

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana

Isabel Alves Corrêa De Abreu

**Cinema e escola: um estudo com participantes do Circuito Imagem em Movimento e do
Projeto Zoom! da escola pro cinema**

Belo Horizonte

2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana

Isabel Alves Corrêa De Abreu

Cinema e escola: um estudo com participantes do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! da escola pro cinema

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humanada da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linha 1 – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Co-orientadora: Prof^a. Dra. Rachel de Sousa Vianna

Bolsista CAPES

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

A162 Abreu, Isabel Corrêa de
Cinema e escola : um estudo com participantes do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema / Isabel Corrêa de Abreu. – Belo Horizonte, 2020.
130 f.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes
Co-orientadora: Profa. Dra. Rachel de Sousa Vianna

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais

1. Educação básica 2. Educação – Museus 3. Cinema 4. Circuito Imagem e Movimento (Belo Horizonte, Minas Gerais) 5. Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema (Belo Horizonte, Minas Gerais) I. Lopes, José de Sousa Miguel II. Vianna, Rachel de Sousa III. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestrado em Educação. IV. Título

CDD:
372

TÍTULO: Cinema e escola: um estudo com participantes do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! da escola pro cinema

ISABEL ALVES CORRÊA DE ABREU

Dissertação defendida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG para obtenção do grau de mestre, aprovada no dia 26 de março de 2020 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes – UEMG (Orientador)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Rachel de Sousa Vianna – UEMG (Co-orientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa – UEMG
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Clarisse Maria Castro de Alvarenga – UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Juliana Gouthier Macedo – UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais (Suplente)

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti - UEMG
Universidade do Estado de Minas Gerais (Suplente)

Três dias e meio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todas aquelas pessoas que foram fundamentais durante a minha trajetória no curso de mestrado em Educação e Formação Humana. Primeiro, direciono a minha gratidão aos meus pais, por me proporcionarem a melhor educação que poderiam. Sei como se sacrificaram para propiciar a mim, e aos meus irmãos, o privilégio de uma educação de qualidade como tivemos. Obrigada também aos meus irmãos, que me apoiaram nesse caminho, sempre com muito bom humor e leveza.

Ao meu companheiro, Lucas, que foi todo o apoio, paciência, suporte, compreensão que eu precisava para cumprir o desafio de me tornar mestre.

Às minhas amigas do Monte Calvário, obrigada por serem lindas como são. É ótimo tê-las em minha vida em todos os momentos, seja de felicidade, como também nos mais difíceis.

Ao meu querido amigo do cinema, Cleiton Lopes. Obrigada pelos risos, pelas conversas, pelos momentos de desabado nos cineclubes, pelas sessões de cinema, pela cumplicidade e pelo carinho mútuo que temos.

Agradeço aos meus queridos amigos de Guignard. À Daise, por ser amiga, ouvinte, confidente e parceira, não apenas nos trabalhos, como nas aventuras e ciladas que a vida nos proporcionou dentro e fora da Universidade. Ao Gerson, um amigo surpresa que o Maranhão me trouxe. Obrigada por entender minhas referências a Friends, falar em inglês comigo e me incentivar a ter uma maior autoestima Acadêmica. Agradeço também à Letícia e Eraldo, amigos que os projetos de pesquisa e extensão me deram e que insisto em manter na minha vida, tamanho o carinho que sinto. Sem todos vocês, o caminho não seria o mesmo. O mestrado não seria o mesmo. Obrigada pelos momentos de estudo, pelos cafés e chocolates quentes, pelos drinks, pelas sessões de terapia e por cada ranço compartilhado.

Agradeço também aos professores do Mestrado em Educação da UEMG, que foram de grande importância nessa trajetória. Cada um, com sua particularidade, contribuiu para ampliar minha visão como pesquisadora, educadora, aluna e como pessoa.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

À todos os participantes desse estudo: professores, educadores e coordenadores. Ao *Circuito Imagem e Movimento*, ao *Projeto Zoom! Da escola pro*

Cinema. Ao Sesc Palladium, Museu da Imagem e do Som, Museu da Imagem e do Som Santa Tereza e Secretaria Municipal de Educação.

À turma X do Curso de Mestrado. Por serem companheiros, dedicados e participativos. Obrigada pelo apoio e interesse em minha pesquisa, mesmo ela sendo de uma temática tão diferente da maioria.

Gostaria de agradecer ainda, ao meu orientador José de Sousa Miguel Lopes, por todos os ensinamentos compartilhados. Obrigada por ampliar a minha visão do mundo, contribuindo para minha formação como um ser humano que busca ser sua melhor versão. Obrigada também, pelas orientações, pela leveza que conduziu esse processo, me ajudando a confiar em meu próprio trabalho. Por fim, agradeço pelos textos que indicou e as aulas que ministrou, que para sempre vão ficar em minha memória.

À professora Rachel Vianna, agradeço por ter aceitado ser minha co-orientadora. Sua colaboração para essa pesquisa foi fundamental em todo o processo. Obrigada pelas orientações e ensinamentos. Aproveito para agradecer-lá por acreditar em mim e me impulsionar a crescer, não apenas na Academia, como na vida. Foi por seu incentivo que me inscrevi no curso de Mestrado. Os três dias e meio foram intensos, mas valeram a pena.

E por fim, agradeço a Deus, pela força e bênçãos recebidas durante todo o processo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central entender como os educadores que compõe os programas *Circuito Imagem e Movimento* e o *Projeto Zoom!* enxergam a presença do cinema na escola, como eles avaliam esses programas, e ainda, como avaliam o cenário cinematográfico no contexto brasileiro atual. De natureza qualitativa, a metodologia adotada foi dividida em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foi estabelecido como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A pesquisa apresentou como resultado um alinhamento dos Educativos quanto ao que eles observam sobre a presença do cinema na escola. Ao mesmo tempo em que todos se mostraram atualizados quanto às carências observadas no ensino de cinema na escola, apresentaram diferentes ações que visam estreitar os laços entre os educativos, professores e alunos. Também obtivemos como resultado o reconhecimento dos Educativos acerca da urgência de programas e políticas públicas que levem o cinema à escola e da importância de programas como o *Circuito Imagem em Movimento* e o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*. Foi possível observar como as educadoras temem o cenário atual brasileiro, em especial no que tange o fomento da indústria do cinema, e como o contexto presente pode impactar o desenvolvimento do cinema dentro e fora da escola.

Palavras-chave: educação básica, educação museal, cinema, professor, *Circuito Imagem e Movimento*, *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*.

ABSTRACT

This research's main proposal is to understand how educators who are part of "*Circuito Imagem e Movimento*" and "*Projeto Zoom!*" see the participation of movies in general schools, how they evaluate these programs and, yet, how they evaluate movies scenario in brazilian current context. From qualitative nature, the adopted methodology was split between bibliographic research and empirical research. It was set that semi-structured interview is the official data collect methodology. The research had as result an alignment of all programs in the terms of what they observe about movies participation in general schools. At the same time, every program appears to be updated about the problems identified in movies education in these general schools and present different actions to minimize the bonds between programs, teachers and students. We also had as result the programs understanding over the urgency to create public policies and programs to take movies to general schools and the importance of programs such as *Circuito Imagem em Movimento* and *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*. It was possible to see how educators fear brazilian actual scenario, specially about opportunities in movies industry, and how the current context may impact the development of movies inside and outside brazilian schools.

Key words: basic education, MUSEAL education, movies, teacher, Circuito Imagem e Movimento, Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 POTENCIALIDADES DO CINEMA	16
1.1 A linguagem do cinema e suas potencialidades.....	18
1.2 As duas vertentes do cinema: Estética e Ética	24
1.3 Problematizando a ética e a estética do cinema	28
2 CINEMA E EDUCAÇÃO	34
2.1 Educação e cinema na Academia	39
2.2 O lugar do cinema na escola	45
2.3 O cinema e a docência.....	55
3 METODOLOGIA: DETALHANDO O UNIVERSO DA PESQUISA	65
3.1 Contexto, percalços e programas analisados.....	68
3.1.1 Circuito Imagem em Movimento	68
3.1.2 Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema.....	72
3.2 Novos sujeitos da pesquisa	74
3.3 Procedimento para coleta de dados	79
3.4.1 Circuito Imagem em Movimento - Professores	79
3.4.2 <i>Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema</i> - Professores	80
3.4.3 Educadores do <i>Circuito Imagem em Movimento e Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema</i>	81
3.5 Procedimentos para análise de dados	82
3.6 Um contexto de pesquisa	83
4 ANÁLISE DOS DADOS	86
4.1 As instituições e a Escola	86
4.2 Circuito “Imagem em movimento” / Projeto Zoom	98
4.3 Cenário atual e perspectivas de futuro para o cinema no Brasil.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

Desde seu surgimento, no final do século XIX, o cinema vem angariando cada vez mais admiradores, a ponto de ter se tornado uma das artes mais apreciadas e difundidas na nossa sociedade. Com múltiplas facetas, que perpassam desde o cinema arte ao segmento comercial e popular, atinge públicos de diferentes idades e classes sociais, proporcionando não apenas entretenimento, como também a possibilidade de denunciar realidades, discutir temáticas relevantes para a sociedade e conformar sensibilidades e opiniões. O cinema, então, se configura como um tipo de arte que se ramifica nas dimensões ética e estética ou, em outras palavras, poética e política.

Por sua potencialidade, esse segmento artístico tornou-se um conteúdo obrigatório na educação formal. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), como a recém lançada Base Nacional Curricular Comum - BNCC, determinam que o cinema deve ser trabalhado por professores de arte do Ensino Fundamental I e II. O cinema brasileiro também vira exigência no espaço escolar pela Lei 13.006/2014, que define a obrigatoriedade para todas as escolas de educação básica de exibirem pelo menos duas horas de cinema nacional por mês, sendo a exibição um objeto curricular complementar, vinculado à proposta pedagógica escolar (BRASIL, 2014). Nesse sentido, independentemente da formação do professor, da estrutura física e tecnológica da escola ou da realidade em que os alunos estão inseridos, o cinema deveria ter se tornado um conteúdo trabalhado no currículo escolar.

Para além da recomendação e mesmo da obrigatoriedade prevista por lei, é importante reconhecer que a “Sétima Arte” carrega em sua constituição uma potencialidade que é muito bem-vinda no contexto escolar. O cinema abre um leque de possibilidades que podem contribuir na formação do professor, como Adriana Fresquet (2010) e Teixeira, Grammont e Azevedo (2014) argumentam. Segundo esses autores, o cinema prepara o docente para lidar com as novas configurações de comunicação audiovisual e ainda possibilita um aumento da sensibilidade dos professores com relação ao corpo discente, ajudando-os a entender as limitações, capacidades e o contexto de vida dos alunos.

