o filme, houve várias reações:

- *Nossa ele voa! Como ele faz isso?*

- *Ah eu pegava esses caras...*

- *Professor ele não vai ganhar nunca?*

Após o término do filme, percebeu-se um desejo de diálogo expresso nos olhares dos estudantes quando as luzes foram acesas.

As primeiras frases foram:

- *Que aconteceu com eles?*

- *Acabou?*

Apesar de o final do filme ser convencional, o casal terminar junto e vencer as forças de Anhangá, não há um final feliz. Os dois terminam no alto de um prédio com armas apontadas para si e acabam pulando lá de cima, quando então o protagonista “Karl” volta a transformar-se em pássaro e assim leva Janaina pelo céu.

Os alunos incomodam-se com o desfecho que, apesar de não ser muito diverso de outros filmes, o casal protagonista termina junto após derrotar as forças de Anhangá. No entanto, a cena final não é totalmente explicativa, como um desfecho, o casal sai voando pela cidade, ninguém sabe para onde ou o que vão fazer.

Apesar de incomodados, foi possível perceber, pela atenção dos estudantes e pelo desejo de conversar sobre o filme, que eles tinham sido tocados pela projeção.

Após exibirmos o filme em sua totalidade, solicitamos que os estudantes escolhessem algumas cenas para assistirmos novamente, seja pelo seu impacto, seja por uma opção de gosto ou incômodo.

Nas aulas seguintes, realizamos a exibição dos trechos selecionados pelos estudantes. As cenas escolhidas foram: aquela em que a filha de Balaio (segunda aparição do Protagonista) é abusada sexualmente por um comandante do exército que perseguiu quilombolas; a cena em que o protagonista é torturado durante o período ditatorial e a cena em que um grupo de crianças é morta por milícias particulares sob a acusação de terem roubado água.

A partir dessas cenas, começamos a debater com os estudantes os trechos selecionados. Em determinado ponto, não diretamente sobre o filme, um aluno levantou o debate sobre as mulheres terem culpa ao serem assediadas, por conta de usar determinado tipo de roupa.

- *Ah professor, mas também tem umas “minas” que provocam...*

Meninas e meninos se posicionaram para rebater o posicionamento de colegas que tentavam relativizar o assédio e a violência. O professor interviu para que a discussão não se tornasse agressiva e porque queria entender de onde vinham esses pensamentos.

Como intermediário entre o filme e o público, o mediador tem sempre uma intencionalidade e deve contar com reciprocidade. Seu papel não é o de conduzir os olhares para aquilo que ele considera relevante, mas sim trazer à tona as diferentes interpretações do público, confrontá-las, contestá-las, complementá-las, provocando o espectador e voltando-se nesse caso, para a ampliação de seu repertório. (REIS, 2010, p.110).

Se por um lado, nosso papel estava na fruição do debate, não poderíamos nos furtar da responsabilidade de chamar a atenção do grupo para o que são os direitos básicos de cada ser humano. Foi possível conversar sobre a diferença entre um flerte e um assédio, entre brincadeira e violência, sobre os limites de cada um e os instrumentos de denuncia da violência sexual.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-critica é propiciar as condições que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social-histórico, como ser pensante, comunicante, transformador criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 1996, p. 41).

O conflito entre os estudantes era recorrente nesse grupo específico, mas, nesse caso, apresentou-se não como apenas uma troca de agressões, mas como uma autoafirmação para aquele grupo majoritariamente de meninas, uma *assunção* do seu *eu*, a partir do incômodo com o “não-eu”, presente no discurso do outro estudante.

Ainda sobre o conflito entre os alunos, é preciso retomar com a concepção do *multiculturalismo revolucionário* proposto por Peter McLaren:

“não basta transformar a atitude discriminatória, mas reconstituir as estruturas profundas da economia, política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.” (MCLAREN, 2000, p. 284 *apud* SILVA & GUIMARÃES, 2016, p.46).

Para poder propor uma nova sociedade, McLaren nos provoca a buscar um olhar de ruptura, que vai além do combate a pensamento e ideias misóginas ou racistas. Investigue

as formas como estão enraizados esses pensamentos em nossa sociedade e como tais conceitos chegam aos nossos estudantes. Para que possamos propor discussões e debates que possibilitem uma outra forma de ver tais questões para o estudante que proferiu a frase misógina. McLaren nos convida a pensar outros possíveis, para além da reforma do mundo capitalista, nos termos de Rancière, uma reorganização da partilha do sensível.

A segunda cena escolhida foi a sequência que faz referência a ditadura civil-militar (1964-85) quando o protagonista entrega o grupo de guerrilheiros ao qual fazia parte para evitar que sua companheira continue sendo torturada.

A cena inicia-se com o homem sendo torturado no pau de arara. Ele é levado arrastado para a sala em que Janaina, sua companheira, está. O delegado volta a pedir informações sobre o grupo ao qual pertence o casal. Ela pede que ele não falasse nada. O delegado o leva novamente para a sala da tortura, dá um tempo para ele pensar antes de começar a torturar novamente Janaina. Por conta disso, ele entrega os companheiros. Janaina é solta, a polícia vai a casa onde está o grupo, mata um dos integrantes e prende os outros membros da organização.

Iniciamos perguntando por que era importante assistir novamente a cena?

- *Porque o cara entregou os parceiros dele!*

- *Não entendi por que eles foram presos, ele devia ter ficado quieto.*

O grupo se propôs a debater a atitude do protagonista. A conversa desenvolveu-se sobre as possibilidades do herói salvar a si próprio, os amigos, a amada ou nenhum em nome do seu ideal.

Para tentar escapar um pouco daquilo que foi escolhido para ser representado, questionamos o lugar dos personagens, por que o homem é quem tem que tomar a decisão? Por que a mulher é retratada como frágil e indefesa? Nossa proposta era provocar os estudantes a observarem a própria construção narrativa, que apesar de retratar a “história dos vencidos” ainda reproduz, nesse trecho, uma estrutura narrativa bastante centrada nas figuras masculinas.

Nesse momento, convidamos Bergala para nos ajudar:

Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão, não se pode apreciá-lo; e, na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão não se é digno de ir ao cinema (Bergala, 2002, p. 128).

Para Bergala é preciso fazer seus próprios filmes, mesmo que apenas na imaginação. Essa era nossa intenção, provocar os alunos a imaginarem estarem refazendo a cena. A questão narrativa foi um instrumento para partirmos para o exercício, retomar o ato de criação. Propomos as seguintes questões: Como vocês fariam essa cena? Quais possibilidades o diretor tinha quando pensou a cena de tortura do casal.

Os alunos continuaram partindo do aspecto narrativo, questionaram sobre: o fato de o protagonista não salvar Janaina, bem como de que ele poderia ter tentado fugir ou de que os dois poderiam ter sido resgatados pela organização que pertenciam. Ao que o docente, passando para a imagem sem alterar o texto, perguntou sobre as possibilidades para esse enredo.

Retomamos então alguns detalhes da cena:

Por que o homem já está aparentemente mais torturado e ferido que a mulher? Por que retratar a mulher nua sentada na cadeira do dragão? Por que um plano de baixo para cima, da visão dele para ela?

Houve então proposições diversas. A cena transcorrendo a partir das sombras dos personagens, a cena acontecendo no alto de um prédio, a mulher sendo ameaçada de ser jogada, o homem baleado, a cena ocorrendo em um matagal dentro de um carro.

- Professor poderia inverter, né. Por que sempre a mulher que está pelada? Poderia ser o homem pelado e a mulher vestida sendo pressionada a entregar os amigos para que ele não fosse torturado.

A proposta de inversão, porém, causou algum tumulto. O nu masculino continua algo proibido no conjunto de imagens de muitos alunos e alunas.

Além de propor novas narrativas, a proposta do exercício de imaginação tinha como objetivo trabalhar com uma perspectiva de projeção/identificação entre o filme e os estudantes, bem como propiciar a reflexão de como eu reagiria a uma situação tal de violência em que estava cercado o meu direito de expressão? Para além disso, como reagiria a situação de limite, como é o caso da tortura física e psicológica a qual foram submetidos os presos políticos.

Partindo da mobilização de afetos que um filme provoca no universo educativo, Bergala discorre sobre o conceito de alteridade⁴⁵. Para esse autor, o cinema mobiliza uma assunção do lugar do outro pelo espectador. Nesse sentido, homem pode se ver no lugar da mulher, a criança no lugar do adulto e até de animais. O cinema possibilita ver pelos olhos do outro, de forma muito mais fácil do que no cotidiano. Essa forma de alteridade é percebida nos diálogos que o filme suscitou com os estudantes.

De acordo com Morin (1970), podemos afirmar que há uma *participação afetiva* na expectação de um filme entre os conjuntos de projeção/identificação entre quem assiste e o universo representado na película ou no digital.

O filme excita, assim, tanto uma identificação com o semelhante como uma identificação com o estranho, sendo este *segundo aspecto que quebra nitidamente com as participações da vida real*. Os “malditos” vingam-se na tela. Ou antes, a nossa parte maldita. O cinema, como sonho, como o imaginário, acorda e revela vergonhosas e secretas identificações. (...) Finalmente a participação polifórmica ultrapassa o quadro das personagens. Todas as técnicas cinematográficas concorrem para mergulhar o espectador tanto na atmosfera como na ação do filme. A transformação do tempo e do espaço, nos movimentos de câmera, as incessantes mudanças de ângulo de visão tendem a arrastar os próprios objetos para o círculo afetivo. (MORIN In. XAVIER (ORG.), 2018, p. 136).

⁴⁵ Tal conceito é melhor descrito em publicação do próprio autor ao projeto Cinema para aprender e Desaprender – CINEAD da UFRJ. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/abecedario-alan-bergala/> (acesso 20/04/2018)

A chave identificação/projeção, que Bergala utiliza como alteridade, é colocar-se no lugar do outro, mas ao mesmo tempo guardar a diferença do outro. Não deixa de ser para os alunos daquela turma uma forma de aprendizagem da cidadania, do entendimento da nossa singularidade, bem como da noção de direitos e deveres perante aos demais e ao coletivo. Além de os provocar a pensar sobre a necessidade de organização para transformar sua revolta cotidiana em reivindicações práticas para o bem de todo o grupo.

A sequência final foi uma das preferidas dos alunos. O choque ao ver o retrato da cidade do rio em 2096, controlada por milícias particulares, que não hesitam em matar crianças que roubaram uma garrafa de água, bem como a forma como Janaina e o comando Água para todos conseguem continuar lutando por um mundo mais justo empolgou os alunos, além de ter incentivado o Jornalista Karl (última forma assumida pelo protagonista) a voltar a lutar contra Anhangá.

A junção das questões água e violência urbana foi uma ótima escolha do roteirista, que ajudou os alunos a se aproximarem ainda mais da narrativa do filme. Esse trecho, por outro lado, por sua característica de desfecho, trouxe dificuldades para os alunos pensarem em outras possibilidades. A maioria da turma caminhou no sentido de uma continuação para o filme, imaginaram o que poderia acontecer com os protagonistas, algo que não fica claro no fim da referida obra.

A opção por exibir o filme completo e depois trabalhar os fragmentos do mesmo, articulando esses fragmentos com saberes outros, tornou-se interessante. Os alunos tinham a dimensão do todo, o caminho realizado pelo diretor e sua equipe, suas escolhas. Todavia, no debate sobre cada trecho e na articulação dos fragmentos rompendo a linearidade do filme, apresentava-se a possibilidade de perceber o gesto criador, as possibilidades que o filme possui para além da narrativa estabelecida.

Voltando a Bergala, podemos perceber que através do filme os estudantes conseguiam entrar em contato com um outro que dificilmente eles teriam contato. Um outro, indígena, trabalhador escravizado, quilombola, guerrilheiro etc. Para além disso, estavam percebendo que, em cada realidade social, homens e mulheres se organizaram de formas diferentes para responderem às demandas de seu tempo.

Situar todas as coisas no tempo – enxergá-las sob a perspectiva de que cada uma delas interage a ajuda a construir um contexto, unindo-se uma vasta rede de outras coisas, que também se inscrevem no tempo – é típico da História. (BARROS, 2013 *apud* LINS, 2016, p. 57).

O exercício de montagem e desmontagem de cena, como propõe Bergala, não deixa de ser um instrumento para que o estudante situe o fato narrado no filme dentro de seu contexto histórico e assim possa questionar o seu próprio processo formativo, bem como a sua memória sobre determinados acontecimentos.

- *Professor, esse Balaio existiu mesmo, por que eu nunca ouvi falar desse tal de Balaio?*

Na fala do estudante, podemos perceber que há um questionamento sobre a história estudada, o que traz um questionamento sobre a construção da memória coletiva, sobre determinados períodos de nossa história.

Os diálogos a partir do filme nos levam para o debate sobre memória e monumento. Porque a discussão sobre o currículo que estava sendo cumprido é também uma discussão sobre um documento histórico, ao qual cabe a definição de Le Goff “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.” (1996, p. 538).

Na sequência do texto, Le Goff irá afirmar que o historiador não pode ser ingênuo e que “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. (idem, ibidem) Escolhemos analisar a proposta curricular, o “por que estudamos isso” junto com os estudantes, a partir do enfrentamento das concepções de história presentes na proposta curricular com a concepção de história presente no filme.

Para que através da comparação e da crítica, os estudantes pudessem perceber que uma das permanências históricas que podemos perceber nesse processo está na falta de espaço de voz aos grupos que historicamente estão longe dos instrumentos de poder, indígenas, negros, mulheres, camponeses e trabalhadores urbanos.

Não por acaso, são esses os grupos que tem menor destaque na proposta curricular da Prefeitura de São Paulo, implementada a partir de 2017. Para os alunos do sétimo ano,

por exemplo, das treze habilidades sugeridas para o trabalho docente ao longo do ano letivo, temos duas que abordam o conhecimento sobre a diversidade dos povos indígena e africano, duas que tratam desses povos na chave da escravidão e implantação da colonização e uma sobre a resistência à escravidão.