Em relação aos estudantes, o cinema pode ampliar sua visão de mundo, pois é um canal para olhar para o outro, criar vínculos com a sociedade e conhecer diferentes culturas e manifestações de identidade (BERGALA, 2012; SILVA, 2014). Além disso, o cinema possibilita aos alunos não apenas adquirir conhecimentos formais de arte, como também de aprofundar a capacidade de fruir, analisar e avaliar uma manifestação cultural e artística, como defendem Fantin (2004), Fresquet (2008) e Bergala (2008).

Apesar das inúmeras possibilidades que oferece, há indícios de que o cinema não é priorizado como linguagem na escola no contexto brasileiro, onde frequentemente acaba sendo reduzido a um papel instrumental, perdendo toda sua potencialidade artística. Isso, quando chega a ser, de fato, apresentado aos estudantes. Um levantamento de artigos sobre cinema e educação nos anais dos encontros nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (ABREU, 2018) apontou que embora existam discussões teóricas que abordam o cinema nas salas de aulas, é recorrente sua utilização como uma ferramenta. Em um recorte de três anos de ANPEd, encontros nacionais e regionais, 37 artigos discutiam cinema nas escolas. Destes, apenas três trabalhavam o cinema como linguagem, enquanto dois estavam voltados para entender a relação do docente com a Sétima Arte (voltados à formação do professor).

Considerando que a arte seria a disciplina mais coerente com uma visão do cinema como modalidade artística, também foram pesquisados os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Artes Plásticas - ANPAP. Dentro de um recorte das últimas cinco edições nacionais, apenas oito artigos sobre cinema foram encontrados. Nenhum trabalho abordou o cinema sob o viés da educação. Esse levantamento evidencia a carência de estudos que busquem entender melhor a presença do cinema nas escolas, em especial, sob o ponto de vista do professor. Os dados apontam ainda a necessidade de o cinema ganhar um espaço mais relevante como arte dentro da prática pedagógica, assim como as outras expressões artísticas vem lutando para conquistar (ABREU, 2018).

Projetos que almejam estreitar laços entre a escola e o cinema, priorizando sua abordagem como arte, podem servir de exemplo para mudar a situação atual. No ano de 2000, o então Ministro da Educação da França, Jack Lang, lançou o projeto “Plano de cinco anos para as Artes e a Cultura” para a introdução das artes no ensino em um espaço de tempo de cinco anos. Estabelecendo o cinema como arte, o projeto previa

contemplar a “Sétima Arte” e toda sua potencialidade: sua linguagem, suas técnicas e seu potencial social, bem como buscar uma democratização da arte para todos os alunos franceses (BERGALA, 2012). Atuando como conselheiro do projeto, o cineasta, professor e crítico Alain Bergala publicou o livro “A hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do Cinema dentro e fora da escola”, o qual, juntamente com o projeto, alcançou repercussão considerável dentro do contexto da arte/educação em todo mundo, influenciando novos projetos para se trabalhar o cinema em escolas de diferentes países como Argentina, Espanha e no próprio Brasil (FRESQUET, 2012).

Em Belo Horizonte, a criação do *Circuito Imagem em Movimento* em 2017, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED em parceria com o Museu de Imagem e do Som - MIS, o Sesc Palladium, e o Museu da Imagem e do Som Santa Tereza, Cine Santa Tereza, possibilitou o acesso de professores e alunos a uma imersão na linguagem cinematográfica. O programa leva professores e seus alunos para assistir à exibição de filmes, seguida de rodas de conversas nos Cine Santa Tereza e Sesc Palladium, e à uma visita guiada ao MIS. Com essa prática, as sessões comentadas e a visita ao museu passam a fazer parte de um planejamento didático elaborado pelo professor participante do programa. Qualquer professor da Rede Municipal de Educação pode participar, independentemente de sua formação ou da disciplina que leciona. Para tanto, precisa submeter um projeto ao edital aberto pela SMED anualmente e ser selecionado. Nesse sentido, o programa *Circuito Imagem e Movimento* se destaca em Belo Horizonte, tornando-se um objeto de estudo produtivo para ser investigado.

Outro projeto que se sobressai na cidade de Belo Horizonte é o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*, iniciativa do Sesc Palladium que oferece a exibição de filmes, curtas ou longa metragens, para instituições de qualquer natureza. Abrindo espaço para sessões fílmicas e a rodas de conversas, o programa funciona de terça a quinta, atendendo majoritariamente escolas de ensino básico da rede pública, em sua maioria, municipal. O projeto é gratuito e não exige nenhum tipo de formação da parte do professor. Para participar, basta o docente fazer o agendamento, informando a faixa etária dos alunos, se deseja que os filmes exibidos abordem alguma temática específica e se gostariam que a turma participe uma roda de conversa após as exibições com uma das mediadoras da instituição. Essa iniciativa do Sesc Palladium

facilita muito que um professor, independente de qual disciplina leciona, leve seus alunos para experienciarem a “Sétima Arte”.

Dentro desse contexto, foi lançado o problema de pesquisa: como os participantes dos programas *Circuito Imagem em Movimento* e *Programa Zoom! Da escola pro Cinema* veem o ensino de cinema na escola? Partindo do pressuposto de que os professores são principais responsáveis pelo cumprimento das diretrizes sobre cinema na escola, eles foram eleitos como o primeiro foco desse estudo. Sendo assim, o objetivo inicial da pesquisa consistia em conhecer a trajetória desses professores, suas motivações para se inscreverem nos projetos e como eles entendem a presença do cinema no espaço escolar. Nesse sentido, várias perguntas foram levantadas. São todos professores de arte? Por que resolveram participar? Esses professores têm conhecimento das obrigatoriedades estabelecidas pelo MEC e pela Lei 13.006? Quais suas relações com a “Sétima Arte”? Já ministraram conteúdos de cinema antes? O que eles observam da recepção dos alunos para o estudo de cinema na escola?

Uma série de percalços externos à pesquisa, os quais serão explicitados futuramente nessa dissertação, impediram que esse caminho inicial fosse seguido. Obrigados a reinventar o trabalho de campo, deslocamos o foco da investigação para os integrantes das equipes dos programas educativos envolvidos tanto com o *Circuito Imagem em Movimento*, como com o *Projeto Zoom! Da escola pro Cinema*. Dessa forma, levantamos outras questões. Com essa alteração, o novo objetivo do estudo se tornou entender como esses educadores enxergam a presença do cinema na escola, como eles avaliam o *Circuito Imagem e Movimento* e o *Projeto Zoom!*, e ainda, como avaliam o cenário cinematográfico no contexto brasileiro atual.

De caráter qualitativo, a metodologia de pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico e um estudo de campo. A pesquisa bibliográfica abrangeu livros, periódicos e anais sobre o ensino de cinema, o cinema como linguagem, sobre a teoria da Imagem e do Som na sétima arte, sobre educação e, ainda, a formação de professores. O estudo de campo utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um voltado para os professores e outro para os coordenadores das instituições integrantes dos programas *Circuito Imagem em Movimento* e *Projeto Zoom!*. No primeiro grupo participaram quatro professores. No segundo, três educadoras, sendo elas dos educativos do Sesc Palladium, Museu da Imagem e do Som e Museu da Imagem do Som Santa Tereza, além da coordenadora do Gestão de projetos da Secretaria

Municipal de Educação - SMED. Para a análise de dados, foi realizada uma triangulação entre os resultados obtidos por meio de cada instrumento.

Essa pesquisa de mestrado consiste em um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2018, como parte dos requisitos do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard / UEMG. Se o meu interesse pelo cinema na educação teve início no curso de Artes Plásticas, a relação com as artes visuais, em especial o cinema, tem origem muito anterior da minha carreira acadêmica. Tendo o privilégio de ter contato com essa forma de arte desde a infância, buscando maneiras não apenas de experienciá-la, mas também de produzi-la através de curtas metragens amadores, essa paixão pelo cinema acabou norteando minhas escolhas profissionais.

Em 2014, me formei bacharel em Cinema e Audiovisual pelo Centro Universitário UNA. Nos últimos anos dessa graduação, me tornei sócia de uma produtora audiovisual chamada Artesãos Tagarelas. Além de produzir filmes independentes, a Artesãos oferecia cursos de cinema para população de diferentes idades e tipos de formação. Como uma das diretoras de produção da empresa, pude me aproximar da área da educação e de um lado do cinema que antes não conhecia, percebendo uma demanda de públicos variados em entender um pouco mais sobre a “Sétima Arte”. Foi por causa do trabalho na Artesãos Tagarelas que decidi cursar a Licenciatura em Artes Plásticas na Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Prestei o vestibular logo após a formatura na UNA e iniciei o Curso no primeiro semestre de 2015.

Durante o Curso de Licenciatura, frequentei disciplinas que discutiam a utilização da arte nas escolas e trabalhei como Bolsista de Iniciação Científica e de Extensão em projetos de mediação estética. Essas experiências acadêmicas me permitiram entender melhor o papel do ensino de arte nas escolas. Fui entendendo as possibilidades existentes para se trabalhar arte na escola, ao mesmo tempo que conhecendo a realidade de como o conteúdo vem sendo subutilizado. Esses conhecimentos me despertaram para uma defesa de um ensino de arte voltado para arte, para experiência, para a valorização da disciplina como um campo amplo para o desenvolvimento cognitivo como qualquer outra disciplina. Dessa forma, o tema do TCC defendido em 2018 foi “Cinema e Escola”, tendo como foco o perfil dos professores participantes do Circuito Imagem em Movimento.

Com os conhecimentos e experiências adquiridos nas graduações em Cinema e Audiovisual e Licenciatura em Artes Plásticas, foi dada continuidade à minha formação acadêmica ingressando no Curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG. A escolha do cinema como temática para minha dissertação foi um processo condizente com minha trajetória pessoal, artística, acadêmica e profissional. O objetivo inicial era dar continuidade na pesquisa iniciada na graduação, aprofundando nas relações dos professores com o cinema, sua forma de abordar a sétima arte na escola e suas percepções acerca do programa. Essa continuidade de uma pesquisa iniciada anteriormente, possibilitou um primeiro contato com os sujeitos desse estudo e uma primeira coleta de dados já no segundo semestre de 2018, ano do ingresso no curso do Mestrado em Educação.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O Capítulo 1 aborda as potencialidades do cinema como arte, fazendo um contraponto com os riscos embutidos nessas potencialidades. São apresentados os vieses da educação estética e da educação política, debatendo questões referentes à experiência estética e política pela linguagem. O Capítulo 2 delinea o percurso do cinema na educação, do ensino básico à academia, discutindo possibilidades de se trabalhar o cinema na escola. Também é debatida a figura do docente e sua relação com cinema. O Capítulo 3 aborda a metodologia adotada nesta pesquisa e o Capítulo 4 apresenta a análise dos dados recolhidos no estudo de campo. As Considerações Finais discutem os dados analisados, identificando os pontos em que as informações recolhidas respondem aos questionamentos e objetivos motivadores dessa pesquisa.

Uma série de doze apêndices reúne os instrumentos dessa investigação. O Apêndice A consiste no modelo do Termo de Anuência destinado às escolas vinculadas aos dois programas investigados. Os Apêndices B, C E D dizem respeito aos Termos de Anuência entregues respectivamente ao Circuito Imagem em Movimento, Sesc Palladium, MIS e MIS Santa Tereza. No Apêndice E consta o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado a todos os participantes da pesquisa. No Apêndice F, apresentamos a Autorização de Uso de Depoimento, assinada pelos professores, educadores e coordenadores entrevistados. Já nos Apêndices G e H constam os Formulários destinados aos professores do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema, respectivamente. Os Apêndices I e J apresentam os roteiros de entrevista utilizados com os docentes do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema,

respectivamente. O apêndice K, apresenta o roteiro de entrevista utilizado com os educadores das instituições Sesc Palladium, Museu da Imagem e do Som, Museu da Imagem e do Som Santa Tereza e da Secretaria Municipal de Educação – SMED – Gestão de Projetos, respectivamente. E, por fim, o apêndice L, traz o roteiro de entrevista destinado à coordenadora da SMED.

1

POTENCIALIDADES DO CINEMA

De indesejados vídeos de anúncios à conteúdos audiovisuais que escolhemos assistir, a cada dia temos acesso a mais e mais imagens, em movimento ou estáticas, desde a primeira infância. Fabris (2008) afirma que a prática de se ver filmes – seja por meio de dispositivos móveis, na televisão ou no próprio cinema – faz parte do cotidiano contemporâneo de forma tão ‘natural’ que pode até mesmo sugerir a impressão de que sempre foi assim. No entanto, como referido anteriormente, trata-se de uma arte relativamente jovem.

Duarte (2009) enfatiza esse contato íntimo e precoce com a imagem quando afirma que a linguagem do cinema é assimilada e entendida por nós natural e gradativamente, sem precisar de um ensino formal para tal. Esse processo difere, por exemplo, da linguagem escrita, que depende de um aprendizado para decodificar sua estrutura e passar a dominá-la. Entretanto, o que Duarte acertadamente defende é que, apesar de o fato de vermos filmes e falarmos sobre eles desde a infância, criar, aos poucos, a habilidade de dominar os códigos e signos específicos do cinema, isso não significa que estudar a linguagem seja desnecessário. Pelo contrário, a autora refuta que, embora tenhamos essa capacidade de entendimento básico da linguagem audiovisual, é de extrema importância explorar e buscar aprimorar essa capacidade (DUARTE, 2009).

Em consonância com a ideia de que é necessário um estudo específico da linguagem do cinema, James Monaco (2000) faz uma distinção entre *ver* e *ler* um filme. Para o autor, qualquer um pode *ver* um filme, e essa habilidade parece se estender, inclusive, a gatos e cachorros. No entanto, algumas pessoas aprenderam a compreender imagens visuais de forma muito mais sofisticada do que outras. O autor sugere que o domínio da linguagem cinematográfica envolve três dimensões: 1) fisiológica: compreende a eficiência e a extensão dos padrões sacádicos¹; 2) etnográfica: diz respeito ao conhecimento de uma variedade de convenções visuais culturais; e 3) psicológico: engloba a capacidade de interpretar diferentes significados, integrando-os à sua experiência da obra. Ainda segundo Monaco (2000), quanto melhor se lê uma imagem, quanto mais se entende, mais poder se tem sobre ela. Um

¹ Padrão sacádico diz respeito ao movimento rápido e involuntário dos olhos entre pontos de fixação.

trabalho maior de compreensão equilibra o papel do observador e do criador e, quanto melhor esse equilíbrio, mais vital será a experiência da obra. Por isso, torna-se útil, mesmo indispensável, aprender a ler bem as imagens.

Ou seja, para que possamos aumentar nossa habilidade de julgar, apreciar e criticar as narrativas e estéticas de um filme, como também nos posicionarmos criticamente e como seres autônomos diante do conteúdo, estudar e problematizar as linguagens da “Sétima Arte” se torna fundamental para cada indivíduo que está inserido em uma sociedade visual, ou melhor, audiovisual.

Criado no final do Século XIX, veio da fotografia e trouxe para o mundo uma forma de ressignificar o contar de uma história. Se dividindo em diferentes fases, a história do cinema começa no chamado Primeiro Cinema, quando as produções eram da ordem da atração. Os filmes não possuíam uma narrativa estruturada e não seguiam a lógica do “princípio meio e fim” da literatura. Sua finalidade, de um modo geral, era espantar ou maravilhar. Embora começasse a desenvolver aspectos técnicos que viriam a compor sua linguagem, era mais voltado para a criação de um espetáculo visual, do que propriamente para desenvolver a narrativa fílmica. Esse Primeiro Cinema é dividido em duas fases por Mascarello (2006), o Cinema de Atrações, justamente esse que acabamos de descrever. E o Cinema de Transição, quando as primeiras tentativas de narrativas começam a ser experimentadas. Nesse momento, por volta de 1907, as histórias passam a ser mais desenvolvidas, os personagens ganham mais aprofundamento psicológico e, embora os resultados nem sempre apresentassem filmes coesos, aos poucos o cinema foi se estabelecendo como indústria, de forma a otimizar e aprimorar as produções e exibições dos filmes, se tornando assim, a primeira mídia de massa da história (MASCARELLO, 2006).

Do Cinema de Transição surge um dos maiores (e controversos²) nomes da história do cinema, D. W. Griffith (1875-1948). Só entre 1908 e 1913, o cineasta dirigiu mais de quatrocentos filmes na *Biograph Company*, companhia de cinema estadunidense. Suas produções aproximaram o cinema das narrativas literárias, inovando na narrativa com a montagem paralela, alcançando uma nova forma de se

² O cineasta produziu o primeiro longa-metragem americano: O nascimento de uma nação (1915). Filme que retrata de forma extremamente racista o embate político entre o norte (liberal) e sul (escravocrata) dos Estados Unidos da América, de forma a colocar a população negra como vilã e perigosa para os “cidadãos de bem” (população branca). O filme foi um sucesso de bilheteria na época, e, embora apresente um discurso abominável, se constitui como um importante fragmento da história do cinema mundial.

produzir narrativas e assim, estabelecendo uma nova relação entre público e obra. (MASCARELLO, 2006). Um filme não era mais uma história linear e plana. Passou a desenvolver um aprofundamento nas histórias, sendo necessário estabelecer conexões e dominar os elementos da linguagem para se experienciar um filme.

Se o cinema era de transição, ele deveria se transitar para algo. E de fato o fez. Esses desenvolvimentos das linguagens cinematográficas levaram ao período Clássico do cinema por volta de 1920, em Hollywood, englobando os filmes de Western (agora mais elaborados), musicais e dramas que marcaram uma geração. Em paralelo, em outros países que também produziam cinema, como a Alemanha e a França, as Vanguardas do Cinema surgiam marcando presença, expressionismo alemão, impressionismo francês, o surrealismo³. Cada uma, com seu desenvolvimento estético próprio, desenvolveram narrativas desde a criação do cinema, que foram carregando a “Sétima Arte” de significado e a aproximando cada vez mais do conceito de arte, não apenas entretenimento.

Já no século XXI, podemos observar diferentes tipos de cinema. Encontramos uma configuração de arte que, através de sua linguagem, desde o seu surgimento, busca trazer, e traz, narrativas capazes de emocionar, transformar opiniões, discutir temáticas, moldar gerações e, também, entreter. Seja com o cinema comercial – encontrado em sua maioria nos *blockbusters* de *Hollywood*, nas produções da Globo Filmes no Brasil, de *Bollywood* na Índia, etc. – ou com o cinema arte, – produzido pelo mundo inteiro, majoritariamente independente, sendo geralmente exibidos em festivais específicos de arte, cineclubes e rotas alternativas de cinema – a sétima arte tem evidenciado durante décadas que carrega potencialidades transformadoras e influentes na sociedade.

1.1 A linguagem do cinema e suas potencialidades

Se vamos discutir as potencialidades da linguagem do cinema, se faz necessário uma breve explicação do que entendemos como linguagem cinematográfica. Gérard Betton (1987) se configura como um dos diferentes autores que estudam e teorizam sobre a linguagem de um filme. O autor vai afirmar que, antes

³ Para conhecer mais sobre a história do cinema, vejam os livros *História do Cinema Mundial*, de Fernando Mascarello; *História do Cinema Mundial*, volume I e II, de George Sadoul.

de uma produção industrial, um filme é um espetáculo artístico, uma linguagem estética e poética. É uma criação que, ao mesmo tempo que trabalha a forma, possui um discurso. Ou seja, pela imagem, o cinema se torna um meio de comunicar pensamentos, ideias e expor sentimentos. Dessa forma, o ato de fazer um filme, se configura como

[...] organizar uma série de elementos espetaculares a fim de proporcionar uma visão estética, objetiva, subjetiva ou poética do mundo. Com coisas, e não com palavras, numa linguagem que cabe a nós decifrar, o cineasta oferece-nos uma visão pessoal, insólita e mágica do mundo (BETTON, 1987, p.3).

Esses elementos espetaculares necessários para a criação do filme, são, nada mais do que os próprios fundamentos da linguagem do cinema. A luz, a sombra, a cor, o som, os enquadramentos, a fala, o texto, dentre outros códigos, se constituem como símbolos que compõe um filme em sua totalidade estética, ética, subjetiva e poética. Esses princípios constituintes foram sendo criados e aprimorados ao longo da história do cinema, evoluindo em função tanto do desenvolvimento tecnológico, como do aprofundamento da narrativa dos filmes. Assim, toda a trajetória da história do cinema se torna importante na constituição dessa linguagem. Dessa forma, será a maneira como esses elementos serão dispostos em conjunto que trarão significado para um filme. Ou seja, o enquadramento que o diretor escolherá para contar a história, a coloração da imagem, a escolha dos atores, os diálogos, o uso do som, se constituem como ferramentas que, dependendo da forma que são dispostas e agrupadas, criam um discurso e uma estética.