De modo que podemos considerar que de fato as habilidades que tomam indígenas e africanos como protagonistas são apenas três em treze habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, número que indica que estas habilidades cumprem o papel de responder a um requisito legal, dar cumprimento a lei 11.645/08, ou seja, não é um currículo que integra as questões étnico-raciais ao seu eixo central de desenvolvimento. Nos levando a afirmar que há a manutenção de um currículo eurocêntrico, especialmente no ciclo autoral de ensino que contempla os alunos do sétimo ao nono ano do ensino fundamental.

Com relação às mulheres há uma habilidade proposta de forma genérica: “(EF07H11) Conhecer a história das mulheres em diferentes contextos históricos estudados.” (SÃO PAULO, SME, 2019 p. 91) Em meio à pressão de grupos contrários a suposta “ideologia de gênero”, o governo peessedebista optou por uma retirada total de qualquer menção ao debate sobre gênero no percurso formativo dos estudantes, substituindo-as por formulações vagas, como a citada, que se perdem entre outros objetivos e habilidades.

2.4 Educar o Olhar

“aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação”

Alain Bergala

A forma como vemos algo, seja filme, foto, pintura ou qualquer outra coisa é fruto de uma construção, de um aprender a ver de determinada forma. O convite de Bergala é para que, ao assistirmos um filme, tenhamos uma postura criativa. Para o referido autor,

isso leva tempo e treino, para tanto, é necessário uma ampliação do repertório de imagens dos estudantes.

Por isso para nós a importância em trabalhar com filmes que os estudantes não teriam acesso com tanta facilidade e ao mesmo tempo pudessem assistir fragmentos dos filmes a quantidade de vezes que fosse necessário.

Educar o olhar não significa, no entanto, apenas uma ampliação do repertório cultural dos estudantes, é também isso, mas é além disso, é provocar o estudante a se ver como alguém que pode também criar, imagens, narrativas e representações, tomando assim uma perspectiva criativa e inventiva sobre o mundo.

Como Jan Masschelein (2008) propõe:

“Na verdade, quero entender o “educar o olhar” não no sentido de educare (ensinar), mas de e-ducere: conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora” [...] e-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção.[...] A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Retomando o pensamento de Bergala, uma postura criativa do espetador passa por um olhar de sujeito capaz de criar. Além disso, o caminho para uma autotransformação está nesse deslocamento possível através da repetição da exibição dos fragmentos do filme que possibilita a análise e a tomada de atenção sobre diversas camadas da imagem em movimento.

Nesse sentido, há dois aspectos relevantes a serem observados para nos ajudar a distinguir a realidade da sensação de realidade proporcionada pelo filme: diegese e a não-diegese. [...] Os elementos diegéticos dizem respeito ao mundo representado no filme, ou seja, fazem parte da história narrada. [...] Quando se fala em não diegese, diz-se respeito aos elementos que entram no filme, mas que são externos a realidade representada. (FERREIRA 2018 p.99).

Compreender os elementos da narrativa audiovisual, seu processo de construção e montagem para usar o termo cinematográfico, possibilita que estudante e professor possam interromper, ainda que momentaneamente, o fluxo da narrativa fílmica e observem outras camadas do filme.

Quanto mais vezes o grupo tiver a oportunidade de assistir a uma mesma cena, sequência ou ao filme, mais camadas de observação poderão ser acessadas, conforme o universo cultural e as questões propostas.

Na perspectiva de Bergala (2008) e Masschelein (2008), o cinema pode ser um caminho para os estudantes transformarem seu olhar sobre o cinema, a escola e o próprio mundo. Esse processo passa necessariamente por uma perspectiva da criação.

Educar o olhar no sentido proposto passa pelo entendimento do filme enquanto meio de um processo de ensino-aprendizagem, que não termina na sua exibição, nem em sua análise enquanto documento histórico, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem. Sendo, portanto, passos para o desenvolvimento de um processo criativo que pode vir a ser a realização de uma produção audiovisual ou outro dispositivo criativo.

Capítulo 3 – Sala de história, dispositivos e tensões

Proposições

A esse capítulo reservamos a parte propositiva da dissertação, na qual apresentamos o fazer pedagógico em seu dia a dia, carregado de tensões, diálogos, planos e projetos. Tal fazer traz imponderável e a realidade que transformam o tempo escolar em uma variável própria, difícil de ser dimensionada de forma cartesiana ou capaz de adaptar-se a lógica do tempo industrial.

As práticas de ensino relatadas aqui envolvem a construção de traquitanas⁴⁶ do universo audiovisual, além da própria fabricação de filmes que corroboram com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos históricos de tempo e narrativa.

Retomando o mestre ignorante de Ranciere, buscou-se fazer com que a produção dos filmes e traquitanas, fossem de alguma forma, o instrumento de mediação entre professor e aluno, de tal modo que a partir dos processos de produção audiovisual os estudantes pudessem construir e sistematizar conceitos próprios da disciplina de história.

Nesse sentido os jogos, desafios e outras formas de dispositivos de produção audiovisual enquadram-se no processo de estimulação dos estudantes a desenvolverem suas habilidades e se apropriarem de conceitos a partir das vivências propostas.

Conforme as pesquisadoras Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes e Elieuza Aparecida de Lima:

“As crianças, ao apropriarem-se e objetivarem conhecimentos, atribuem sentidos a eles. Ao longo de seu desenvolvimento cultural, essas objetivações poderão ser cada vez mais objetivas e próximas do conhecimento científico.” (2013, p.231)

Corrobora Cleide Nébias:

“[...] Vygotsky afirma que é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado (por ex. conceitos históricos dependem da utilização de passado nos acontecimentos cotidianos). Eles dependem e se constroem a partir dos conceitos cotidianos.” (1999, p. 136)

A formulação de conceitos históricos por parte dos estudantes está, portanto, ligada ao processo de aproximação e significação do conceito que se pretende que o estudante passe a

⁴⁶ O termo “traquitanas” refere-se aos variados tipos de brinquedos óticos construídos com os estudantes para dialogar sobre a construção da câmera escura, os momentos anteriores ao cinema e por facilitarem de forma lúdica o aprendizado sobre a construção de narrativas visuais.

dominar, bem como de uma relação entre os conceitos espontâneos que já traz consigo a partir de sua experiência cultural, suas relações sociais e da própria utilização do passado como referência para a construção de sua história individual e coletiva.

Considerando, então, que o aluno traz uma riqueza de conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento, que na maioria das vezes entram em conflito com o que é imposto pela escola e tem de ser aprendido, como o professor pode agir para que os estudantes não rejeitem esses conhecimentos, não tenham dificuldades em assimilá-los ou, ainda e principalmente, não dêem "respostas corretas" apenas para cumprir tarefas escolares sem sentido e inúteis? (NÉBIAS, 1999, p.138)

A provocação que a professora nos faz, leva-nos ao encontro da proposta de realização de filmes com os estudantes, pois ao propor a criação de filmes estamos justamente fugindo das "respostas corretas", transcritas em papeis de prova e avaliação, das análises de filmes que caminham em reflexões teóricas que não dialogam com a experiência realizada pelos estudantes.

Realizar filmes com os estudantes dialoga com a busca por potencializar os conhecimentos presentes na comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, pais e vizinhos, de modo a aproveitar essa potência como meio de mobilização de conhecimentos para que os estudantes possam perceber as diversas temporalidades e narrativas que os atravessam no universo escolar e a infinidade de possibilidades que isso pode proporcionar do ponto de vista do seu próprio aprendizado.

Ao propor que os estudantes experimentem a feitura dos filmes, estamos possibilitando que os estudantes criem suas próprias formulações e narrativas audiovisuais, sendo assim, podem não só analisar as formas de construção desse tipo de narrativa, mas também produzir narrativas históricas a partir do conhecimento apropriado.

Em outras palavras, a produção dos filmes torna-se um movimento de sistematização dos conceitos aprendidos no processo de vivência e debate dos dispositivos prévios a produção.

Ainda com relação à construção conceitual no ensino de história, Maria A. Shimidt aborda a importância de os estudantes desenvolverem uma consciência sobre o tempo histórico.

"É importante fazer com que eles[alunos] adquiram, gradativamente, o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com os tempos históricos pode ajudar os alunos a construir diferenças, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades." (SHIMIDT, 1999, p. 151-152)

Ao propor que os estudantes realizem pesquisas de campo, entrevistas e outros dispositivos de produção audiovisual, estamos oferecendo a possibilidade dos estudantes terem uma posição ativa no processo de ensino ampliando a sua percepção sobre o tempo histórico que envolve a sua vida individual e a coletividade de qual faz parte a escola, o bairro etc.

Nesse sentido, a noção de tempo histórico se constitui através da percepção de outros tempos históricos presentes nas histórias coletadas, em outras palavras, a determinação de um universo de investigação proposto para os estudantes, seja o questionamento sobre o que existia aqui antes da escola ser construída ou sobre o porquê de você ter vindo trabalhar aqui leva os estudantes a avançarem para além do problema proposto.

Enquanto "possibilidades cognitivas", "a construção de conceitos pode instituir o poder conceitual, isto é, o poder que os indivíduos têm de identificar e ordenar elementos da realidade social, auxiliando-o na organização, reconhecimento e interpretação do mundo." (SHIMITT, 1999, p. 149-150)

A desmontagem da câmera cinematográfica e a realização de "traquitanas" óticas são uma forma dos estudantes se apropriarem e darem significado aos conceitos discutidos, especialmente ao conceito de narrativa, podendo experimentar o processo de recorte, seleção e montagem da narrativa audiovisual na sua forma mais elementar.

O processo de criação fílmica também liga-se ao próprio exercício de *re-visitar* e *re-ver* as produções, buscando novas camadas de observação para as futuras montagens dos filmes, o que é importante no processo de construção da habilidade de ver filmes como pontua Duarte (2009) ou no sentido da leitura das narrativas históricas presentes nos filmes.

3.1 Dispositivos

Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento. (MIGLIORIN et al. 2016, p.14)

O nome dispositivo indica um modo pedagógico de operar que cria uma situação mobilizadora para o estudante. Nesse sentido, a regra não é um instrumento de poder, de cerceamento ou tolhimento da liberdade criativa. A regra é a disparadora de uma situação que envolva o jovem e o provoque a dar uma resposta fora do que é comum no universo escolar.

A regra é entendida como uma forma de fugir do “clichê”, por isso, se a regra é assistir um trecho do filme sem áudio, o dispositivo nos leva a imaginar, criar os diálogos. Da mesma forma, o procedimento de apenas “ouvir o filme” também nos leva a imaginar as cenas que estão acontecendo. De acordo com Bergala (2008), para que o espectador tenha uma postura criativa, é necessário treino.

“Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. Há no dispositivo uma dimensão lúdica que no trabalho na escola é bem-vinda; há uma tarefa a cumprir, um desejo a realizar. O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. Uma crise nas formas de ver e perceber: antes de soluções há uma suspensão das soluções conhecidas” (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

O dispositivo pode estar relacionado à uma forma de assistir aos filmes, como mencionado acima, mas também se refere a própria forma de produzir filmes dentro da escola. Os dispositivos nos ajudam a desviar-nos do comum, do ponto de vista estético e ético. Ao propormos o jogo cinematográfico, não estamos apostando na lógica da competição, mas no lúdico que nos tira do lugar comum e oferece-nos a possibilidade de viajar por lugares desconhecidos.

A política encontrava a estética não porque tornava o espectador, ou qualquer dos indivíduos participantes do dispositivo, consciente de um determinado estado das coisas – não é pela ausência de denúncias que a exploração continua a existir - mas porque entre a estética e a política se configura uma certa organização das formas e dos objetos, do que está dado a dizer e sentir que pode mobilizar ou não um gesto ou uma palavra que fure os lugares, as configurações espaciais e temporais nas quais os indivíduos se encontram. (MIGLIORIN, 2008, p. 17).

Os dispositivos podem ser entendidos como formas de experiências que partam ou não da produção de imagens, que levam a uma mobilização dos sentidos e afetos em direção divergente a organização comum daquela comunidade. Por exemplo, em vez de criminalizar o uso de celulares no espaço escolar, como o regimento interno de muitas escolas, inclusive a nossa prevê, pensar nesse instrumento como recurso no universo de ações pedagógicas.

Induzindo o professor e educando a saírem do seu lugar comum e habitarem o espaço escola de outra maneira. O pátio escolar, os corredores e os arredores da escola, através de um dispositivo, podem ter sua ocupação totalmente alterada, ganhando novo

significado e significação para aqueles que se utilizam do espaço. O dispositivo demonstra sua força na produção de conhecimentos e saberes para além do estabelecido no plano curricular, ocupando outras áreas do sensível que perpassam a relação do aluno com a sua comunidade escolar e de sentido.

No dispositivo, as imagens não se apresentam como fim, mas como ponte, ligação, conexão e parte de uma experiência que se dá com a imagem, mas não na imagem. (...) [a imagem] faz um papel de passagem, de mediação, em que a experiência se faz com ela e não a tendo como fim. (MIGLIORIN, 2008, p. 22).

Em outras palavras podemos afirmar que os dispositivos podem ser uma forma possível do estudante apropriar-se dos conceitos históricos propostos. Através de um método ativo o estudante pode perceber através das experiências e vivências propostas o recorte audiovisual e aproximar-lo do recorte histórico, da construção da narrativa, bem como vivenciar outros tempos históricos ao investigar o universo de memórias e afetividades presentes nas pessoas que compõe a comunidade escolar.

Retomando Miglorin, a imagem faz o papel da mediação entre a narrativa, o tempo histórico estudado, o estudante e o professor, possibilitando a aproximação dos conceitos, tanto, ao realizar os dispositivos propostos, como ao refletir sobre a sua produção.