Betton (1987), destaca a importância de se conhecer os elementos que compõem essa linguagem, como forma de se compreender a estética de um filme e como esses símbolos podem criar diferentes signos de acordo com a forma como são sistematizados pelo diretor ou produtor de um filme. Para isso, ele divide a linguagem do cinema em cinco esferas: 1) o tempo; 2) o espaço; 3) a palavra e o som; 4) outros elementos, específicos e não específicos, da linguagem cinematográfica; e 5) o estilo da escrita: a montagem visual e a montagem sonora - a organização do real. Para cada âmbito delimitado, o teórico vai expor os códigos referentes à essas categorias, discutindo a forma estética e política que cada recurso pode evocar na narrativa do filme.

Para o tempo, Betton (1987) defende que se trata de um recurso poderoso para se contar a história de um filme, isto por podermos utilizá-lo da maneira que bem

quisermos. Ao contrário da vida real, em um longa-metragem, pode-se estender a duração de um momento, bem como encurtá-lo, deixá-lo em câmera lenta ou rápida, invertê-lo, dentro outras possibilidades. O teórico destaca os recursos de: câmera lenta, câmera rápida, a interrupção do movimento, a inversão do movimento e a contração e dilatação do tempo, presente, passado e futuro.

O espaço, juntamente com o tempo, é capaz de brincar com a maneira na qual a história é contada. Não se trata apenas de um espaço físico, é quase como um personagem a mais desenvolvido no filme. Cada ambiente, cada movimentação de câmera, cada close-up é utilizado para compor o ambiente e tornar o filme acreditável. O espaço é composto por cenários, pessoas, cores que, juntamente do roteiro, contarão a história do filme (BETTON, 1987). É subdividido em: planos, ângulos e movimentos de câmera.

A palavra e o som, embora não sejam recursos visuais, são tão fundamentais quanto os demais. Para Betton (1987), a presença de sons em um filme auxilia no entendimento do mesmo. Músicas, vozes, bandas sonoras, todos esses sons ajudam a construir um filme e despertar emoções. Não existe uma regra para a utilização desses sons, mas é de senso comum que tudo deve ser harmônico para se atingir o objetivo que o filme tem. Uma música, banda sonora ou diferença tonal de um diálogo pode te fazer rir, chorar, assustar, te deixar tenso, ansioso, te explicar uma história, criar contradições, criticar algo, etc. O autor engloba dentro da palavra e o som o diálogo e a música, presença ou ausência.

Quanto aos “Outros elementos, específicos e não específicos, da linguagem cinematográfica” (BETTON, 1987, 51), Betton vai trazer os recursos que não necessariamente são originários do cinema, ou exclusivos, mas que compõem a linguagem cinematográfica. Ele destaca a composição e uso do cenário, da iluminação, o figurino, a cor, o recurso da tela larga, grande abertura da imagem, a profundidade de campo e representação do ator.

E por fim, na quinta esfera, “O estilo da escrita: a montagem visual e a montagem sonora. a organização do real” (BETTON, 1987, 71) o teórico enfatiza a importância da montagem. É por ela que a história é contada da maneira que o diretor deseja, seja essa forma linear, de trás para frente ou com cheia de *flashbacks* e *flash-forwards*. Com a montagem, é possível brincar com todas as cenas que foram filmadas, é possível fazer experimentações e inovar com *takes* de coisas banais, cotidianas. E não apenas mexer na ordem dos fatos, a montagem permite também

que o cineasta melhor aproveite um cenário pequeno ou valorize um grande. Permite dar perspectiva, criar efeitos sem utilizar computador e dentre muitas outras opções. Por ser um recurso que consegue mudar radicalmente um filme, muitos estudiosos do cinema pesquisaram sobre a montagem e seus efeitos em um filme e seus espectadores. Como Sergei Eisenstein, com seus métodos de montagem.

Enquanto Betton nos traz essa categorização da linguagem que muito nos auxilia a decupar⁴ um filme e pensar separadamente cada recurso para entender o todo, outros autores fazem suas próprias categorizações. Independente de como é organizada na teoria do cinema, a linguagem é entendida, a grosso modo e de forma geral, como o que vemos na tela do cinema. O que se torna importante para nós, como cidadãos, é ter a capacidade de ver essas linguagens, e, mais do que a entender, até porque, como vimos anteriormente, a entendemos desde crianças, criticá-la e problematizá-la, uma vez que elas evocam discursos que atuam diretamente em nossa formação como indivíduo e sociedade. Lembrando sempre que

“O significado de um filme é o todo”, diz o linguista Milton de Almeida (1994, p.29), 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 (DUARTE, 2009, p.33).

Se o cinema, por sua linguagem, cria um discurso, se torna importante entender o impacto desse discurso e dessa linguagem na sociedade. Segundo Duarte (2009), o cinema se configura como uma arte de estrutura multidimensional, que envolve não apenas uma rica gama de área de atuação ao longo do processo de produção de um filme – produção técnica e financeira, *casting* dos atores, equipe artística, equipe técnica, recursos tecnológicos – como também, uma infinidade de ramificações que extrapolam a produção audiovisual, como a produção de livros sobre cinema, a indústria midiática gerada em torno dos filmes, os contextos socioculturais, a recepção do público, a bilheteria, as críticas, dentre outras. O cinema se destaca, ainda, por ter como peculiaridade uma pertença mútua em dois mundos distintos. Ao mesmo tempo que integra a cultura de massa e da comunicação, se configura como uma forma de arte coletiva e sofisticada (NAPOLITANO, 2003).

Alcançando a sociedade de diferentes formas, é de se esperar que aspectos mais subjetivos que tangem as configurações da sociedade também sejam

⁴ Decupar é o nome dado ao processo de escolher, numerar e organizar os enquadramentos, planos e seqüências de um roteiro para transformá-lo em imagem em movimento, de acordo com a visão do diretor.

influenciados por essa forma de arte. Nesse sentido, como evidenciam Teixeira e Lopes (2008), é preciso reconhecer e reafirmar que o cinema é uma expressão artística que envolve a experiência estética e a afetividade, se configurando como uma forma de olhar o mundo.

É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos (TEIXEIRA e LOPES, 2008, p.10).

Essa potencialidade de ampliação do olhar de um indivíduo que o cinema carrega pode ser atribuída a sua condição de ser uma manifestação artística. Segundo Ranciere (2015), a arte, em sua essência, possui um potencial político intrínseco. Ele argumenta que não existe um espaço de desigualdade na arte, uma vez que ela tem o potencial para não apenas denunciar essa desigualdade, como tentar reverter esse processo. Ranciere defende que a arte tem o potencial para trabalhar questões da vida cotidiana, eticamente, mas em um viés político. Se a arte busca esse lugar de contestar desigualdades, de modificar estruturas da sociedade, o cinema, como uma expressão artística também terá esse potencial intrínseco nele.

Reforçando essa capacidade intrínseca do cinema, Teixeira e Lopes (2008) afirmam que o cinema ultrapassa toda a técnica que o constitui, abraçando esse potencial ideológico. Ao inventar ficções ou reavivar histórias reais, ele participa no processo de criação de uma memória coletiva da sociedade, ao mesmo tempo que oferece uma possibilidade de entendimento e reconhecimento “dos problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos” (TEIXEIRA e LOPES, 2008, p.10).

Mais do que isso, as imagens, a técnica que o constitui, a própria linguagem do cinema atua diretamente na sociedade produzindo sentidos através das imagens. Essas imagens, ou melhor, a linguagem e o discurso que ela evoca, são capazes de criar um imaginário coletivo e individual a respeito de algum assunto ou situação. Ou seja, o cinema possui a potencialidade de criar, recriar e ressignificar signos, símbolos, valores e mitos em uma sociedade com sua força estética, poética e política. (MARTINS et al, 2016)

Dessa forma, a sétima arte exerce uma forte influência na formação cultural de um indivíduo. Se o cinema é multifuncional, abrangendo potencialidades que vão da

técnica à questões sensíveis do olhar, ao mesmo tempo em que faz parte da cultura de massa, apresentando uma linguagem atuante, essas potencialidades também vão impactar diferentes esferas da formação humana. Duarte vai afirmar que o contato da sociedade com o cinema interferiu nas configurações de ser no século XX. Justamente por que essa forma de arte interfere na maneira como os seres humanos percebem a realidade (DUARTE, 2009).

Um filme pode possuir camadas de interpretações que, dependendo do repertório que um sujeito possui, ele consegue entender e fruir o filme de formas diferentes. Se o público não possui o costume de ver filmes com frequência e não está habituado a se colocar na posição de fruidor desse tipo de arte, ele vai conseguir entender a história, tirar uma mensagem da narrativa apresentada, mesmo que mais básica, vivenciando uma experiência enriquecedora para ele. Contudo, a medida que esse público vai aumentando o seu repertório, ele vai adentrando as diferentes camadas da arte e aprofundando sua experiência com as obras assistidas. E essa relação público x filme, expande não apenas a experiência estética do sujeito. O cinema tem a capacidade de fazer com que essa relação atue em diferentes setores da vida humana, expandindo os pensamentos, a criatividade, a autocrítica, o senso crítico, o senso estético, dentre outras habilidades humanas fundamentais.

Se trabalhamos com essa ideia de uma potencialidade transformadora presente na linguagem do cinema, se torna importante também, falar de dois vieses presentes na “Sétima Arte”. O viés estético e o político. Embora se fundam e existam de forma interligada, é possível dizer que se constituem como duas linhas de pesquisa diferentes. Há pesquisadores e cinéfilos que se aprofundam na linguagem do cinema buscando entender, analisar e discutir os conceitos estéticos de um filme. Como também há aqueles que se focam mais na narrativa, enfatizando o discurso político presente na obra.

Nenhum viés se sobrepõe a outro, sendo os dois tão ricos e importantes por iguais. E como falado, eles se misturam, uma vez que o discurso político é construído da linguagem, e a linguagem, como vimos, também é estética. Mas, para entender melhor a presença do cinema nas escolas e como ele é visto e fruído pelos professores, se torna importante elucidar, mesmo que de forma mais sucinta, o que se configura cada uma dessas duas vertentes.

1.2 As duas vertentes do cinema: Estética e Ética

Discutir a estética na arte é uma tarefa complexa, antiga e ainda muito pesquisada. Envolvendo diferentes aspectos da filosofia, pesquisadores desse campo trabalham conceitos como Belo, o Feio, o Grotesco, o Sublime, etc., buscando ancoramento na Filosofia, em especial na grega, como a de Aristóteles e Platão. Longe dessa pesquisa tentar se aprofundar nesses conceitos tão específicos da Estética do Cinema. Cada um destes, por si próprio, possuem o fôlego para render centenas de teses e dissertações.

Em *A forma do Filme*, Sergei Eisenstein (2002) discorre por longos capítulos a respeito da forma do filme, nos quais ele imerge na linguagem cinematográfica, tendo como ponto guia seus princípios de Montagem e a ideia de Plano. A partir desses dois elementos principais, ele nos mostra como a linguagem do cinema pode ser disposta de diferentes maneiras, sempre criando uma estética resultante das escolhas do cineasta, estética essa que produz significado. Seguindo essa linha, nesse estudo, trabalharemos com um conceito de estética mais simplificado, mas tão importante quanto na hora de se experimentar um filme. Trabalharemos com a ideia de estética ser aquilo que vemos em uma obra visual/ audiovisual, sendo resultado de um conjunto de elementos da linguagem cinematográfica e que produz um significado.

A ideia defendida é que, cada filme, possui uma estética construída por seu diretor. Logo, cada diretor possui uma assinatura visual, que se repetirá em diferentes trabalhos, assim como em outras artes visuais. Peguemos como exemplo algumas pinturas de Picasso. Seus quadros geométricos são facilmente reconhecidos atualmente e ligados ao artista, não apenas pelo estilo artístico em que as pinturas se enquadram, mas também, e especialmente, pela forma que o pintor pintava, suas pinceladas, seu traço, a cor, a forma, suas temáticas. No cinema não é diferente. Lembremos das cinco categorias da linguagem do cinema descrita por Berton (1987): Tempo, Espaço, Palavra e Som e Outros elementos da linguagem cinematográfica e O estilo da escrita. Cada elemento que engloba cada categoria, é trabalhado pelo Diretor de forma a criar a estética desse criador.

Um diretor que possui uma estética claramente autoral e que representa uma assinatura é o Wes Anderson. Criador de produções como *Os Excêntricos Tenenbaums* (2001), *O grande Hotel Budapeste* (2013), e, recentemente, *A ilha dos cachorros* (2018), o cineasta americano se destaca ao apresentar uma “mesma

estética” em grande parte de seus filmes, se tornando conhecido por sua câmera centralizada, simetria matemática nos enquadramentos (Imagem 1) e paletas de cores que predominam uma cor em toda a cena (Imagem 2).

Imagem 1: Enquadramento centralizado e Simetria



Fonte: Extraído do site Cinelogin⁵

Imagem 2: Paleta de cores



Fonte: Extraído do site Cinema em Casa⁶

Pensar a estética do cinema é muito importante dentro de dois aspectos que chamamos a atenção nessa pesquisa. O primeiro deles é pela chamada experiência

⁵ Disponível em: <https://cinelogin.wordpress.com/2014/07/31/especial-cl-3-anos-diretores-autorais-wes-anderson/> Acesso em: 10 de jan. 2020.

⁶ Disponível em: <http://cinemaemcasa.cartacapital.com.br/noticia/ler/3122/videos-mostram-as-principais-cores-usadas-por-wes-anderson-em-sr-raposo-e-hotel-budapeste>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

estética. Novamente, não vamos nos aprofundar no conceito formal do que é experiência estética. Se trata de um campo solo de pesquisa, ainda muito explorado e que tem muito a ser desenvolvido e que extrapola os limites dessa pesquisa. Porém, podemos ficar com a simples explicação que a experiência estética acontece a partir do nosso processo de fruição da obra, tendo como catalizador os elementos plásticos que compõe a arte experienciada. É uma experiência que se acontece no campo do sensível, ou seja, trabalha nossas emoções e nos convida a atentar, cada vez mais, aos campos visuais da obra.

A experiência estética, segundo autores como Abigail Housen (1983) e Michael Parsons (1992), possui estágios deferentes em cada pessoa, sendo esses influenciados por diferentes aspectos, tais como: conhecimento formal, cultura, consumo de arte, leitura, etc. Assim, uma pessoa pode ter um nível de compreensão diferente da outra, e esse nível de compreensão afetará na experiência que ela terá diante de uma obra. Trazendo esse conceito para o universo do cinema, a cada filme que vemos, assimilamos coisas novas e apreendemos novos conceitos. É a ideia das camadas de interpretação anteriormente discutida. Quanto mais se estuda cinema, quanto mais se domina a linguagem cinematográfica, quanto mais filmes se assiste, mais repertório uma pessoa vai adquirindo, construindo uma bagagem cultural que a propiciará a ter uma experiência estética mais enriquecida.

Entretanto, não apenas reconhecer a estética existente em um filme e experienciá-la, é preciso reconhecer a forma poética e política que ela carrega e as diferentes maneiras como essa estética nos atinge. Nesse sentido, entramos no segundo aspecto: a ética da estética. Se a escolha de como utilizar a linguagem gera uma estética, e essa estética produz um significado, é importante entender a força que essa imagem pode representar. Vejamos, dois filmes de uma mesma temática podem, a grosso modo, transmitir, ou intentar transmitir, um mesmo discurso. Contudo, a estética de cada um desses filmes pode variar de uma forma, que a ética presente nesses dois discursos produzidos sejam completamente diferentes.

Peguemos o exemplo do *Travelling* de *Kapò*, tão problematizado pelo diretor e crítico de cinema, Jacques Rivette e, posteriormente, por Serge Daney. Em 1960 era lançado o longa metragem *Kapò: uma história do holocausto*, dirigido por Gillo Pontecorvo. O filme conta a história de uma mulher judia que, junto de sua família, é enviada a Auschwitz. A jovem, após ter os pais executados, decide fugir do campo de concentração, usando como tática de escape, ganhar a confiança dos nazistas.

Alcançando o posto de *Kapò*, guarda, ela vai lutar por liberdade com a ajuda de outro prisioneiro. O que deveria ser mais um filme sobre os horrores nazistas que acorreram durante a Segunda Guerra Mundial, se tornou um exemplo dentro da Teoria da Imagem do Som de como não se fazer cinema. Um “pequeno” movimento de câmera, um travelling, fez com que Rivette escrevesse o texto *Da abjeção*, 1961, publicado na revista *Cahiers du Cinéma*, no qual é condenado o uso de um recurso estético para contar uma determinada cena.

Basta ver, entretanto, em *Kapò*, o plano em que [a atriz Emmanuelle] Riva se suicida, jogando-se sobre o arame farpado eletrificado; o homem que decide, nesse momento, fazer um travelling para a frente para reenquadrar o cadáver em contra-plongée, tomando cuidado para inscrever exatamente a mão levantada num ângulo de seu enquadramento final, esse homem só tem direito ao mais profundo desprezo (RIVETTE, 1961, n.p.).

Para Rivette (1961), todos os assuntos possuem uma liberdade e igualdade de direito. Todos são relevantes, todos tem sua importância e todos podem ser representados. O que muda é a maneira como esse assunto será abordado.

(...) é o tom, ou a inclinação, ou a nuance, como quiser chamar - ou seja, o ponto de vista de um homem, o autor, mal necessário, e a atitude que toma esse homem em relação àquilo que ele filma, e assim em relação ao mundo e a todas as coisas: o que pode se exprimir pela escolha das situações, a construção da intriga, os diálogos, o trabalho dos atores, ou a pura e simples técnica, “mesmo indiferentemente”. Existem coisas que só devem ser abordadas no temor e no terror; a morte é uma delas, sem dúvida; e como, no momento de filmar uma coisa tão misteriosa, não se sentir um impostor? Mais valeria em todo caso se questionar, e inserir essa interrogação, de alguma forma, naquilo que se filma; mas a dúvida é aquilo de que Pontecorvo e seus iguais estão mais desprovidos (RIVETTE, 1961, p.n.).

Daney (20--), anos mais tarde, também para o *Cahiers du Cinéma*, complementa a crítica de Rivette, fazendo um contraponto entre *Kapó* e o filme *Névoa e Neblina*, 1955⁷, de Alain Resnais. Enquanto o crítico avalia o segundo filme como justo, ele condena a escolha do diretor de *Kapó* ao fazer o *travelling*, afirmando que a busca pelo belo no filme de Pontecorvo, sem pensar e problematizar o assunto que estava “embelezado”, acabou gerando algo grotesco. O que o *travelling* faz, segundo Daney (20--), é romper uma distância que deveria ser mantida: a distância entre o espectador e a morte brusca de uma pessoa que viveu os horrores do holocausto. Segundo o crítico, o recurso se torna imoral, pois nos força a ser testemunhas do

⁷ Realizado em 1955 sob encomenda do Comitê da História da Segunda Guerra Mundial, o filme apresenta um perturbador registro dos locais em que até pouco tempo antes funcionavam os campos de concentração nazistas. Acompanhando as imagens do pós e da guerra, a narração de um texto do poeta francês Jean Cayrol, um sobrevivente. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2567/>

acontecimento, ao mesmo tempo em que plastifica uma situação real e de horror da história da humanidade. O que fica claro nas críticas dos dois autores, Daney e Rivette, é que, não basta produzir filmes com belos enquadramentos, fotografias deslumbrantes, se a ética das imagens representadas não for calmamente pensada e colocada em contexto com a realidade que existe fora da tela.

O que nos leva a pensar a questão política do cinema. Sigamos o raciocínio dessa pesquisa. O cinema é uma arte que atinge milhares de pessoas, atuando diretamente na vida dos indivíduos, construindo significados e formando opiniões. Ele possui uma linguagem específica que precisa ser aprendida, dominada e criticada. Essa linguagem, justaposta, produz uma estética do cinema. Essa estética, por sua vez, produz um significado. Um significado que, aliado a narrativa do filme, levanta um discurso. Então, finalizando o ciclo, lembramos que esse discurso é, também, essencialmente político. Ele produz e reproduz uma ética.

Dando seguimento a ideia do segundo viés do cinema, o da ética do discurso, o fazemos problematizando o mesmo. Sendo o cinema um veículo de comunicação potente e persuasivo, inserido em uma determinada cultura, que cria uma estética e promove um discurso ético, é importante problematizar os perigos implícitos a “Sétima Arte” sob esse ponto de vista.

1.3 Problematizando a ética e a estética do cinema

O cinema, e aqui o pensamos como indústria que distribui pelo mundo conteúdos fílmicos, demonstra um alcance de público significativo em contrapartida com outras formas de artes visuais. Antigas vídeo-locadoras, sessões fílmicas da TV aberta, aplicativos como Youtube, Netflix, Amazon Prime, TeleCine Play, dentre outros, ou o próprio cinema (espaço), se configuram como meios que facilitam o consumo de filmes. Dessa forma, milhares de pessoas, em todo o mundo se tornam espectadores e consumidores de uma forma de arte significativamente poderosa.