É importante entender que cada dispositivo não tem um fim na produção de uma cena, uma forma de filmar ou capturar uma imagem, mas é entendido como meio, como uma experiência com as imagens. A experiência com a imagem torna-se o centro de uma educação do olhar e uma experiência de aprendizado histórico a partir de sua produção.

As experiências proporcionadas pelos dispositivos operam na lógica, proposta por Freire, de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Sendo assim, cria possibilidades para que os estudantes desenvolvam os conceitos através da elaboração de filmes.

Os dispositivos propostos ao longo deste capítulo propõem uma articulação da educação do olhar com o desenvolvimento de conceitos históricos, de tal modo que a regra produzida leva a uma experiência a partir dos conceitos selecionados.

Antes de nos determos sobre os dispositivos utilizados com os estudantes, é importante se aproximar um pouco mais das particularidades da cultura escolar, existente na unidade de ensino em que atuamos, para compreender o processo de realização dos dispositivos.

3.2 Dispositivos e Ensino de História

Ao longo do processo de pesquisa os dispositivos foram instrumentos valiosos no processo de ensino-aprendizagem, articulando fazeres da produção audiovisual com conceitos próprios do ensino de história.

A aprendizagem através dos dispositivos busca que os estudantes possam apropriar-se de conceitos históricos a partir de diferentes experiências e vivências onde cada processo o leve a aplicar os conceitos debatidos conforme a situação dada.

[...] Enfim é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo Forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual até o momento de integrá-lo espontaneamente em seu discurso. (SEGAL, 1984, p.95-96 *apud* BITTENCOURT, 2005, p. 217-218)

Ao nosso ver, os dispositivos operam na lógica proposta por André Segal, pois ao propor um problema para o estudante resolver a partir de determinada condição, estamos forçando os estudantes a se apropriarem dos conceitos na resolução de seus problemas propostos.

Os dispositivos tornam-se vivências de aprendizagem, onde o estudante percebe o aprendizado ao longo do processo e posteriormente refletindo sobre o vivido. Do ponto de vista da formação dos conceitos o aprendizado se dá na inter-relação entre individuo e coletivo, entre estudante e turma, estudante e professores, funcionários, entre estudante e comunidade escolar.

Conforme Bittencourt (2005):

“A psicologia social enfatiza as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana. As inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo na organização familiar, a saúde e as condições econômicas, entre outras contingências, forçam os indivíduos a resolver problemas e se “reequilibrar” de modos diversos em seu processo cognitivo e nem sempre dentro da faixa etária prevista. Ressaltam todos esses autores a importância das situações interindividuais e da aquisição social do conhecimento, assim como da interferência do grupo de convívio, da afetividade e dos níveis de socialização. (2005, p. 188)

Nesses termos, o ensino de história acontece desde o momento de preparação dos dispositivos, quando os estudantes são convidados a participar do processo de seleção dos entrevistados, ou trabalham com suas imagens da escola, bairro, cidade. O aprendizado acontece ainda durante os dispositivos através das vivências como relatado e após a sua realização. Além disso, ocorre quando há reflexão coletiva, momento fundamental do resgate da roda de conversa onde todos são convidados a dialogar e expor suas percepções, questões e outros sentimentos despertados ao longo do processo.

3.2 Tensões

É preciso então começar a jogar o jogo antes de querer desviá-lo.

Marlon Miguel

A frase que escolhemos para dar início a esse trecho do texto revela como é importante compreender as linhas de força e agenciamento presentes em nosso local de trabalho, mesmo sua forma de organização, o que é “comum” nesse espaço, para podermos então propor novas formas de diálogo, mediação e ensino.

Entendemos o processo de ensino-aprendizagem como um diálogo contínuo entre o universo escolar e o mundo que o cerca. Poderíamos recorrer ao conceito formulado por Silva (2017) de *escola-nó*: “a escola é cada vez menos circunscrita exclusivamente ao seu local físico, pois ela está, em diferentes graus, dependendo da realidade de cada escola, em uma interligação constante com a cibercultura, tanto como consumidora quanto como produtora de cultura.” (SILVA, 2017, p.28).

A escola é tomada pelo autor como ponto de convergência de várias linhas de agenciamento, não é uma ilha isolada da sociedade. Na escola em que atuamos, por exemplo, podemos perceber claramente linhas de força advindas de “youtubers” que versam sobre diversos temas, do universo gamer, o empoderamento feminino, ao terraplanismo⁴⁷. Além disso, há linhas tradicionais com forte influência sobre parcela considerável dos estudantes das comunidades religiosas cristãs.

Ainda que produtora de uma cultura própria, a escola é também um lugar de encontros e desencontros, um lugar de relações, resgatando o conceito de Silva (2017), um *Nó*. Espaço onde estudantes com amplo acesso a internet e às mídias sociais encontram-se com alunos que nunca foram ao cinema e com um número considerável de colegas que não tem acesso frequente a internet. É também o lugar onde encontram-se visões de mundo diferentes.

Vale mencionar que as alterações nas políticas educacionais, ocorridas a partir de 2017, impuseram às unidades escolares da rede municipal uma nova realidade com o aumento das avaliações externas e o início da implementação do método apostilado, começando pelas disciplinas de Matemática, Português e Ciências. Outra provável mudança é a criação de um sistema de bonificação por resultados similar ao da rede estadual de ensino, que atualmente vem sido defendido pelo governo municipal.

Em virtude da mudança de gestão na cidade de São Paulo, a partir de 2017, o currículo a ser seguido nas escolas municipais passou por uma série de mudanças, ignorando em grande parte as discussões realizadas no período entre 2013-2016. O novo texto propõe para o campo de história uma grande valorização da história da cidade de São Paulo ou, mais precisamente, do bandeirantismo na formação do que hoje se reconhece como cidade de São Paulo. Uma proposta muito próxima ao currículo do Estado de São Paulo, já estudado e definido, por um grupo de autores em que temos concordância, como currículo bandeirante.⁴⁸

⁴⁷ Defensores da teoria, segundo a qual o Planeta Terra é um disco e não uma esfera, algumas vertentes defendem também o geocentrismo.

⁴⁸ Os autores em questão escreveram o seguinte artigo em conjunto: Ciampi, Helenice et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. In: Revista Brasileira de

O dia a dia escolar não reflete propriamente as propostas curriculares, contudo não se pode negar que o professor é afetado pelo currículo. Ainda que seja necessário distinguir entre o que é o currículo proposto, currículo *pré-ativo* e o currículo *ativo*, aquele que acontece no dia a dia escolar que está relacionado com a cultura escolar, conforme Goodson (1995) “não podemos, portanto, estudar o currículo ativo e as práticas escolares de forma isolada” (p.23).

“De um lado estão os programas oficiais, explícitos aquilo que a escola ficou encarregada de ensinar, de outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar de modo em boa parte independente. Estes seriam os elementos que comporiam a cultura escolar: aquela parte da cultura adquirida na escola, que encontra nesta instituição o seu modo de difusão e a sua origem.” (VIÑAO, 2007, p. 85).

Segundo Viñao, tanto professor como alunos estão imersos em um circuito cultural, onde são produtores e reprodutores de uma cultura gestada, em grande parte, de forma independente das próprias propostas curriculares, sendo, contudo, influenciada por elas.

O que se percebe é que está em gestação um modelo centrado em avaliações externas, política de bonificação atrelada a um controle da implementação dos conteúdos curriculares produzidos em propostas com uma participação mínima da rede⁴⁹.

Tendo em vista que desenvolvemos o projeto em conjunto com os conteúdos trabalhados normalmente para as turmas daquele período, sendo os estudantes submetidos a provas externas, a avaliação dos colegas, da gestão e dos próprios alunos que compararam os conteúdos trabalhados por cada professor⁵⁰, além de todo arcabouço de burocracia que um docente é obrigado a cumprir.

Isso se desdobra nos questionamentos dos estudantes com relação ao estabelecimento de notas para as atividades desenvolvidas.

-Vai valer quanto?

História. Associação Nacional de História - ANPUH, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28435>>. Acesso em: colocar data 05/10/2017.

⁴⁹ Para disfarçar a real intenção da não participação da sociedade civil na proposta curricular, foram criados instrumentos de participação virtual, onde “qualquer cidadão” pode dar sua contribuição, contudo a participação limita-se a esse passo e a contribuição do cidadão torna-se um algoritmo na base de dados que será articulado não se sabe de que forma e um número que sugere uma pseudo legitimidade ao processo de implementação de algo que já está claramente pré-definido.

⁵⁰ O projeto foi desenvolvido com alunos dos oitavos anos “B” e “C”, o grupo de alunos do oitavo ano “A” tinha aulas de história com outro docente.

Tal questionamento incomoda pelo fato de o estudante dar a entender que só irá fazer a atividade se receber algo quantificável em troca, como se a nota do boletim se assemelhasse a uma nota de dinheiro com a qual pagamos por uma atividade realizada.

Essa questão nos faz refletir sobre a cultura escolar da unidade de ensino e da rede em que ingressamos. A aposta que fizemos foi, em vez de tentar mudar o lugar com práticas totalmente diversas, apropriar-nos de práticas comuns, estabelecendo notas e acrescentando elementos que alterassem a rotina discente, de forma que pudessem refletir sobre a própria concepção de avaliação que estava embutida nesse tipo de questionamento.

Retomando a epígrafe é preciso começar a jogar o jogo encontrar pontos de contato que trouxessem os estudantes para dentro da proposta. É claro que esse aspecto também está relacionado com a realidade escolar que já descrevemos anteriormente e que destoa da maioria das escolas da rede municipal de ensino da região.

Nessa conjuntura, insere-se também a construção de uma imagem da escola, que se constrói como escola “boa” pela relação construída com a comunidade escolar que a tornou um contraponto a outras escolas da região, mas que muitas vezes é assim tomada a partir de índices de desempenho em avaliações externas.

A imagem é um campo em disputa na nossa sociedade. A narrativa audiovisual, produzida pelos diversos meios de comunicação de massa, busca criar uma “verdade”, uma naturalização da narrativa. Esse procedimento, conforme Mendes Jr. (2010), é uma estratégia para defender os interesses políticos dos grupos econômicos, aos quais os representantes da indústria midiática estão associados.

Como essas narrativas chegam à escola ou, mais propriamente, como a escola insere-se nessas disputas de narrativas podemos perceber em situações de maior estranhamento entre os vários segmentos da comunidade escolar, como nos períodos de greves e paralisações.

Em uma dessas situações, a escola chegou a receber a alcunha de “escola de sindicalista”⁵¹ por conta da ampla participação nos movimentos grevistas⁵², o que para alguns membros da comunidade escolar significou uma partidarização dos professores e funcionários da unidade escolar.

Há uma subordinação da representação imagética aos interesses do poder econômico, o sujeito passa a ter seu valor associado ao lugar onde vive e aos bens que consome. Aquele que diverge dessa lógica, ainda que momentaneamente, é “etiquetado” como uma forma de deslegitimar sua ação, como se essa se desse em razão de interesses corporativos, ou seja, a construção de uma imagem de escola está ligada a uma série de relações de poder que atravessam e se enlaçam nesse “nó”.

Retomamos essas questões para retomar o clima de macarthismo que tomou conta do país e de nossa escola a partir da disputa eleitoral de 2018. Refiro-me especialmente ao projeto “escola sem partido”, pois, nesse período, a escola recebeu uma denúncia contra um docente por suposta “doutrinação ideológica”, constatou-se que os estudantes haviam filmado professores em sala durante as aulas.

É claro que os pressupostos defendidos por esse movimento não tem base na realidade escolar. O que esse movimento faz é buscar, é transferir toda a culpa pelos problemas dos sistemas educacionais para aos professores. Com uma visão míope da escola, dos docentes e, sobretudo, dos estudantes que são tomados como “folhas em branco” prontos a serem preenchidos com as ideologias que os professores quiserem. Ignorando, portanto, todo o percurso formativo do estudante em sua vida social e o caráter amplamente plural que é o universo escolar.

Esse movimento de denúncia e perseguição ideológica levou a uma ampliação do regramento sobre os aparelhos celulares no interior da escola⁵³ e trouxe questionamentos ao pesquisador e, de certo modo, uma autocensura no desenvolvimento de atividades de

⁵¹ A frase foi proferida por um responsável de aluno durante reunião com a comunidade escolar em fevereiro de 2019, convocada para tratar da greve dos servidores municipais que ocorria nesse período.

⁵² Durante a greve de 2018, a adesão ao movimento ficou em torno de 90% e durante a longa greve de 2019 a escola ficou totalmente fechada por 15 dos 32 dias de greve. No resto do período, a paralisação sempre contou com uma adesão de mais de 70% dos funcionários.

⁵³ Apesar da lei estadual 16.567/2017 abrir a possibilidade do uso de celulares na sala de aula com finalidade pedagógica, no âmbito municipal segue valendo a lei de 14.974/2009 que proíbe o uso de celulares no interior das salas de aula.

produção audiovisual com os estudantes, devido ao próprio clima de desconfiança, instabilidade e tensão gerado pelo referido processo.

Um nó que não conseguimos desatar, ao menos, não até o final do período letivo de 2018. É claro que o trabalho com a produção audiovisual não tinha a ver com o que acontecia na escola, todavia nos colocou questionamentos sobre nossa ação como docente.

As proposições que trazemos a partir desse ponto são frutos do processo de pesquisa realizado e discutido ao longo do texto e serão apresentadas em três grupos: produção com os estudantes; produções interrompidas; propostas de produções imaginadas a partir da prática com os estudantes.

3.3 Produção com os estudantes

Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras. (FREIRE, 1967, p.111).

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificação, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. (FERRO IN NORA (Org.), 1975, p. 5).