Em uma palestra ministrada em 2018 na Escola de Arte Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais, o cineasta brasileiro, Neville d'Almeida, ao refletir sobre as produções cinematográficas contemporâneas, no Brasil e no mundo, levantou um questionamento muito pertinente sobre a indústria cinematográfica. O artista afirmou que a arte tem se mostrado cada vez mais mercantilista, sendo

totalmente guiada pela lógica financeira, capitalista, e menos política, estética e democrática. E é verdade. A arte, dentro do mundo capitalista, tem sido usada, há décadas, como fonte de manobra das grandes massas. O cinema, desde sua criação, tem seu potencial utilizado para difundir ideais políticos e/ou nacionalistas, o que quase causou a ruína desse segmento da arte durante a segunda Guerra Mundial. Na Itália, o governo fascista de Benito Mussolini incentivou a criação do LUCE (L'Unione Cinematográfica Educativa), no ano de 1924, emparelhando a propaganda estatal à sétima arte. Aqui no Brasil, em 1937, a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE pelo governo de Vargas também se destaca como uma estratégia do governo, mas para promover a ditadura varguista (FERREIRA, 2018). Na contemporaneidade, essa problemática que envolve a indústria se mantém presente e ainda mais profunda. Os problemas que tangem as configurações sociais e econômicas do nosso sistema, abarcam o cinema de diferentes maneiras.

Pegamos como exemplo a produtora norte-americana Disney. É, indiscutivelmente uma das maiores empresas cinematográficas, se não a maior, da atualidade. No presente momento, a empresa é dona dos estúdios: Pixar (animação); Lucas Films (Star Wars e Indiana Jones); Marvel e recentemente comprou o estúdio Fox. Com isso, grande parte dos conteúdos cinematográficos que passam a ocupar os cinemas comerciais passar a vir de uma mesma produtora, não apenas aumentando o controle dessa no mercado (não há concorrência), como também lançando filmes que tendem a possuir sempre um mesmo ponto de vista. Ou seja, as produções a serem consumidas vão seguir sempre os mesmos padrões estéticos e de discurso: o da Disney, logo, o Norte Americano. Nesse sentido, o público passa consumir obras que ditam um mesmo estilo de vida, uma mesma forma de ver o mundo, muitas vezes perpetuando uma visão colonialista.

Seguimos com o exemplo recortando os filmes de heróis, que são os que tem ocupado a maior parte das salas de cinema aqui no Brasil, e que tem levado uma grande quantidade de público ao cinema nos últimos dez anos. Estes filmes de heróis têm apresentado uma explosão de imagens, texturas, som, enquadramentos, recursos digitais, condensados em uma narrativa de aproximadamente duas horas com um aprofundamento político e de discurso quase nulos. Ou seja, toda a evolução técnica que o cinema ganhou ao longo do século XX, e que serviram como uma base para a fortificação do cinema como arte, para fugir do cinema de atração, hoje tem levado muitos filmes (e aqui, falados das produções blockbuster, por ser a de maior

bilheteria, logo alcance de público) justamente de volta para o show de atração. Se antes, um enquadramento era pensado para evidenciar um ponto importante da narrativa, para gerar significado, usando a estética de forma ética, como Orson Welles fez em *Cidadão Kane*, agora, os recursos formais e técnicos do cinema são muitas vezes usados de forma puramente estética, gerando uma narrativa simples e um aprofundamento psicológico, político, social e estético raso.

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p.15).

O que Xavier defende, é a ideia de que um filme, pensado no campo da arte, precisa ser opaco⁸. Precisa, como complementa Fischer e Hilgert (2017), ter espaços em branco, que nos permite completar as lacunas por nós mesmo e com esforço. Para os autores, o bom filme

[...] convida a uma particular relação com a alteridade; mostra-nos o outro, coloca-nos em contato com o desconhecido. Esse outro, exigido pelo cinema, pode-se dizer que constitui parte inarredável de uma certa experiência ético-estética, tem ligação com o que aqui chamamos de potência do cinema, no sentido de uma narrativa que desestabiliza, provocando-nos a genuína urgência de pensamento (FISCHER e HILGERT, 2017, p.321).

Contudo, a massificação do cinema e o domínio da indústria Norte Americana e também Europeia – em relação ao cinema de arte, independente e de resistência – se configuram como potenciais problemas ainda mais preocupantes. Shohat e Stam (2006) problematizam sobre as influências da indústria cinematográfica e suas relações com o imperialismo. Discutindo conceitos como Eurocentrismo e Multiculturalismo, buscam problematizar a Cultura que essa indústria cria, enquanto se sobrepõe a formas “marginais” de se fazer cinema. Os autores explanam que o cinema, se curvando ao sistema político, econômico e social que rege a humanidade, terá seu potencial narrativo utilizado para difundir “as narrativas das nações e dos impérios, por meio de projeções” (SHOHAT e STAM, 2006, p.144).

O cinema uniu narrativa e espetáculo para contar a história do colonialismo sob a perspectiva do colonizador. Tudo começou com os retratos cômicos que Méliés fez dos hábitos culinários norte-africanos em *Le Musulman Rigolo* (1902). Surgiram, então, as aventuras de Tarzan e, mais tarde, os atiradores

⁸ Rosalind Krauss chama de opaca, a arte que não se revela por inteiro em uma primeira apreciação. Ao analisar as esculturas de Rodin, ela classifica positivamente as obras como opacas, uma vez que obriga o público a parar diante dela e pensar.

à queima roupa representados como canibais nos faroestes, como na versão da década de 80 de *As minas do rei Salomão*. Por último, surgiram as missões científicas de Indiana Jones (1981, 1984, 1989). Durante todo esse período, o cinema dominante produziu filmes que idealizaram o empreendimento colonial como uma missão civilizadora e filantrópica, motivada pelo desejo de fazer com que os limites da ignorância, das doenças e da tirania recuassem. A representação negativa dos nativos, executada de maneira programática, ajudou a racionalizar os custos humanos do empreendimento imperialista. Desse modo, a África foi retratada como uma terra habitada por canibais na comédia *Rastus in Zululand* (1910), de Lubin, os mexicanos foram reduzidos a “graxeiros” e “bandidos” em filmes como *Tony the Greaser* (1911) e *The Greaser’s revenge* (1914), e os índios norte-americanos foram retratados como saqueadores bárbaros em *Fighting Blood* (1911) e *Os últimos dos moicanos* (*The last of the Mohicans*, 1920) (SHOHAT E STAM, 2006, p.159).

Pinheiro (2013), vai reforçar essa a potência do discurso do cinema ao dizer que uma produção fílmica vai, de certa forma, nos ditar uma ideologia de poder. Embora seja uma forma de arte com o potencial de transgredir valores impostos e buscar ser um espaço de igualdade, como debatido anteriormente, as diferentes utilizações da linguagem do cinema, para Pinheiro, condicionam a produção de uma estética. Por mais que um filme tente nos mostrar uma realidade, essa realidade é mostrada com um recorte, sob o ponto de vista de um alguém. E, mais importante, a forma como essa realidade é mostrada no cinema tem a capacidade de, eventualmente, influenciar e até mesmo transformar a nossa própria visão do mundo. Por isso é tão importante sempre resgatar os questionamentos de Daney (19--) e de Rivetti (1961), quando eles questionam a estética adota no *Travelling de Capô*. Nenhuma imagem está livre de significado. Pelo contrário, como Shohat e Stam (2006) reforçam, o filme, o cinema, pela imagem, pela estética que produz, está intrinsecamente ligado à uma política.

Nesse sentido, Pinheiro (2013) destaca que, uma vez que o cinema muda e influencia nossa forma de pensar, de ver o mundo, e que esse mesmo cinema é o recorte do ponto de vista de alguém – seja o produtor, o diretor ou uma nação, como afirmam Shohat e Stam (2006) – um filme está fortemente vinculado às questões políticas e sociais, não podendo ser analisado de forma ingênua. Pelo contrário, é preciso entender que a sétima arte não será neutra. A escolha da linguagem criará uma estética que será mais do que visual, mas política e social.

Podemos pensar essa ética da estética, trazendo como exemplos filmes mais contemporâneos da indústria dominante. Ao analisarmos como essas produções retratam os negros, os LGBTQ+, as mulheres e outras minorias, é possível perceber como reforçam uma visão preconceituosa, limitadora e estereotipada dessas minorias.

Pensemos os filmes de ação das décadas de 80, 90 e anos 2000. Em suas grandes maiorias, as personagens principais são homens que vieram ao auxílio da sociedade para salvar o mundo, tendo como recompensa o coração da mocinha. Filmes que reforçam o estereótipo de que a mulher é um sexo frágil, que precisa de um homem para resolver seus problemas. Além de perpetuar a ideia de que o homem deve proteger o lar, sendo o herói da família e da sociedade e merece uma posição de privilégio por isso. Filmes como *Duro de Matar (Die Hard, 1988)*, *Con Air – A rota da Fuga (Con Air, 1997)*, *Velozes e furiosos (Fast and Furious, primeiro filme de 2001, será lançado o nono da franquia em 2019)*, e também as dezenas de filmes de Heróis. Quando a mulher é protagonista nesses filmes, aparece de forma extremamente sexualizada (*Mulher Gato, 2004*), masculinizada (*Exterminador do Futuro, 1984*) ou com pouco destaque no enredo (*Vingadores 2012; Vingadores: Era de Ultron, 2015*).

Embora nos últimos anos tenham aparecido filmes desse gênero que buscam dar um protagonismo à mulher em cena (*Mulher Maravilha, 2017; Capitã Marvel, 2019*), a presença de personagens femininas nos filmes em geral, ainda demonstram essa ótica colonialista, racista, sexista impregnada no cinema. Um artigo na Revista Exame (Zeba Blay, 2016), explana alguns resultados do estudo da pesquisadora Hanah Anderson sobre a participação feminina no cinema. Segundo o artigo da Exame (2016), Anderson afirma que as participações femininas nas produções cinematográficas são vergonhosas. Até mesmo em comédias românticas em que as protagonistas são femininas, em média, 58% dos diálogos eram masculinos. O estudo ainda evidencia que nas produções analisadas na pesquisa, os filmes de maior bilheteria apresentaram um percentual de 82% de homens interpretando papéis principais.

Essa representação distorcida se estende para outras minorias. Como a pouca presença de atores e personagens líderes negros. Em 2016 a Academia de artes e ciências cinematográficas (que premeia com o Oscar), enfrentou um grande protesto por parte dos atores que compõem a indústria pela falta da representatividade negra nas categorias a serem premiadas. Com a criação da *hashtag #OscarSoWhite* (Oscar tão branco), a questão da falta de oportunidade de papéis de destaque para pessoas negras, da não indicação ao prêmio e de não visibilidade de produções que possuem protagonistas ou profissionais negros, ganhou repercussão em todo o mundo. De forma similar, a comunidade LGBTQ+, indígena, latina, etc., não possuem seus

profissionais e/ou produções em posição de igualdade com as que atualmente ocupam as telas de cinema.

Assim, vemos uma forma de arte dominando o mercado e se fazendo referência, que pouco contribui para uma decolonização da sociedade. O processo que leva à uniformização de pensamento, de um não estímulo ao senso crítico, de uma visão colonialista da sociedade, é apenas uma consequência de uma estrutura social que rege o mundo e que ganha ao manter a população apática e dominada. E que é, sim, muitas vezes, perpetuada pelo cinema. Paulo Freire (1999) reforça esse perigo ao lembrar que os governantes, as grandes empresas, o sistema capitalista que move o mundo, fazem o possível para manter a população imersa nesse limbo da falsa democracia, rebatendo toda e qualquer forma de discurso que ofereça risco à alienação da sociedade. Ou seja, não apenas economicamente, mas como politicamente a produção de conteúdos artísticos irrelevantes criticamente se mostram algo positivo na contemporaneidade.

Apesar do cenário não parecer promissor, o cinema não está completamente vendido ao Sistema. É preciso sermos justos e reconhecer as vozes que lutam em ser resistência contra o regime Capitalista que tenta podar a arte todos os dias. Com ou sem mercado, sempre existiram Diretores e Produtoras, em todo o globo, que procuram manter uma linha mais voltada para produção de filmes que possam tocar e transformar realidades, e não apenas para ganhar cifrões. Por mais que as pessoas se encontrem anestesiadas, seguindo o fluxo que é imposto a elas pela sociedade, o cinema precisa ser resistência para motivá-las a romperem o cabresto que as mantém alienadas, mesmo quando o mercado mantém uma ditadura de produção artística voltada para o lucro e perpetuação de ideias políticas que já deveriam ter sido abandonadas.

Pensar nesse cinema resistência, é um desafio na contemporaneidade, embora necessário. E para isso, se torna ainda mais latente a necessidade de nos capacitarmos nas linguagens que o cinema carrega, afim não apenas de conseguirmos experienciar mais o filme, como falamos anteriormente, mas também para termos uma postura crítica frente ao que consumimos. Para sabermos ler um filme, entender as mensagens que ele passa, problematizar os discursos, as narrativas, as escolhas estéticas. E com isso, sermos menos afetados negativamente pela indústria.

2

CINEMA E EDUCAÇÃO

Se o cinema ganhou o mundo no início do século XX, sua potencialidade pedagógica também foi reconhecida na mesma época. Em escala mundial, esse caráter educativo presente na sétima arte foi muito explorado pelos governos, em especial durante as duas Guerras Mundiais que travamos no século passado (FERREIRA, 2018).

Diante dos avanços técnicos e estéticas do período entre guerras, autoridades e educadores perceberam que o cinema poderia ser útil aos projetos de governo. Pioneiro em atrelar a propaganda estatal ao cinema para uso aplicado nas escolas, o líder fascista italiano Benito Mussolini incentivou a criação do LUCE (L'Unione Cinematografica Educativa), em 1924. (FERREIRA, 2018, p.36).

Segundo Ferreira (2018), no Brasil, essa potencialidade do cinema foi evidenciada por Getúlio Vargas e explorada ao longo de seu governo, quando o presidente sancionou a lei de nº378, no princípio do ano de 1937, que instituía, pelo artigo 40, “o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), ‘destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral’” (FERREIRA, 2018, p.37).

[...] entre os mais úteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno, inscreve-se o Cinema. Elemento de cultura influenciando sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas. [...] Para as massas de analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (VARGAS *apud* SIMIS, 2008, p.29-30) (FERREIRA, 2018, p.37).

Assim como as propagandas de guerra produzidas pelo LUCE, o INCE vai se tornar um dos meios principais de fortalecimento da ditadura varguista iniciada com o golpe do Estado Novo e estendendo seu funcionamento por 30 anos após sua criação. O instituto ainda atuava na produção de filmes voltados para o ensino dos conteúdos curriculares, como para a formação do docente através do cinema, atuando não apenas nos espaços formais de ensino, como em cinejornais exibidos antes das sessões de cinema, fazendo propagandas do governo Vargas (FERREIRA, 2018).

Mesmo após o golpe militar em 1964, o INCE continuou com suas atividades, mas integrando um novo Instituto, o Instituto Nacional de Cinema - INC, em 1966.

Somente na década de setenta o órgão deixou de existir, uma vez que a Empresa Brasileira de Filmes - Embrafilme, criada em 1969, se tornou a empresa referência de distribuição e produção fílmica no Brasil. Mesmo com a mudança, o cinema pensado no viés educativo ainda estava presente na preocupação do Estado, uma vez que o próprio estatuto social da Embrafilme preservava a ideia do filme educativo (FERREIRA, 2018).

Ainda segundo Ferreira (2018), na década de 1980, a expansão tecnológica exercera grande importância para a entrada dos filmes no espaço físico das escolas. Com a popularização do vídeo cassete nos anos 80, seguido do DVD na década de 90 (atualmente, com o formato digital), a presença do cinema no cotidiano escolar se ampliou. Diante disso, coube às secretarias de educação municipais e estaduais estabelecerem medidas que viabilizassem e formalizassem a presença dos filmes no currículo escolar, como o investimento em equipamentos para reprodução de vídeos no espaço escolar e cursos de formação para professores (FERREIRA, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCN – Arte e a recém lançada Base Nacional Curricular Comum - BNCC, se configuram como ações do Governo que, indiretamente, contribuíram para a formalização do cinema nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997;1998) foram os documentos oficiais do Governo Federal que guiaram o ensino de artes nas escolas do final dos anos 90, até sua substituição pela BNCC. O documento é dividido em duas edições, uma publicada em 1997, voltada para as turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental (atuais 1º ao 5º ano); e outra publicada em 1998, para turma de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano). Em ambos os documentos, é destacado o ensino de Artes visuais, estas se configurando como formas tradicionais de arte (desenho, pintura, escultura, desenho industrial, gravura, arquitetura, artefato), e outros segmentos, como advindos da modernidade, como fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo computação, performance e o cinema (PCN, 1997;1998).

É possível observar que, mesmo que a metodologia preconizada nos parâmetros seja diferente da defendida pelo Estado Novo e pelo Governo Militar, que defendiam uma arte polivalente, essa forma de ensino continua impregnada na educação. Um único professor continua sendo encarregado de trabalhar os diferentes segmentos das artes, respeitando as linguagens de cada especificidade da área.

No que tange ao cinema, os PCNs Arte 1ª à 4ª, definem:

Os blocos de conteúdos de Artes Visuais para o primeiro e o segundo ciclos são: EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOS ALUNOS EM ARTES VISUAIS. Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia (BRASIL, 1997, p.46).

E os PCNs Arte 5^a à 8^a, definem:

ARTES VISUAIS: OBJETIVOS GERAIS. Nos terceiro e quarto ciclos, espera-se que os alunos sejam capazes de: interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte; (...). PRODUÇÃO DO ALUNO EM ARTES VISUAIS. A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros (BRASIL, 1998, p.65-66).

Nota-se que os PCNs Artes especificavam a presença do cinema nas escolas, não apenas como uma ferramenta para auxílio em diferentes atividades e disciplinas (como acontece nos PCN de outras matérias), mas como linguagem artística a ser entendida, dominada, criticada e produzida pelo aluno. Da mesma forma, a recém lançada Base Nacional Curricular Comum – BNCC, traz especificações muito similares.

Desenvolvida no ano de 2016, o documento foi proposto pelo Governo Federal para reestruturar a educação brasileira, unificando assim os conteúdos a serem trabalhados em toda educação básica, em âmbito nacional. O campo do ensino de arte se mostra presente apenas no Ensino Fundamental (1^o ao 9^o ano), e também configura o ensino de arte englobando: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. O cinema aparece como conteúdo (e linguagem) dentro das Artes Visuais. A BNCC estipula:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. [...] 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2016, p.196).

[...]

Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (BRASIL, 2016, p.205).

Aliada aos PCN Arte e à BNCC, destacamos a Lei 13.006, sancionada pela então presidente da República, Dilma Rousseff, em 2014. A Lei prevê a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica pelo menos duas horas por mês. A exibição deve ser um objeto curricular complementar vinculado à proposta pedagógica escolar. Uma vez que o cinema se torna um conteúdo obrigatório nas escolas, uma educação voltada para pensar essa arte no currículo escolar se torna fundamental.

Quando o cinema era fomentado pelo governo na Era Vargas, posteriormente no regime militar e depois, com a Embrafilme, o caráter pedagógico dos filmes era sempre priorizado, como nos explicou Ferreira (2018). Pode-se problematizar que, da mesma forma que o ensino tecnicista do Estado Novo e do Governo Militar ainda apresentam marcas no ensino de arte contemporâneas, esse modo de ver o cinema sob o viés da educação acabou influenciando na forma como as atividades didáticas seriam desenvolvidas nas escolas.

Os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema (DUARTE e ALEGRIA, 2008, p.69).

Ainda sobre a relação do cinema com a escola, Duarte (2009) enfatiza ser também fruto de uma consequência de algumas produções fílmicas e suas utilizações nas escolas. Desde a Segunda Guerra Mundial, Hollywood (em sua maioria) produz filmes que buscam abordar questões ligadas à educação, sendo chamados de “filmes de escola”. Filmes esses que muitas vezes romantizam problemas sérios enfrentados por professores, perpetuam situações conservadoras que já não funcionam no mundo cotidiano ou que não abordam ou criticam uma determinada situação da forma correta. Uma vez que os filmes que reforçam comportamentos antiquados continuam sendo utilizados e guiando a presença do cinema nas escolas, o próprio cinema, como arte, continua sendo desvalorizado.