Para desenvolver uma educação do olhar, temos que *partir das imagens*, partir das imagens de mundo que os estudantes formulam de si e dos espaços em que habitam, mas também dos espaços que não habitam. Parafraseando Ferro, estudar as imagens e associá-las ao mundo que as produz,⁵⁴ em um processo investigativo que dê suporte para o trabalho pedagógico a partir das imagens.

Para isso, é importante retomar o método Paulo Freire que estimula a alfabetização de jovens e adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de

⁵⁴ Frase original: estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. (FERRO IN NORA 1975, p.5).

palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Freire (1967) apresenta o método em três etapas: etapa de investigação, etapa de tematização, etapa de problematização e a execução prática do método em cinco fases. A primeira fase traz a descoberta do universo vocabular, já a segunda, a seleção de palavras geradoras; a terceira fase, trata da criação de situações existenciais; enquanto a quarta fase propõe a elaboração de fichas-roteiro e a quinta fase, a elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas.

Fazendo uma apropriação livre do método Paulo Freire, propomos trabalhar com dispositivos de cinema e pré-cinema⁵⁵. De modo a construir uma forma de educar o olhar, calcada no compromisso ético com cada estudante e no compromisso estético da invenção de mundos.

Nesse sentido, propomos dialogar com o currículo de História proposto ao oitavo ano do ensino fundamental da rede municipal e, conforme a adaptação realizada, mediante intervenção dos estudantes no primeiro semestre de 2018, como descrito no Capítulo dois, no segundo semestre precisávamos trabalhar com os estudantes as habilidades necessárias para compreender o processo da revolução industrial entre outros conteúdos estabelecidos. Buscamos aproveitar a temática proposta, através de uma análise da criação da obra *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin (1936) que desdobrou-se na realização de uma série de dispositivos de criação.

Tempos Modernos

É quase terra comum no cotidiano escolar trabalhar com o filme “tempos modernos” de Charles Chaplin para sensibilizar os estudantes, especialmente no Ensino Fundamental, sobre a vida dos operários durante os primeiros períodos da revolução industrial; ainda que saibamos que o filme seja de 1936 e não tinha a intenção de retratar o

⁵⁵ Termo aqui aplicado a dispositivos de pesquisa que não exijam a necessidade de um aparelho de captura de imagens, mas que dialogue com o universo cinematográfico.

inicio da revolução industrial , mas sim a sociedade americana do entre guerras com todas as suas contradições e as condições de vida dos trabalhadores no período.

Ainda assim, escolhemos trabalhar com o filme do Chaplin, um pouco pelo desejo de tirar o filme desse espaço comum de representação da revolução industrial. Ao nosso ver, há na obra outros elementos fundamentais para a discussão, como a crítica ao “sonho americano”, a configuração das famílias, a ação policial como forma de controle social, a desumanização das relações de trabalho, além da permanência histórica da condição miserável da classe trabalhadora após quase dois séculos de “progresso e modernidade”.

A exibição do filme de Chaplin insere-se na sequência didática elaborada para discutir o processo histórico conhecido como revolução industrial, para tanto, antes da exibição, havia sido apresentado e debatido com os estudantes a formação do sistema-fábrica, através de textos disponíveis no livro didático da turma, o cotidiano dos operários, através de trechos da obra de Charles Dickens, fotos e gravuras da época sobre as condições de trabalho do operariado do período.

Propomos ainda a reflexão e o debate sobre as formas de organização e ação dos diversos movimentos de operários por melhores condições de trabalho, salário e a regularização das relações trabalhistas.

A linguagem satírica e cômica, adotada por Chaplin, facilita a aproximação dos estudantes com a obra. Ao fazer rir, o filme rompe, ao menos um pouco, a ideia de filme educativo e toca em áreas sensíveis que um discurso direto dificilmente chegaria.

Após a exibição, evitamos um diálogo inicial sobre a produção do filme, ou sobre as representações que o filme trazia. Partimos pela opção da *análise da criação*.

Ao realizar a análise da criação com os estudantes, foi difícil selecionar as cenas para rever, devido a quantidade de cenas solicitadas pelos estudantes. Logo, foi necessário, primeiro, chegar a um consenso que nos levou a exibição do trecho na fábrica, na loja de brinquedos, no restaurante e a cena final.

O diálogo transcorreu incialmente a partir de uma questão ligada a perspectiva imagética que um estudante levantou, ainda durante a exibição do filme:

-Professor, mas era assim mesmo? [Em relação a linha de montagem apresentada na cena no início do filme]

- O que eles estão fazendo? [Ainda em relação a cena da fábrica.]

Para evitar entrar no campo da representação que o filme faz da linha de produção da máquina estar engolindo o homem, perguntamos como eles imaginavam uma fábrica?

As respostas não diferiam muito da representação proposta por Chaplin, o incômodo do estudante estava provavelmente no exagero proposto pelo artista, com relação ao ritmo de trabalho e ao controle da produção. Em ambas as turmas dos oitavos anos, houve associações entre o ritmo de trabalho retratado e a condição de escravidão.

O diálogo então foi direcionado para o gesto criativo: Por que escolher o exagero? Qual narrativa se está construindo? Há outras formas de produzir tal representação?

Ao perceber o conjunto de críticas propostos pelo artista, o aluno pode ter uma visão mais apurada sobre cada trecho, possibilitando que assim possam pensar o filme de forma criativa.

- Eu ia fazer ele quebrando as máquinas ou colocando fogo na fábrica.

A proposta feita pelo estudante, que não deixa de lembrar o movimento ludista, provavelmente não foi uma relação direta entre o conteúdo trabalhado e o filme, mas mostra como a análise da criação não se separa de uma análise histórica da obra, na verdade, tentamos unir essas duas formas de ver os filmes, partindo da imagem em direção à análise do documento histórico, filme, e dos conteúdos curriculares que dialogam com o mesmo.

A representação do cotidiano da fábrica não deixou de estar nas discussões realizadas após a exibição do filme. Pensar em como regravar o filme só aprofundou o debate sobre os impactos da revolução industrial na vida da população trabalhadora.

Tal reflexão nos levou a rever a cena da manifestação, pois ao dialogar sobre a fábrica surgiu a questão de como produzir uma imagem que representasse a luta pelas leis trabalhistas e sobre a própria relação patrão empregado. Tomando como partida o como

iríamos produzir algo, debatemos sobre as questões apresentadas pelo filme, com as quais o filme dialoga indiretamente, e sobre as questões do tempo presente dos estudantes.

O debate inicial realizado, a partir da cena da fábrica em que Carlitos enlouquece devido ao excesso de trabalho ao qual estava exposto, levou-nos a debater como se dá a criação de um artista.

Nos parece claro que o interesse despertado pela obra em si, comum a maior parte dos grupos escolares com os quais trabalhamos, favoreceu o processo de sensibilização dos estudantes para desejarem conhecer mais sobre o artista e sobre os seus métodos de produção cinematográfica.

A passagem ao ato, conforme postula Bergala (2008), tornou-se objeto de investigação para os estudantes que demonstraram desejo de assistir outros filmes de Chaplin, disponibilizamos então fragmentos dos filmes: *O campeão* (1915), *O garoto* (1921), *O circo* (1928), *Luzes da cidade* (1931) e *O grande Ditador* (1940).

Investigar a criação da ideia não significa necessariamente se debruçar sobre o roteiro do filme, é provável que esteja mais ligado à forma como o artista se relaciona com a sociedade do seu tempo. Por isso, foi importante para os estudantes saberem que Chaplin já era um astro do cinema e possuía seu próprio estúdio quando gravou “Tempos Modernos”, o que o levou a dispor de algo muito raro no cinema, tempo, para poder gravar e regravar suas cenas quantas vezes achasse necessário, além de não ser censurado por outros interesses econômicos.

Ao buscar conhecer as formas como Chaplin produzia seus filmes, estávamos conduzindo os estudantes a perceberem que a obra “tempos Modernos” mais do que falar sobre a revolução industrial falava sobre a sociedade americana em que Chaplin estava inserido. Portanto, retratava uma permanência histórica em relação a condição de vida dos trabalhadores com o passar de mais de um século do início da revolução industrial.

Um movimento que, além de, ao menos parcialmente, tirar o filme do seu lugar comum de *filme para falar sobre a revolução industrial*, o que não deixa de ser uma tentativa de ilustração do conteúdo através da obra audiovisual, traz para os estudantes a

possibilidade de se aproximarem do conceito de tempo histórico em sua dimensão de permanência histórica, como exposto acima.

Imagens Geradoras: Ver-A-Cidade

Os estudantes perceberam que os seus celulares poderiam ser convertidos em um estúdio móvel de produção audiovisual. A questão não está em como fazer o filme com os alunos, mas “como fazer para que haja filme?” (COMOLLI, 2001 *apud* MIGLIORIN, 2008, p.22).

Como afirma Karine Joulie Martins (2017):

Uma das possibilidades de inserção desse diálogo na escola é partindo do trabalho com cinema nas dimensões da fruição e da produção de imagens. Podemos pensar na fruição como o encontro com filmes que representam a diversidade cultural negada pela mídia. Através da partilha de um ponto de vista essas imagens permitem conhecer territórios de alteridade, diferenças e similaridades com nosso próprio território. Já uma segunda dimensão visa à promoção da participação das crianças e jovens na construção dos significados das próprias imagens refletindo sobre as escolhas que pautam esse processo. (MARTINS, 2017, p. 77).

Nesse sentido, propomos o seguinte dispositivo aos estudantes: inicialmente, pensar em sua própria realidade social. A partir dessa reflexão, surgiu a formulação de imagens geradoras: a imagem como ponta de lança no debate sobre a construção histórica do espaço social, como referência para a comparação e a análise das permanências e rupturas no movimento da sociedade. Foi lançada também a seguinte-provocação: como e de que forma os estudantes ocupam os espaços sociais em que vivem, para pensarem de forma ampliada a sua noção de espaço, tempo e cidade.

Esse movimento necessitava de um ir a campo, de buscar imagens da cidade transformada pelos impactos da industrialização e desindustrialização. Mariana Mendes Lins, em sua dissertação *Linhas do Tempo: trabalhando com tempo e temporalidades com alunos do 6º ano*, cita o trabalho *Ensino de história: Uma revisão Urgente* de Conceição Cabrini para defender o uso de linhas do tempo como uma forma dos estudantes compreenderem a história como movimento e processo.

Ainda como sugestão, as autoras defendem quatro possibilidades e problemas para pensar o tempo no ensino; a **primeira aqui-agora**, a **segunda aqui-em outro lugar**, a **terceira aqui-antigamente**, e, por último, outro **tempo-outro lugar**, essas perguntas possibilitariam trabalhar simultaneamente a ideia de tempo e espaço. Segundo este caminho acreditam ser capazes de fazer os alunos compreenderem a história como um processo. Portanto, é na linha do tempo que estas duas variantes podem ser percebidas; tempo na organização dos anos e séculos e espaço através da utilização de escalas para representar os deslocamentos temporais. (LINS, 2016, p.11) (grifo da autora).

Assim como a autora, buscamos propor aos estudantes que realizassem o deslocamento entre o seu lugar presente e outros lugares sociais. Chamamos esse movimento de Ver-a-cidade, pois partimos de um convite para que os estudantes fotografassem, desenhassem ou buscassem imagens sobre o seu bairro, sua cidade e outros lugares afetivos, contextualizando um tempo e um espaço. “O lugar mais bonito do seu bairro?” “O lugar mais longe que você já foi na cidade de São Paulo”, “O seu lugar preferido”.

As imagens produzidas pelos estudantes indicam lugares, mas também tempos diversos. As imagens sobre o lugar preferido, em geral, podem ser divididas em dois grupos: imagens do litoral ou outro espaço de lazer e aquelas que ligavam-se a origem familiar e o tempo da migração da família para a região onde residem atualmente. Cabrini (1986) observou, em seu trabalho, como o tempo da migração e era um marco para os estudantes com os quais ela trabalhava nesse período. É possível observar três gerações posteriores através das imagens selecionadas pelos estudantes, como as migrações marcam a trajetória da sociedade brasileira.



(Imagem Lugar Preferido – Aluno “A”
Acervo da Pesquisa)



(Imagem Lugar Preferido – Aluno “B”
Acervo da Pesquisa)

Para retratar seus lugares preferidos os estudantes utilizaram imagens que eles já tinham em seus acervos pessoais ou buscaram imagens na internet para representar aqueles espaços que eles tinham para si como preferidos dentro do seu universo conhecido.

Já em relação às imagens sobre o bairro, foi interessante notar que muitos estudantes furtaram- se de apresentar imagens sobre o bairro, grande parte alegou que não tinha nada de bonito no bairro em que moravam, alguns trouxeram fotos de espaços sujos e degradados.



(Imagen do Bairro – Aluno “A”
Acervo da Pesquisa)



(Imagen do Bairro – Aluno “B”
Acervo da Pesquisa)

Acompanhando a perspectiva de Milton Santos:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente (...) e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. (SANTOS, 1986, p. 122).

Em outras palavras, os estudantes escolhem retratar o seu espaço em contraposição a outros espaços idealizados ou, simplesmente, “limpos” pelo processo de seleção de imagens em acervos pessoais ou da internet. Tal ação indica um distanciamento do espaço em que habitam como seu espaço social, apropriando-se do espaço onde habitam como espaço de passagem.

A partir deste ponto, pensamos ser fundamental construir nas crianças e adolescentes a consciência de sua historicidade. Isso só será possível a partir do momento em que o estudante possa ser capaz de relacionar sua história de vida com a da coletividade, identificando permanências e mudanças entre presente, passado e futuro, assim como localizar os acontecimentos em diferentes ritmos de tempo como a longa, média ou curta durações, com isso identificar simultaneidades dentro de um mesmo tempo cronológico. (SIMAN, L. M., 2003 APUD MENDES 2016 p.33-34).

O não pertencimento ao lugar faz estranho o apelo à participação política no cotidiano, na discussão sobre a organização do espaço social e da própria participação na

organização da escola, que segue sem uma representação estudantil organizada. A insatisfação com sua realidade social acaba, muitas vezes, reduzindo-se a um desejo de mudar-se para outro lugar, ao invés de mudar o lugar em que se vive.

Captar imagens dos lugares é sensibilizar-se com esse espaço e seus habitantes; é perceber-se parte de um lugar social e tomar parte através da produção da imagem. Mesmo sem perceber induzimos o estudante a pensar sobre seu espaço social e a imagem que constrói desse lugar. Tal conscientização acontece durante a ação do aluno na comunidade.

A proposta leva os estudantes a perceberem a multiplicidade de olhares possíveis a partir de um mesmo tema, que possibilita explorar diversas camadas de observação de cada imagem. Além disso, cada imagem nos traz a pergunta: “Por que essa imagem?”, propiciando o diálogo sobre como a imagem foi produzida, em que tempo e que espaço, qual sua história e narrativa? O que ou quem representa?

O terceiro conjunto de imagem mostram pontos diversos da cidade, “os lugares mais distantes visitados pelos estudantes”. É interessante notar que há uma presença importante de espaços culturais na seleção dos estudantes, o que pode indicar uma memória de visitas realizadas enquanto estudantes, pois há a repetição de imagens do memorial da américa latina, por exemplo, por mais de um estudante. Por outro lado, não deixa de ser interessante a percepção dos estudantes da distância dos grandes espaços de cultura do seu espaço social.



(Imagen do Lugar mais distante visitado na cidade de São Paulo – Aluno “A” - Acervo da Pesquisa)



(Imagen do Lugar mais distante visitado na cidade de São Paulo – Aluno “B” - Acervo da Pesquisa)



(Imagen do Lugar mais distante visitado na cidade de São Paulo – Aluno “C” - Acervo da Pesquisa)



(Imagen do Lugar mais distante visitado na cidade de São Paulo – Aluno “D” Acervo da Pesquisa)

Ao analisar esse grupo de imagens com os estudantes, após um primeiro momento descriptivo, cada estudante informou por que a seleção daquela imagem, narrando a foto. Após esse movimento, analisamos analisávamos os elementos representados na imagem, por fim, houve o debate sobre o percurso histórico daquela foto: quem fez a foto, por que e com qual objetivo; bem como o percurso daquele espaço, o que havia antes naquele lugar? Por que escolheu registrar o Memorial da América Latina, o Zoológico, a Avenida Paulista? Quando cada construção ocorreu, o que ela representava em sua época e o que representa hoje?

Quando falamos em imagens geradoras, estamos nos convidando a dialogar com os ensinantes/aprendentes sobre as imagens que compõe seu universo imagético representativo em sua relação cotidiana com a escola, casa, bairro e cidade.

As imagens possibilitam o desenvolvimento de diversos dispositivos criativos, desafios e debates. O importante é que a situação proposta possa fazer com que os educandos interajam entre si e com a imagem, refletindo coletivamente sobre a construção das imagens, sobre suas representações para o tempo em que ela foi produzida, para o nosso tempo e possíveis relações com outros tempos.

Para realizar esse processo, não se pretende um manual, pelo contrário, indica a necessidade de se atuar a partir da realidade local. A imagem é geradora, sobretudo, de pertencimento à escola, ao bairro, a um lugar social.

Acreditamos que uma pedagogia da criação, particularmente dentro da proposta de fazer cinema na instituição escolar, deve contemplar essa dimensão de aprender a olhar através dos aparelhos e construir conhecimentos através da imagem produzida por esses aparelhos. O fazer, nesse caso, ganha a dimensão de pesquisa, aprendizagem e criação (MIRANDA, 2010, p.4).

A partir do enxerto acima, afirmamos que o grande diferencial proposto nesta pesquisa está na perspectiva de que o estudante é pesquisador, sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de criar. Os aparelhos são ferramentas para os educandos poderem se expressar sobre o mundo.

A metodologia, proposta por Freire (1967), está calcada nas imagens. A palavra é tomada enquanto significação, enquanto representação concreta, logo, enquanto imagem de algo. As imagens são geradoras e o debate em torno delas são um caminho para que o grupo possa se conscientizar sobre seu espaço social enquanto aprende composição, enquadramento e planos, além de conceitos como narrativa, representação, tempo, espaço, entre outros.

Jogos ópticos / Traquitanas: narrativas do olhar

A manipulação das imagens está presente desde as pinturas rupestres. Durante anos e anos, o homem tentou criar imagens com sensação de movimento, passando pelas diversas escolas artísticas, pelo teatro de sombras no mundo oriental, a invenção da lanterna mágica, até chegar à indústria audiovisual.

George Melies, mágico ilusionista e um dos primeiros cineastas, percebeu que o corte, a edição e a montagem dos filmes permitiam recriar truques do ilusionismo, pois davam a sensação de que um personagem sumia ou transformava-se em outra coisa. Através do corte e da sobreposição de imagens divertia as plateias do mundo todo no início do século XX.

A escola hollywoodiana, no entanto, tentou suprimir o corte, a sua imperceptibilidade através da estética do super naturalismo, que se tornou marca das produções audiovisuais para além do próprio cinema.

O exercício proposto aos estudantes foi voltar algumas casas nesse tabuleiro para brincar com a própria forma com que os nossos olhos criam narrativas a partir de imagens

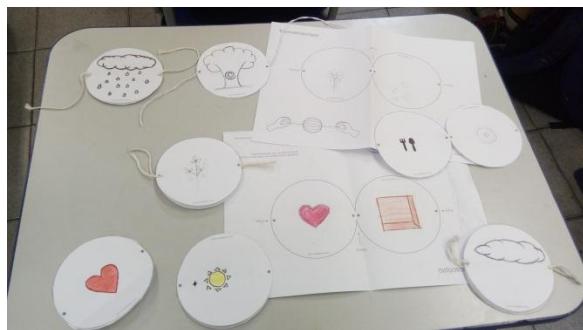
sobrepostas, de modo a produzir brinquedos ópticos, o que de algum modo recriasse aquela sensação de descoberta e de magia que Mellies tanto prezava.

Produção de “brinquedos ópticos”⁵⁶

Para Miranda (2015), o trabalho com os dispositivos é atuar no desmanche, no sentido da infância, do desmontar para saber como foi feito, conhecer por dentro o equipamento e a sua forma de funcionamento.

Proceder por desmanche é cortar, desmontar o cinema em múltiplos lugares, múltiplos procedimentos, atividades e constituições. Até mesmo em múltiplas instituições. Desmanchar o cinema é encontrar a câmera, a câmara escura, a lanterna mágica, o praxinoscópio, o taumatórpio, o zoopraxiscópio. (Miranda 2015, p. 94).

Nesse movimento, propomos aos estudantes a realização de taumatoscópio:



(Produção de traumatoscópio – acervo de pesquisa)

Esse brinquedo foi muito popular no séc. XIX por brincar com o fenômeno da persistência retiniana, criando uma sensação de movimento a partir de duas imagens fixas. Ao buscarmos esse dispositivo em um elemento anterior ao cinema, retomávamos o processo histórico do surgimento do cinema e do conceito de narrativa.

⁵⁶ Esse dispositivo pode ter diversas variações conforme o jogo óptico escolhido para a ação, tais como, flip books, folioscópio, teatro de sombras, câmera escura entre outros. O CINEAD disponibiliza um material interessante com alguns jogos ópticos que podem ser acessados gratuitamente. Disponível em: <http://www.cinead.org/pagina/materiaisDidaticos>. Acesso em: 03 maio 2017.

O dispositivo faz com que o educando perceba o caráter de construção da imagem, ao mesmo tempo, que essa construção, voluntariamente ou não, produz uma narrativa, que dependerá da participação do espectador ao aderir ao jogo proposto.

O brinquedo opera a partir do encantamento do espectador que se permite imaginar, ainda que tendo total certeza que as duas imagens permanecem fixas, as imagina sobrepostas “acredita” no truque. Essa é a mágica que os filmes proporcionam e pela qual temos certeza que o espectador nunca é passivo na relação com o filme, pois é ele quem permite ao filme o truque, a ilusão, além de se permitir sair do seu espaço tempo para vivenciar o espaço tempo do filme.

Iniciar pelo traumatoscópio também foi parte de uma estratégia que visava quebrar um bloqueio dos estudantes com relação a sua produção de imagens, pois o que sentimos quando produzimos as imagens geradoras foi uma dificuldade em produzir imagens autorais.

Ao realizar a atividade, podemos perceber uma melhora nessa questão, com uma maior participação e envolvimento das turmas com a proposta. As interações indicaram um desejo e uma possibilidade de ação para avançarmos trabalhando com outros elementos advindos da desmontagem do cinema.

Os jogos ópticos eram uma inserção no universo da invenção característica do movimento iniciado com a revolução industrial no século XVIII e que se estenderia na Europa até a primeira guerra mundial.

Foi possível dialogar com os estudantes sobre a relação desses objetos com o desenvolvimento da revolução industrial, bem como a respeito de elementos do cotidiano, como a organização do lazer nas cidades europeias do século XIX. A curiosidade dos estudantes com relação a esses objetos rendeu outras experimentações, como a produção de um zoopraxiscópio.

Como afirma Miranda “O cinema é uma máquina de máquinas que reuni ciência, arte, brincadeira e espetáculo em um território que chamamos educação visual da memória. Esta educação, que também é das paixões, territorializa a visão e o pensamento na função

de representação da imagem.” (MIRANDA, 2015 p. 96). Com o objetivo de trabalhar a percepção sobre a construção visual de uma narrativa e de uma memória imagética, realizamos com os alunos o zoopraxiscópio.



(Zoopraxiscópio – Acervo de pesquisa)

Nessa imagem, temos uma tentativa de zoopraxiscópio, onde os estudantes buscaram criar uma cena de pôr do sol através do dispositivo. Houve uma subversão da regra, que orientava a trabalhar com animais ou pessoas para criar a narrativa. No entanto, o movimento dos alunos toca no essencial: a construção da narrativa a partir da construção da imagem, além de dialogar com a própria memória visual dos estudantes.

O processo experimental dos jogos ópticos também foi importante para inserir os estudantes no universo da crença no progresso e na ciência do século XIX, retomando o frisson que é, em parte, responsável pelo nascimento do cinema.

Ao mesmo tempo que possibilitávamos a turma adentrar nesse universo de “encantamento” não poderíamos nos furtar da problematização da própria revolução industrial enquanto processo global que se liga diretamente à escravização de pessoas, em larga escala no continente africano, para trabalharem nas *plantations* geradoras de *commodities* agrícolas em diversas áreas da América, especialmente em nosso país.

Sendo ainda que a revolução industrial está atrelada ao processo de crescimento vertiginoso da desigualdade social no planeta e ao estabelecimento de um modo de vida baseado no consumo desenfreado e na desumanização das relações de trabalho.

3.4 Produções Interrompidas

A partir desse movimento, queríamos dar sequência com os estudantes no sentido da produção de imagens a respeito das permanências deixadas pelos processos da revolução industrial, aproveitando que a região onde se encontra a escola é próxima a uma série de fábricas e galpões industriais.

Além disso, imaginávamos realizar um dispositivo que abordasse a história oral, com entrevistas de moradores sobre seu local de trabalho, rotina e principais demandas dos trabalhadores atualmente. Contudo, esse processo foi interrompido em decorrência dos confrontamentos que tivemos no último período do ano letivo, de modo que não pode ser retomado no ano seguinte devido à greve na rede municipal e à própria organização da escola e do corpo docente que impossibilitou a sequência dessa atividade.

Seguem os registros das atividades que foram preparadas para serem realizadas com os estudantes, mas que não foram aplicadas que aqui chamamos de interrompidas, devido ao processo citado anteriormente.

Minuto Lumière - Introdução

O exercício recebe esse nome por retomar as primeiras imagens cinematográficas, um plano fixo com menos de 60 segundos, assim como eram feitos os primeiros filmes.

“O minuto Lumière é um exercício bastante simples em sua estrutura, mas já antecipa boa parte de uma série de desafios da linguagem e da relação com o outro. Trata-se de estimular uma percepção e uma criação do que nos cerca com os meios do cinema. Mesmo sem a câmera é possível desenvolver uma atividade tendo em vista os mesmos princípios.” (MIGLIORIN, 2015, p. 214).

Esse dispositivo, forjado por Bergala (2008), mobiliza uma série de ações que irão levar o estudante a experimentar o gesto criador, através deste, mobilizar uma série de conhecimentos.

Exercício de percepção (sem câmera):

Divida a turma em duplas. Um dos estudantes deve permanecer de olhos fechados enquanto é guiado pelo colega por cerca de três minutos pela escola e ao seu redor;

Ao final da caminhada, o guia deve posicionar o colega como se este fosse uma câmera, compondo um plano fixo, “fotografando” o espaço à sua frente ao abrir os olhos por aproximadamente cinco segundos e fechando-os em seguida. As imagens “produzidas” no exercício devem ser levadas à discussão no grupo ou até mesmo serem desenhadas pelos estudantes. (MIGLIORIN, 2015, p.214).

Optamos por aproveitar um dos dispositivos propostos no projeto *Inventar com a diferença* para começar a pensar nas variações que este dispositivo permite. Em um primeiro momento, a execução, conforme o proposto, mobiliza as relações interpessoais dos estudantes, bem como a sua confiança. Para aquele que está no escuro, não deixa de ser um retorno a caverna, o espaço do místico, uma nova percepção do espaço comum, da escola.

Para nós era importante propor um movimento que desse um novo sentido e significação entre as turmas e o espaço escola, tentando criar outro tipo de relação, mesmo que momentaneamente.

Ao imaginar realizar a foto, os estudantes estão colocando em operação a possibilidade de criar, inventar e desnaturalizar o lugar do equipamento fotográfico e o da narrativa audiovisual, como instrumentos de “registro”, de captura da “verdade”.

Além disso, é também a formação de uma narrativa histórica sobre o universo escolar, um novo lugar para o estudante, o lugar de quem conta e é sujeito da história, passo fundamental para um grupo de estudantes, relegados dentro desse espaço, de poder participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Minuto Lumière

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda a potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais

corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma.

Alain Bergala

O plano é entendido por Bergala como a menor parte de um filme, por isso a própria essência do ato cinematográfico, ou seja, pensar e rodar um plano seria tomar parte do ato cinematográfico, tornando-se um criador. Gravar um plano também é um ato no mundo, uma inserção no mundo, que possibilita vivências para além dos limites do racionalismo cartesiano.

Devido a tal fato, Bergala (2008) irá afirmar que um cineasta é um artista dos “reflexos”, pois atua frente a muitos imprevisíveis e tem que tomar inúmeras decisões em frações de segundos para produzir a cena. Para os estudantes, a dimensão da escolha é algo extremamente pedagógico e um exercício da cidadania, já que possibilita entender que as escolhas geram consequências para o grupo como um todo e para o indivíduo.

A produção do vídeo não se estrutura no campo do quantificável, vale uma nota “x”, mas insere-se no campo da experiência e da sensação. Bergala sugere um método simples para a realização da experiência.

Eleger: escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos. Na montagem: As tomadas. Na mixagem: Sons isolados.

Dispor: posicionar as coisas em relação as outras. Nas filmagens: Os atores, os elementos do cenário etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos.

Atacar: Decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do microfone. Na montagem uma vez escolhidos e dispostos os planos, decidir o corte de entrada e saída. (....) (BERGALA, 2008, p.135).

O “minuto Lumière” é um processo de escolhas, em que cada elemento em destaque segue uma operacionalidade prática a partir da experiência da produção audiovisual. Ao elencar três movimentos cinematográficos, como uma tríade para realizar a passagem ao ato, ou seja, iniciar a produção, pode parecer que o autor esteja criando uma sequência ou etapas de realização, porém, longe de estabelecer um etapismo, ele frisa que

esses três movimentos estão expostos de maneira sequencial, mas que, no momento da produção, são operados em conjunto.

A regra proposta ao grupo seria a busca de fragmentos da revolução industrial em uma saída no entorno da escola. Cada grupo de estudantes deveria eleger o seu fragmento, dispor e atacar, realizando um registro de um minuto.

O material rodado seria exibido para o grupo para a discussão dos elementos de composição da imagem, o jogo visual proposto, os motivos da seleção, a forma de filmar e como cada equipe faria novamente o trabalho proposto.

Geralmente, nesse tipo de dispositivo, além do plano fixo, não se permite movimentos de câmera e o tempo máximo é de 1 minuto de gravação. Esse procedimento tem como base um desejo que os estudantes façam seus processos de escolhas, mas permitam-se o encontro com o inesperado, ou seja, alguém que entra na cena, um animal que vem em direção à câmera, uma folha que cai ou qualquer outro elemento da realidade que atravesse o que está sendo produzido.

Esse permitir-se é importante para que estudante e professor percebam que o cinema não opera em uma realidade totalmente controlada, com discursos totalmente pré-concebidos, de forma que o acaso é uma constante nesse universo. A habilidade do artista encontra-se justamente na capacidade de conseguir equacionar todos os fatores humanos e inumanos na sua produção.

Para além do aprendizado sobre planos, recortes e composições de cena, está o debate sobre o processo de industrialização em um bairro periférico da cidade de São Paulo e sua relação com a industrialização no Brasil. O diálogo sobre a relação entre industrialização e meio ambiente, tendo em vista, que a maior parte das indústrias da região está em áreas de nascentes. Há ainda a questão do uso da terra em uma região onde são construídos novos galpões industriais em meio a galpões abandonados pelo processo de desindustrialização pelo qual o país passa, de modo que todos esses elementos nos levam a debater sobre tempo histórico, rupturas e permanências na conjuntura da urbanização dos extremos da cidade de São Paulo.

História Oral

A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. (PORTELLI, 1997, p. 32).

“Não filmar para ilustrar uma tese ou para mostrar homens e mulheres limitados a seu aspecto exterior, mas para descobrir a matéria de que são feitos” (BRESSON: 1979, p. 41 apud MIGLORIN, 2015, p. 130).

A proposta passa pela busca de outros espaços de saber no entorno da escola, desenvolvendo, assim, um processo de investigação da memória imagética dos moradores do Jardim Santa Bárbara sobre o seu bairro.

Para isso, proporíamos ao corpo discente verificar se há moradores antigos do bairro com disponibilidade para conversarem sobre a formação da região, o processo de ocupação do espaço, as dificuldades, as festas, os espaços de diversão e lazer.

Para esse dispositivo, é interessante providenciar fotografias do bairro ou objetos que possam ajudar a ativar memórias dos entrevistados⁵⁷. A conversa pode dar-se através de questionamentos sobre as alterações na paisagem: Como era a vista da sua casa? Como eram os principais pontos de referências? Havia rios? Como era o lugar onde hoje está a escola?

A história oral é chamada de *história de vida* quando trabalhamos com roteiros de questões abertas a partir de um determinado ponto. Conversar sobre a paisagem é uma forma de ativar uma história vivida sem um direcionamento rígido, ao mesmo tempo, torna-se uma troca interessante para os estudantes conhecerem a construção do seu bairro e de seu espaço social.

Outra forma de trabalhar com essa metodologia é pedir para que a pessoa entrevistada mostre fotos antigas, o que a induzirá a fazer uma narração dessas imagens,

⁵⁷ Esse material pode ser acessado na própria escola em seus acervos, ou ainda, pode ser parte do processo de pesquisa dos estudantes enriquecendo assim a experiência.

contexto do acontecimento, processos que ocorriam próximo ao momento registrado. Quando realizamos entrevistas, fica evidente que as memórias da festa e da luta se cruzam e aparecem na fala das pessoas, formando marcos temporais próprios de significação para o indivíduo.

Do mesmo modo, também podemos sugerir que o entrevistado conte a história de um objeto que esteja na família há muito tempo ou que tenha um valor sentimental importante e pedir que para a pessoa narrar a história de tal objeto.

Nesses três formatos de entrevista, os estudantes devem ficar atentos às imagens presentes na fala do entrevistado. O exercício consiste em que os estudantes produzam novas imagens para compor uma narrativa visual, a partir da narrativa que lhes foi contada, elaborando assim um pequeno documentário de alguns minutos sobre o lugar, os moradores e a forma de apropriação daquele espaço.

Nesse dispositivo o objetivo é dialogar sobre a relação entre história e memória, onde a produção audiovisual é o instrumento de mediação desse diálogo. Os alunos são provocados a perceber não só essa relação, mas também a contrapor relatos e narrativas presentes em outros documentos históricos problematizando os processos investigados. De modo que o aprendizado histórico que se pretende está na experiência da análise dos documentos escritos e orais coletados, bem como na relação entre bairro, escola e cidade no contexto histórico determinado.

3.5 Propostas imaginadas a partir da prática com os estudantes

A partir das práticas com os estudantes e da reflexão sobre tais ações imaginamos outras práticas e dispositivos que podem vir a tornar-se parte de projetos futuros. Essas propostas devem ser lidas a partir da própria cultura escolar, referindo-se a um determinado grupo de estudantes. Contudo, podem ser tomadas como bases para novas apropriações e usos.

O dispositivo *Imagen Geradora* trouxe-nos diversos questionamentos, pois, ao mesmo tempo em que foi o primeiro dispositivo realizado, não obteve o grau de envolvimento que esperávamos. Apesar de os estudantes terem realizado a atividade proposta, estavam presos a uma preocupação com notas e pouco abertos a encontrar prazer na prática. A situação só passou a mudar a partir da partilha das imagens com a sala, o que levou ao riso, a projeção de identificação e a um maior desprendimento.

Nesse contexto, imaginamos novas ações com os estudantes que explorassem o conceito de imagem geradora e narrativa. Os dispositivos seriam três *Camadas*, *Captura e Plano/Contraplano*.

Camadas

Nesse dispositivo, o estudante tem como regra descobrir uma nova camada da imagem, levando em consideração que as imagens devem, preferencialmente, ser produções dos estudantes, todavia nada impede que o professor disponibilize o material para análise.

Estamos cotidianamente rodeados de imagens, um excesso que, muitas vezes, nos leva à cegueira: quanto mais imagens vemos no mundo, menos as percebemos em suas microcomposições — e cada vez mais elas se parecem umas com as outras. (MIGLIORIN et al. 2016, p. 22).

O importante é que os estudantes consigam perceber as várias camadas de observação, podendo ir além do que está e de como está retratada cada imagem por meio da composição estética: cor, textura, perspectiva, profundidade, linhas, luz e sombra etc., pois são esses elementos que compõe o que chamaremos aqui de uma narrativa sensorial⁵⁸, ou seja, a conjunção de elementos estéticos que compõe uma narrativa para além da representação no interior de uma imagem.

⁵⁸ Tomamos aqui emprestado o conceito de narrativas sensoriais desenvolvido por Osmar Gonçalves em obra de mesmo título organizada pelo autor. Para o autor as narrativas sensoriais estariam ligadas ao conjunto de obras cinematográficas contemporâneas que pensam o cinema para além do “contar histórias”, uma prática audiovisual que mais do que explicar o mundo, busca um novo olhar sobre o mundo.

O estudante deve buscar ver além do que está representado, buscando os detalhes da imagem e novas camadas de observação. Ver as microcomposições da imagem é parte do processo de educar o olhar e de perceber as teias narrativas presentes na imagem.

Captura

Nesse dispositivo, a regra é a captura de imagens que simbolizem algo para além da própria imagem: uma lembrança, um sentimento, um desejo, uma espera. Além disso, propõe-se que os estudantes fiquem atentos aos elementos estéticos de composição de cada figura. Para a realização desse exercício, cada aluno contribui com até duas imagens.

Após uma primeira observação das imagens quanto aos lugares e temas retratados, além das composições escolhidas, poderíamos colocar na discussão algumas provocações: essas imagens são narrativas? Se são narrativas, são história ou tem história? As imagens produzidas pelo grupo são documentos históricos?⁵⁹

O objetivo é que os estudantes percebam que mesmo em temas diferentes, recortes aleatórios da realidade, a imagem constrói uma narrativa sobre o espaço/tempo, pois ela é sempre uma escolha de quem a produz e capaz de ativar nossa sensibilidade.

Plano/Contra plano

O entrevistado nunca está falando sozinho, ele está falando para alguém e porque alguém o questionou o provocou a isso.

Eduardo Coutinho

A primeira regra no dispositivo é que os estudantes produzam imagens em movimento, baseando-se em uma moldura, seja ela pertencente ao cenário (portas, janelas,

⁵⁹ Estamos tomando como referência alunos do sétimo e oitavo ano da rede municipal que, a priori, têm (deveriam ter) o entendimento sobre o que são fontes históricas e os diversos tipos de documentos históricos.

cortinas etc) ou produzida pelo estudante com algum tipo de filtro simples (moldura feita de papel cartão ou cartolina). Portanto, é importante que se evidencie o “quadro” e a seleção.

A segunda regra do dispositivo é realizar uma sequência de plano e contra plano, na qual, todo olhar que constrói uma composição também revela um olhar do filmado sobre quem filma.

O exercício de enquadrar, bem como realizar plano e contra plano leva a reflexão sobre o que se recorta para *dentro* da tela e aquilo que fica para *fora* do enquadramento. A *práxis* formada entre ação e reflexão do gesto torna-se um caminho para que os estudantes percebam o aspecto de escolha e recorte na produção de imagens e na organização do fluxo narrativo.

Efeito Kuleshov

Após esses três dispositivos relacionados ao processo realizado com os estudantes a partir das imagens geradoras, os dois dispositivos que seguem relacionam-se as discussões sobre o filme “Tempos Modernos” e a produção dos brinquedos ópticos, que dialogam com o cinema soviético.

O *efeito kuleshov* faz referência ao cineasta soviético Lev Kuleshov, que desenvolveu uma série de estudos sobre os processos de montagem cinematográfica e acabou por nomear um dos jogos cinematográficos mais famosos da história do cinema.

Seus estudos resultaram na conclusão de que o encadeamento das cenas poderia alterar a percepção do espectador sobre o conjunto da cena. A montagem realizada por Kuleshov foi realizada a partir da projeção da foto do ator Ivan Mozzhujin, seguida de três imagens: uma mulher no caixão, um prato de comida próximo a um copo e uma mulher deitada em um sofá. A cada sobreposição de imagem resultava em uma interpretação

distinta de quem assistia. Desse modo, as pessoas viam um homem com fome, caso a foto do ator fosse seguida do prato e da bebida; um homem triste, caso sua imagem fosse seguida pela imagem da mulher no caixão ou uma pessoa com desejo, caso a foto da mulher deitada viesse após a foto do ator.

Após os educandos assistirem cada sobreposição, pode-se realizar as mesmas perguntas do cineasta ao seu público. As respostas em geral são semelhantes às que Kuleshov recebeu. Nesse momento, pode revelar-se a engrenagem do dispositivo para que os estudantes experimentem estar em meio a uma construção narrativa e o poder das imagens em mobilizar nossas afetividades.

Realizar o efeito Kuleshov com os estudantes é uma oportunidade para debater o conceito de narrativa, o papel da mídia na formação da nossa memória visual ou mesmo na manipulação da informação e das *fake news*. Ao mesmo tempo, relaciona-se com um período da história do cinema que marca a entrada da produção cinematográfica como parte de mais um dos campos de batalha da guerra entre democratas e fascistas no início do século XX.

Cinema de Arquivo

Esse dispositivo consiste em provocar os alunos a criarem filmes a partir de acervos e arquivos fílmicos disponíveis na internet: plataformas de streaming, redes sociais e outros acervos online.

Trabalhar com cinema de arquivo é dialogar com Eisenstein, cineasta Soviético e um dos maiores pensadores da montagem cinematográfica, além de dialogar sobre fluxos de narrativas e fluxos de temporalidades.

Nesse sentido, constitui-se uma oportunidade para discutir o conceito de tempo histórico, a partir da perspectiva de Fernando Braudel, fugindo de uma armadilha constante

no trabalho com esse autor que é tomar sua concepção espaço-temporal como forma mecânica.

Braudel utiliza, em seus estudos, a concepção advinda de Marc Bloch, segundo a qual, o historiador deve pensar os acontecimentos no tempo da duração, ou seja, em termos de mudanças e permanências.

A investigação histórica deveria buscar entender a relação das sociedades com a duração. Influenciado pelo estruturalismo de Levi-Strauss, Braudel define três ordens da duração: *curta*, *média* e *longa duração*. Cada ordem da duração é definida conforme seus ritmos próprios.

O acontecimento ou evento de curta duração estaria ligado a acontecimentos precisos e delimitados; a estrutura ou longa duração estaria ligada a eventos que transporiam as barreiras temporais de seus contemporâneos de modo a parecerem como algo naturalizado naquela sociedade; já a conjuntura ou média duração ligaria a movimentos internos de uma estrutura.

O autor articula aos ritmos, citados acima, níveis de duração do evento, que envolveriam fatores político, econômico e cultural. De tal modo, a conceituação proposta por Braudel não pode ser tomada de maneira mecânica, mas a partir de uma perspectiva que articula níveis e ritmos de temporalidades em relação a uma sociedade.

No exercício com cinema de arquivo, o dispositivo está em provocar os estudantes a buscarem vídeos sobre eventos de curta duração. O tema pode ser da escolha de cada grupo, em seguida, eles distribuem as imagens e vídeos na linha do tempo do software de edição (da mesma forma como o faríamos em uma linha do tempo comum).

A vantagem está no fato dos softwares de edição de vídeo fornecer- nos diversas linhas de edição de vídeo e áudio, de modo que, em vez de propormos uma única “linha do tempo”, podemos integrar de modo visual as diversas temporalidades. Nesse sentido, o

software pode ser aproveitado para que os estudantes tenham a percepção de um movimento integrado na sociedade.⁶⁰

O segundo passo do dispositivo será solicitar que os estudantes busquem fatos relacionados a temática escolhida, mas que indiquem uma conjuntura, ou seja, que se relate a temática, mas em um outro período histórico. As imagens podem ser distribuídas na segunda linha de edição do software.

O terceiro passo pode ser a busca de vídeos que indiquem uma estrutura, uma continuidade na longa duração, que indique uma aparente imutabilidade da sociedade. O dispositivo poderia encerrar-se apenas na disposição e na articulação das imagens na linha do tempo, mas, para que o dispositivo esteja completo em sua potência, passamos ao movimento de criação.

Para finalizar o dispositivo, o gesto criador é constituído através da seleção, o recorte, a articulação dos fragmentos na construção de uma narrativa. Logo, podemos observar que se trata da montagem do filme.

Na montagem, segundo Eisenstein, a articulação das imagens descriptivas seria uma forma de representar visualmente conceitos abstratos (EISENSTEIN, 2002, p.35-48). De modo que, ao propormos aos alunos esse procedimento, estamos através do seu gesto de criação, provocando-os a exercitarem as habilidades da construção narrativa, percebendo elementos desse processo, além de poderem observar a articulação entre diversas temporalidades envoltas em um processo histórico.

⁶⁰ Existem diversos software de edição gratuitos ou em versões demo disponíveis hoje, além de aplicativos de celular e mesmo software online disponíveis que oferecem até quatro linhas de edição para o operador.

Considerações Finais

O estudo realizado nasce da provocação: *é possível aprender e ensinar história a partir da realização de filmes em ambiente escolar sem a necessidade de produzir filmes com temática histórica?*

Ao longo do estudo podemos perceber que as respostas viriam a partir de um duplo movimento: 1) Entender a história da relação cinema e educação e a construção do lugar do cinema no universo escolar a partir das culturas escolares. 2) Entender como a cultura escolar se relaciona com a própria formação, posteriormente, com a (re)construção da disciplina escolar, história, e consequentemente com o ensino de história.

Historicizar a relação cinema escola nos levou a perceber um movimento estrutural nessa relação, contra o qual diversos autores vêm se batendo nos últimos trinta anos, referimo-nos a prática da ilustração de conteúdos através do cinema, sobretudo, na disciplina de história, com o uso dos chamados “filmes históricos”.

Tal prática está ligada aos projetos políticos pedagógicos que tomam o país na década de 1930 com o Governo Vargas e a implantação de uma política centralizadora e o culto a uma ideia de nação homogênea que deveria ser propagada através da educação, do cinema, do rádio etc. para todos os brasileiros.

O cinema educativo marca profundamente a relação do cinema com a escola, nascida no seio de um projeto de poder que irá permanecer atuante ao longo do período democrático e ganha novo impulso com o golpe civil-militar de 1964.

A ilustração de conteúdos através de filmes é a grande prática a ser combatida por diversas ondas de autores que versam sobre a prática de ensino de história a partir do cinema (SALIBA, 1993; VESENTINI, 1998; FRANCO, 1991, 1993, 1997, BRUZZO 1995, NAPOLITANO 2009, FERREIRA 2018 entre outros).

O que só indica o tamanho do problema e como este ainda não está superado. Contudo, a essa questão poderíamos somar a crítica de Bergala (2008), segundo a qual, o

cinema na escola estaria sob domínio do império da linguagem, uma referência a ascensão dos estudos sobre o discurso e a representação nos filmes.

A crítica tem sua razão em virtude de práticas que, muitas vezes, reduzem o filme a um texto a ser analisado, desprezando o caráter polissêmico das imagens, devido à ânsia por trabalhar com tal obra enquanto documento histórico.

Esse tipo de abordagem ancorada em uma má interpretação dos textos de Milton José de Almeida (1993,1995) ou mesmo de Roger Chartier (1990) acabou por reforçar a concepção de que filme, na escola, seria algo “chato”, pois afinal não se respeitava o fluxo filmico e se concentrava em um discurso que não é o filme, mas uma leitura do filme.

A pedagogia da criação, proposta por Bergala, busca que o estudante tenha uma postura criativa frente aos filmes, ou seja, que, para além de ver e analisar, possa criar e inventar, alterando a relação do cinema com a educação, propondo, portanto, uma forma de aprendizagem através da produção artística.

Esse ato não elimina o conhecimento histórico produzido através da análise dos filmes, potencializa-o ao dar vazão para que o estudante busque o processo de análise através de uma demanda própria, o seu desejo de expressão.

Contudo, a análise da criação pressupõe uma passagem ao ato, ou seja, um processo criativo, ainda que o filme seja criado apenas na imaginação. Para tanto, foi realizado uma série de dispositivos de criação de imagem com os estudantes, pois o ato da criação é o fato mobilizador dos estudantes e amplia as potencialidades do processo educativo, ajudando os estudantes a observarem novas camadas do filme.

Analisar quem produziu, em que contexto, qual forma de financiamento, bem como a linguagem visual adotada, posicionamento de câmeras e atores, cores, construção da narrativa, além de todo o processo de análise historiográfica se soma aos questionamentos, como vocês fariam essa cena? Essa sequência? Ou esse filme? A esse processo também chamamos de educação do olhar, ou seja, perceber os elementos de composição e construção de uma narrativa, portanto, os jogos de poder presentes na imagem e, assim, transcender esse movimento percebendo possibilidades criativas para suas próprias inquietações.

Além de desmontar o filme, buscando o gesto criador de diretor e equipe, tomamos o caminho proposto por Miranda (2001) de desmontar o próprio aparelho cinematográfico com os estudantes, como forma de educar o olhar, desnaturalizando o processo de construção da imagem e da narrativa. Para isso, apostamos nos jogos ópticos, revisitando as origens do cinema e da própria narrativa audiovisual.

Buscar retroceder ao gesto criador, desnaturalizar a imagem cinematográfica, não, em sentido de uma desconstrução, mas no sentido criativo. Isso só é possível colocando o aluno sob o risco da criação, para que ele próprio faça seus planos, sequências, filmes, mesmo que isso só ocorra em sua imaginação ou através de uma tela produzida com papel cartão, é dar a ele a decisão, o poder da escolha e de seleção. Assim, um filme não será o mesmo filme, mas passa a ser, como eu teria feito isso.

O uso dos dispositivos entende que o estudante pode aprender ao fazer, bem como que a reflexão deste fazer é um passo em direção a autonomia, portanto, da própria compreensão do seu próprio processo de aprendizagem. Os dispositivos de criação não são um método ou uma prescrição, são inventos propostos como um quadro, pronto para diversas releituras conforme a necessidade de educadores e educandos.

Em nossa proposta, retomamos alguns pressupostos de Paulo Freire e Jaques Rancière, trazendo para a prática de ensino a visão radicalmente democrática de ambos. Apropriamo-nos do conceito de *palavra geradora*, de Freire, transfigurado em *imagem geradora*, para propor um processo de pesquisa sobre seus referenciais imagéticos de modo a construir um processo de estudo que parta da realidade do educando, de suas imagens da escola, do bairro e da sua moradia, para construir com esses estudantes novas imagens de si, do bairro e da escola. Nesse sentido, promovendo um desaprender (FRESQUET, 2013), que não significa alienar-se do mundo, mas desaprender os estereótipos que construímos sobre nossos lugares de convivência e uma educação do olhar no sentido de aprender a compor imagens a partir de um novo campo significante.

A educação do olhar passa no nosso entender, por um reconhecimento de nossas próprias referências em termos de imagem, enquanto consumo, e projeção, enquanto representação, que construímos sobre o lugar social que ocupamos. A partir do diálogo sobre esse movimento, dá-se início ao que Bergala (2008) chama de pedagogia da criação,

através do fomento de uma postura criativa frente aos filmes, mas também a visita a uma filmografia fora do circuito comercial e da rede de canais da televisão aberta, logo, não são de fácil acesso ao estudante.

Não se trata de mudar os gostos cinematográficos, mas ampliar o campo de possibilidades de cada estudante. Isso pode ser mais produtivo quando o estudante está sensibilizado pelos dispositivos de criação propostos. Como podemos verificar ao exibir e realizar a análise da criação de *Tempos Modernos*, obra que despertou um querer conhecer outras produções de Chaplin por parte dos estudantes.

Assim como quando realizamos os traumastoscópios, os estudantes ficavam encantados com o jogo de manipulação da imagem que o objeto produzia e podiam associar esse processo a construção de narrativas audiovisuais e históricas.

A potência do cinema atravessa diversos conteúdos e temáticas, especialmente para o ensino de história. A prática da feitura de filmes é mais uma opção para o desenvolvimento de projetos que conectam cinema e ensino de história. Através de uma prática que valoriza a produção e autonomia do estudante e seu desejo de expressar-se sobre o mundo que o cerca de forma autônoma.

Ao adentrar no universo das produções audiovisuais escolares, vislumbramos outras possibilidades de ampliar a pesquisa a partir dos acervos escolares, bem como de acervos de festivais realizados pelas diretorias de ensino da rede estadual e municipal de São Paulo. E que também nos levou a pensar sobre uma necessária investigação sobre as formas de circulação desses filmes.

Vale ressaltar que a experiência do projeto *Inventar com a diferença* merece uma atenção especial, apesar de já haver pesquisas sobre o projeto, seria proveitoso fazer o movimento de análise do acervo do projeto e fazer a catalogação dos filmes a partir do debate sobre quais filmes poderiam interessar diretamente ao ensino de história ou seriam todos representações da escola, portanto, todos pertencentes à história escolar e logo poderiam ser fonte de nossa pesquisa. De todo modo, é um material muito rico que ainda pode ser melhor explorado.

Em outra trilha desse percurso, deparamo-nos com um aspecto incômodo especialmente em nossos tempos atuais, que nos fez desejar ampliar a pesquisa. Refiro-me aqui a instituição da censura, especificamente, a censura ao cinema nas escolas. Temos diversos trabalhos sobre a censura no Brasil, especialmente, no período ditatorial, prática que inclusive não finda com o regime. No campo do ensino, acreditamos que ainda existe muito caminho a ser percorrido, especialmente, sobre a censura ao cinema e a circulação de filmes dentro das escolas.

Entendendo a escola como um *nó* de relações transpassadas por diversas forças, podemos afirmar que, ao fomentar a produção audiovisual na escola, não estamos buscando que mais estudantes postem vídeos em plataformas de streaming e redes sociais, que capitalizam com os sonhos de jovens e adultos, através de algoritmos nem sempre bem intencionados.

Pelo contrário, buscamos que, ao produzirem suas imagens, os jovens estudantes possam se perceberem enquanto sujeitos históricos, produtores de identidade e cultura, portanto, produtores de sua própria história, aqui entendida na relação entre indivíduo e coletividade, como potência e expressão de mundo, como desejo de uma cidadania plena em direitos no campo material e simbólico.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. Infância e História. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- ALMEIDA, C. J. M. O que é vídeo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 96p
- ALMEIDA, Milton José de; Cinema e Televisão: Histórias em imagens e som na moderna sociedade oral. Lições com o Cinema, Coletânea - Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, Sao Paulo - SP, v. 1, 1993.
- AMANCIO, T. Artes e manhas da Embrafilme – cinema estatal brasileiro em sua época de ouro – 1977-81. Niterói: EDUFF, 2000.
- AMANCIO, Tunico ; Rosa, Gian Luigi de ; MELLO, S. P. ; Morettin, Eduardo ; MACHADO, H. ; SHAW, L. ; FABRIS, M. ; LIMA, M. C. A. ; Miguel Pereira ; NASCIMENTO, A. J. ; MACHADO, R. ; SIMOES, I. ; AVELLAR, J. C. ; XAVIER, Ismail Norberto . Pacto cinema-Estado: os anos EMBRAFILME. Alceu(PUCRJ) , v. 8, p. 173-183, 2007.
- ANDREW, J. As principais teorias do cinema: uma introdução, tradução, Teresa Ottoni. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- AUMONT, Jacques. Meu caríssimo objeto – Reflexões de um professor de cinema sobre uma pedagogia das imagens em movimento. Revista Imagens, Editora Unicamp, Campinas, ago./dez. 1995.
- ÁVILA, L. B. . O cinema além do ingresso pago: a produção em direitos humanos na escola. In: XII Congresso Internacional de Direitos Humanos da UFMS, 2016, Campo Grande. Anais do XII Congresso Internacional de Direitos Humanos da UFMS., 2016.
- BAIRON, Sérgio. Os movimentos da estética: o cinema de Dziga Vertov como reflexão à Hipermídia. Revista Universitária do Audiovisual, 2008. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/os-movimentos-da-estetica-o-cinema-de-dziga-vertov-como-reflexao-a-hipermidia/>
- BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. *Piranha no mar de rosas*. São Paulo: Nobel, 1973.
- BERNARDET, Jean-Claude. Cinema Brasileiro: Proposta para uma história. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1979.

BERNADET, Jean-Claude *O que é Cinema*. Coleção Primeiros Passos. Círculo do Livro: São Paulo, 1980.

BERNADET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides Freire. Cinema e História do Brasil. São Paulo, Contexto, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1998.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. Escritos sobre a História. Trad. J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.41-78.

BRUZZO, C. (Org.); FALCÃO, A. R. (Org.). Coletânea Lições com cinema. São Paulo: FDE, 1993. 172 p.

_____. Coletânea Lições com cinema vol. 2. São Paulo: FDE, 1994. 134p

CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar, Tese de Mestrado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Teoria & Educação, n.º 2, 1990.

D'ÁVILA, J. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945, São Paulo: UNESP, 2006

DUARTE, Rosália *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EISENSTEIN, Sergei. A forma do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, Camera e história!: Práticas de Ensino com cinema, 1 ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2018 - (Coleção Práticas Docentes).

FERRO, M. Cinema e História / Marc Ferro; Tradução Flávia Nascimento – São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FERRO. Marc In: NORA, Pierre (org.). História: novos objetos. R.J.: Francisco Alves, 1975.

FONSECA-JANES, C. R. X. ; LIMA, E. A. . O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. Revista FAEEBA , v. 22, p. 229-237, 2013.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar? Clio & Asociados. Santa Fé/La Plata, n. 7, p. 15-26, 2003.

FRANCSTEL, P. *A realidade figurativa I. O limite imaginário da expressão figurativa*. Barcelona, Paidós, 1988.

FRANCO, Marilia. Cinema educativo é chato.. Escola E Vídeo, SÃO PAULO, v. 0, 1991.

FRANCO, Marilia. A natureza pedagógica das Linguagens audiovisuais. In. BRUZZO, C. (Org.) ; FALCÃO, Antonio Rebouças (Org.) . Coletânea Lições com cinema . 1. ed. São Paulo: FDE, 1993.

FRANCO, Marília. *Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos* – ECA-USP: São Paulo, 2010. . Revista Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html>; acesso 07/06/2017.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? In: A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana Mabel. Aprender com experiências do cinema. Desaprender com imagens da educação.. 1. ed. Rio de Janeiro: BOOKLINK-CIENAD/LISE/UFRJ, 2009. v. 1. 175p .

_____, Adriana. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman – UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED 2008.

_____, Adriana Mabel. Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCIA, Janaina As teorias do cinema e o contexto escolar, Publicado em 07/05/2011 disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/cinema_teatro/0072.html acessado em 05/09/2018

GONÇALVES, Osmar (org.). Narrativas Sensoriais. 1^a ed. - Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014. Disponível: http://editoracircuito.com.br/website/wpcontent/uploads/2014/04/osmar_miolo_saida_2014-03-08-final-copy.pdf

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERON, R. Arte e Política: Estudos de Jacques Rancière. Aisthe (Online), v. 6, p. 34-46, 2012.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino de História e Cidadania. Campinas, Papirus, 2016.

GUIMARÃES, Selva Revista do Arquivo Público Mineiro - Estante antiga | Cinema e ensino de História 2009.

JULIÁ, Dominique A Cultura Escolar como Objeto Histórico revista brasileira de história da educação 10 n°1 jan./jun. 2001

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.237-250, 1992.

LAVILLE, Christian, A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História, Revista Brasileira de História. São Paulo v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LAVILLE, Christian. “Em educação histórica, a memória não vale a razão!” Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 41, jun., 2005.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LINS, Mariana Mendes. Linhas do tempo: trabalhando tempo e temporalidades com alunos de 6º ano, Dissertação de Mestrado em Ensino de História, Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Rio De Janeiro, 2016.

MARTINS, K. J. . Mídia, representação e cidade: a produção autoral de imagens na formação para a cidadania. Revista Movimento, v. 1, p. 70-88, 2017.

MARTINS, K. J. ; FANTIN, M. . Espaços de participação na produção audiovisual de jovens estudantes na escola. TEXTURA - ULBRA , v. 20, p. 130-151, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Revista Educação & Realidade - UFRGS , v. 33, n.1, p 35-46, 2008.

MENDES JR, W. L. O sujeito arquiautor: conflitos do discurso urbano e midiático. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MIGLIORIN, Cezar ; PIPANO, Isaac ; VIEIRA JR., L. G. ; GUERREIRO, A. ; NANCHERY, Clarissa . Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. 01. ed. Niterói: EDG, 2016. 80p.

MIGLIORIN, Cezar. Eu sou aquele que está de saída: dispositivo, experiência e biopolítica no documentário contemporâneo / Cezar Ávila Migliorin. Rio de Janeiro, 2008. 279 p.

_____, Cezar CINEMA E ESCOLA, SOB O RISCO DA DEMOCRACIA revista contemporânea de educação UFRJ v.5 nº9 2010

_____, Cezar ; PIPANO, Isaac ; VIEIRA JR., L. G. ; GUERREIRO, A. ; NANCHERY, Clarissa . Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. 01. ed. Niterói: EDG, 2016. 80p.

_____, Cezar; Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

MIRANDA, Carlos E. A.. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas, v. 21, n.54, p. 28-40, 2001.

MIRANDA, C.E.A. FAZER CINEMA NA EDUCAÇÃO -- UMA UTOPIA EM CONSTRUÇÃO. Revista Contemporânea de Educação. V. 5, n. 9. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1599> acesso em 03/04/2018.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida, Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas) / Cláudia de Almeida Mogadouro; Orientador Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares – São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

MONTERDE , José Enrique. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia, 1986

MORETTIN, Eduardo. Cinema Educativo: uma abordagem histórica, Revista Comunicação & Educação (4), set/dez/1995 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1995.

_____, Eduardo. O Cinema Como Fonte Histórica na Obra de Marc Ferro. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003. Editora UFPR

_____, Eduardo [et al.] Cinema e história: circularidades, arquivos e experiência estética / Porto Alegre: Sulina, 2017

MORIN, Edgar. A alma do Cinema. In. Xavier, I. A experiência Cinema, 1 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018. p. 119-143.

MUNIZ, Sérgio. Censura, auto-censura, auto-preservação – 1964-1985. In. Anita Simis (Org.) Cinema e televisão durante a ditadura militar: depoimentos e reflexões. UNESP; São Paulo, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Como Usar o Cinema na Sala de Aula, São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo : FDE, 2009 b. 96 p.10-31.

NÓVOA, Jorge, FRESSATO, Soleni e FEIGELSON, Kristian (Orgs.). Cinematógrafo – Um olhar sobre a História. São Paulo/Salvador: EDUNESP/EDUFBA, 2009.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. O Olho da História – Revista de História Contemporânea. Salvador, n.3, p. 1-14. 1996.

NÉBIAS, C. M. Formação de Conceitos e Aprendizagem Escolar. Interface. Comunicação, Saúde e Educação , São Paulo, v. 3, n.4, p. 31-34, 1999.

PINTO, Carlos. E. P. de . Relatos Fantasmas: os filmes históricos cinemanovistas e a política cultural da ditadura civil-militar nos anos 1970. REBECA. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual , v. Ano 2, p. 62-88, 2013.

PINTO, Jonas. Diálogo no seio da práxis da teologia da libertação: As Ceb's a partir de seu cotidiano em São Mateus (1965-2008). Orientação Profª Drª Mirna Bursse, 2013.

PINTO, Leonor E. Souza. O cinema brasileiro face à censura imposta pelo regime militar no Brasil – 1964/1988. Disponível em: < <http://www.memoriacinebr.com.br/> >.

POPKEWITZ, T. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 294p.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: Projeto História, nº14, Cultura e Rerpesentação. São Paulo, Educ, jan./jun.1997, p. 32.

RANCIÈRE, Jacques. A noite dos proletários. Arquivos do sonho operário. Trad.Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. Jaques O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Jacques. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 15

_____, Jacques. O espectador emancipado; tradução Ivone C. Benedetti. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2012.

REIS JUNIOR, A. Cinema brasileiro na escola pública: reconhecimento na diferença – Campinas, SP, 2010.

_____. Censura ao cinema brasileiro: interdição e resistência. In: 16º encontro da Socine - Cinema brasileiro e novas cartografias do cinema mundial, 2012, São Paulo. Cinema brasileiro e novas cartografias do cinema mundial. São Paulo - SP: Socine - Sociedade de estudo de cinema e audiovisual, 2012.

_____. Os limites da liberdade de expressão no cinema brasileiro: imagens interditadas, vozes silenciadas. In: 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015, Porto Alegre - RS. Anais do 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015.

RIBEIRO, Adalberto Mário. O Instituto Nacional de Cinema Educativo In: Revista de Serviço Público, Rio de Janeiro, ano VII – Vol I – Nº 3 – março – 1944. p.4.

RIZZO Junior, Sergio Alberto, Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil - São Paulo, 2011

Santos, M. Geografia, sociedade e espaço. In: _____. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, 1986.

SHATZ, Thomas. O gênio do sistema: A era dos estúdios em Hollywood. São Paulo Companhia das Letras, 1991.

SALIBA, E. T. . A Produção do Conhecimento Histórico e Suas Relações Com A Narrativa Fílmica. LIÇÕES COM CINEMA, SÃO PAULO, v. 1, n.1, p. 87-107, 1993.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : História. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019

SILVA, Marcos (org.). Repensando a história. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984

SILVA, Marcos Antônio & GUIMARÃES, Selva. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. São Paulo, Papirus, 2007.

SILVA, Marcos, história, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se In. Cinematógrafo – Um olhar sobre a História. São Paulo/Salvador: EDUNESP/EDUFBA, 2009.

SILVA, Ana Cristina Venâncio, Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997, Dissertação de mestrado em Educação, USP, 2009b.

SILVA, Thiago de Faria. Escola, História e Claquete: A produção audiovisual escolar e o Ensino de História, Tese de Doutorado Orientador Marcos Antonio da Silva, USP, 2017.

SIMIS, A. . Estado e Cinema no Brasil. 1. ed. São Paulo: Annablume, 1996. 312p.

SIMIS, A. . Cinema e Política Cultural durante a ditadura e a democracia. In: V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura, 2005, Salvador. V ENLEPICC, 2005a.

SÍMIS, Anita (Org.) Cinema e televisão durante a ditadura militar: depoimentos e reflexões / Organizado por Anita Simis. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005b.

SOUZA, Lemos Roberta Cinema e História: uma visão da ditadura civil-militar através de filmes Anais do XVI Encontro Regional Anpuh Rio 2014

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino : o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: O saber histórico na sala de aula[S.l: s.n.], 1998.

VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007 [Capítulo IV: As culturas escolares, p. p. 83-97]

XAVIER, I. Cinema: Revelação e Engano. In: Xavier, I. O Olhar e a Cena. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. pp. 31-57.

XAVIER, Ismail A experiência do Cinema (antologia)/Organização: Ismail Xavier -1^aed. – Rio de Janeiro/ São Paulo Paz e Terra, 2018

ANEXO - A

Pesquisa sobre consumo de filmes

1 – Você já foi ao cinema?

Sim Não

2 – Quantas vezes por ano você frequenta o cinema por ano?

1 2 3 4 5 6 ou mais

3 – Você tem acesso à internet em sua casa

Sim Não

4 – Como você mais costuma assistir a filmes em sua casa?

Youtube Netflix TV aberta TV à cabo

5 - Quantas vezes esse ano você assistiu a filmes na escola?

1 2 3 4 5 6 ou mais

6 – Você já desenvolveu algum trabalho escolar que envolvesse a produção de vídeos?

Sim, Conte mais sobre a experiência: Não

7 – Você já produziu algum vídeo para plataformas de streaming (youtube, vimeo, etc) ou redes sociais?

Sim Não

8 – Caso a resposta anterior seja sim, você tem alguma conta nessas plataformas que você alimenta frequentemente?

Sim Não Nome da conta: _____

ANEXO B

Questionário professores

1 – Quantas vezes você costuma frequentar o cinema por ano?

2 – Quantos filmes costuma assistir por mês? Em quais plataformas?

3 – Você trabalha com filmes em sala de aula? Em caso afirmativo, quantos filmes você usa em média no ano letivo? E qual seu principal objetivo com as exibições de filmes?

4 – Quais as vantagens que você percebe no uso de filmes com estudantes?

5 – Você já desenvolveu algum tipo de trabalho que envolvesse a produção de vídeos por parte dos estudantes? Em caso afirmativo, comente a experiência.