Contudo, a escolha dos filmes se configura apenas como uma ponta do iceberg. Os problemas encontrados no ensino de cinema na educação básica, ou ainda, da própria presença do cinema no espaço escolar, ultrapassam a curadoria fílmica estabelecida pela escola ou professor. Segundo Duarte (2009), os percalços se

estendem à forma como o cinema é enxergado nas escolas, sendo resumido a simples formas de lazer, de entretenimento, não sendo visto como um campo de conhecimento ou uma arte “séria”, respeitável, como as artes tradicionais são. O resultado dessa desvalorização da “Sétima Arte” é uma instrumentalização do cinema. O filme como complemento de alguma atividade, que nada tange a arte, ou que nada explora as diferentes possibilidades que a sétima arte possui.

Sobre essa instrumentalização, Hollben [20--] problematiza afirmando que, mesmo com toda a evolução tecnológica que possibilitou a entrada dos filmes no espaço escolar, as configurações de ensino ainda se concentram na escrita e na oralidade, negligenciando e, até mesmo, ignorando outras formas de conhecimento. O que Hollben [20--] afirma é que, uma vez que uma forma de conhecimento, ou um determinado conteúdo é priorizado, cria-se uma hierarquia que inferioriza as demais formas de aprender. Nesse sentido, quando recursos midiáticos como a imagem e o som aparecem no planejamento didático, são usados como ferramenta. A autora ainda problematiza o porquê dessa instrumentalização dos filmes nas escolas, e elucida que grande parte do problema reside no não reconhecimento do cinema como conhecimento.

Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? [...]. Afinal, educação não tem mesmo nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens fílmicas, são necessariamente, incompatíveis? Porque se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? [...] porque o desconhecimento de obras e autores importantes da literatura é visto como um grave problema a ser enfrentado pelos meios educacionais, enquanto o fato de a maioria dos brasileiros ignorar a existência de incontáveis obras da nossa cinematografia (algumas delas incluídas entre as melhores do mundo) é tratado como algo totalmente irrelevante (mesmo nós, professores, muitas vezes desmerecemos essa produção) (DUARTE, 2009, p.19).

Contornar os problemas da instrumentalização não é fácil, existem diferentes autores, discutidos anteriormente nesse texto, como Bergala, Duarte e Hollben que defendem a urgência de uma pedagogia que realmente aborde o cinema sob a ótica da linguagem. Ou seja, o cinema como arte, com toda a potencialidade que ele constitui e oferece para a sociedade. Entretanto, como possibilitar a experiência do cinema nas escolas, quando, como citado anteriormente, o que se é observado nas escolas é o cinema afastado da linguagem, mas reduzido a instrumento? Um viés para o desenvolvimento desse campo da arte-educação pode estar nas pesquisas acadêmicas. Se na década de 80, com o desenvolvimento de cursos de pós-

graduação em Arte-educação, e em consequência, o aumento de pesquisas na área contribuíram fortemente para o crescimento do campo, espera-se que pesquisas voltadas para o cinema no espaço escolar contribua para o entendimento da arte como linguagem nas escolas.

2.1 Educação e cinema na Academia

Para entender qual o espaço que o cinema ocupa dentro da pesquisa em educação nas academias, foi realizado um mapeamento bibliográfico. Para efetivar a pesquisa acadêmica sobre o cinema na escola, foi realizado um levantamento de artigos sobre cinema e educação nos anais de eventos organizados por duas associações: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Artes Plásticas – ANPAP. Por ser uma associação nacional de pesquisa em educação, a busca nos anais da ANPEd serviu para identificar como e/ou se o cinema vem sendo estudado na educação formal brasileira. Já a ANPAP, associação específica de pesquisa em Arte, serviu como referência para apreender as formas com que o cinema vem sendo abordado no universo acadêmico das artes plásticas, buscando identificar se existem pesquisas que exploram o cinema como linguagem na educação.

Ressaltamos que a escolha de pesquisar artigos científicos publicados oficialmente se deu como uma forma de peneirar as informações que são públicas para acesso de qualquer pesquisador, professor, estudantes, etc. Sabemos que as teses e dissertações são disponibilizadas para todos, mas acreditamos que os estudos que foram publicados e explanados em veículos e eventos específicos da pesquisa acabam ganhando mais visibilidade do que a tese ou dissertação completa disponível em bancos de dados.

O recorte temporal compreendeu as três últimas reuniões nacionais e regionais da ANPEd, contemplando os anos de 2012 a 2017, e os cinco últimos encontros nacionais da ANPAP, de 2013 a 2017. O levantamento foi realizado consultando os arquivos disponibilizados online e pré-selecionando todos os arquivos com a palavra “cinema”. Os cinco anais da ANPAP apresentaram apenas oito artigos sobre cinema, sendo que nenhum deles focava o cinema na escola. Portanto, essa busca não trouxe resultados relevantes para essa pesquisa.

Os encontros nacionais e regionais da ANPEd são bienais e se encontram em edições diferentes. Os encontros nacionais estão na 39ª edição, a ser realizada neste ano de 2019. Portanto, este levantamento foi realizado nos anais das reuniões de número 36, 37 e 38, sendo a última realizada em 2017. Nos três encontros nacionais, somente quatorze artigos discutiam cinema nas escolas. Nos encontros regionais o número foi maior, dentro do mesmo recorte de tempo, vinte e três trabalhos foram encontrados. Os Quadros 1 e 2 apresentam os resultados obtidos com a triagem de trabalhos.

Quadro 1: Trabalhos sobre cinema nos anais da ANPEd

REUNIÃO ANUAL ANPEd/ANO	NÚMERO DE TRABALHOS
36ª/2013	5
37ª/2015	4
38ª/2017	5

Fonte: ABREU, 2018

Analisando os resultados obtidos no levantamento dos trabalhos publicados nas reuniões anuais, nota-se que não há indício de crescimento de pesquisa na área. A média de trabalhos não apenas se manteve praticamente a mesma, como foi observado que a publicação de alguns estudos, em edições anuais diferentes, que foram escritos pelos mesmo pesquisadores sobre a mesma pesquisa (mas com diferentes resultados apresentados e analisados). Observou-se esse mesmo caso com dois autores. O primeiro com o pesquisador Domingues, que co-publicou com a pesquisadora Fresquet na 36ª edição de 2013, e na 38ª edição, em 2017, sozinho. Embora as abordagens e assuntos fossem diferentes, tratava-se da mesma pesquisa. O segundo caso observado foi com a pesquisadora Almansa, que publicou um artigo na edição também de 2013 (36ª) e, posteriormente, na 38ª reunião em 2017. Os dois artigos abordavam a mesma temática.

Os encontros regionais são divididos por região do Brasil, como o próprio nome informa. Tem-se a Regional Norte, que teve sua primeira reunião regional no ano de 2016. A Regional Nordeste, que teve seu 23º encontro no ano de 2016. Nenhum site das três últimas edições (23ª, 22ª e 21ª) estavam disponíveis para acesso na internet quando o levantamento foi realizado. A Regional Centro-Oeste, por sua vez, realizou

o seu 13º encontro regional no ano de 2016. No momento da pesquisa, o site da edição de 2012 não foi encontrado e do encontro realizado em 2016 estava “fora de ar”. A regional Sudeste teve seu último encontro em 2016, totalizando treze reuniões. E a Regional Sul, por fim, está na sua 11ª edição, que foi realizada no ano de 2016. Por serem bienais, no ano em que o levantamento foi feito, as novas reuniões regionais da ANPEd ainda não haviam acontecido. Dessa forma, não foi possível acessar os trabalhos publicados.

Nessa pesquisa, observa-se que o número de produções de artigos sobre cinema impera na região Sul, em contraponto com a Sudeste. Embora apenas um trabalho tenha sido encontrado na edição de 2014 da regional Centro-Oeste, não podemos afirmar que a regional Sul possui o maior número de publicações entre todas as regionais. Essa afirmação não pode ser realizada, uma vez que os sites das outras regionais estavam indisponíveis, como citado anteriormente. Então, não há dados o suficiente para comparação.

Nos levantamentos dos encontros do Sul, também não foi observado nenhum indicio de aumento de produção significativa na área. Dentre todos os artigos encontrados, o pesquisador Silveira teve dois trabalhos (de temáticas diferentes) publicados, um na edição de 2012 e outro na de 2014. Os pesquisadores Farenza e Oliveira também publicaram dois artigos, mas os dois com a mesma temática, ambos em 2014. A pesquisadora Alana Deus teve três estudos publicados, um em 2014 e os outros dois em 2016. Cada artigo com uma temática diferente. E a pesquisadora Almansa, embora tenha publicado apenas um trabalho nos últimos três encontros pesquisados (sua publicação foi no ano de 2016), ela publicou dois estudos na ANPEd nacional, como explanei anteriormente. Já no levantamento da regional Sudeste, observa-se uma queda na produção de pesquisas sobre cinema na educação. Nenhum autor se repetiu nas publicações das regionais ou esteve presente nas publicações dos encontros nacionais.

Quadro 2: Trabalhos sobre cinema nos anais das Reuniões Regionais ANPEd – 2012 – 2016

REUNIÃO REGIONAL ANPED	EDIÇÃO/ANO	NÚMERO DE TRABALHOS
Reunião Sul	9 ^a / 2012	4
	10 ^a / 2014	5
	11 ^a / 2016	5
Reunião Sudeste	11 ^a / 2011	6
	12 ^a / 2014	1
	13 ^a / 2016	1 ⁹
Reunião Centro-oeste	11 ^a / 2012	0 ¹⁰
	12 ^a / 2014	1
	13 ^a / 2016	0 ¹¹
Reunião Norte	1 ^a / 2016	0 ¹²

Fonte: ABREU, 2018

O exame dos artigos encontrados apontou quatro vieses mais recorrentes no modo como o cinema na escola é abordado: 1) como uma ferramenta para auxiliar nas práticas docentes; 2) por seu potencial transformador na formação humana e social; 3) como um instrumento para formação do professor; 4) como Linguagem.

Os sete trabalhos que abordaram o cinema sob o viés da instrumentalização foram variados entre si, tanto em questão de temática, como de objetivos. Todos partiram do princípio de utilizar o cinema para alcançar algum objetivo específico na educação ou em uma pesquisa acadêmica. Quando o espaço era a escola ou currículo escolar, os trabalhos usavam o cinema, mais especificamente os filmes, como um instrumento para auxiliar nas práticas docentes de outras disciplinas, como por exemplo, nas aulas de história (PERUFFO e PEREIRA, 2017) ou de literatura e língua portuguesa (SILVEIRA, 2014; OLINI, 2017) e até mesmo em atividades teatrais (SILVEIRA, 2012). Também foram identificados trabalhos que abordavam o cinema

⁹ Foram publicados dois cadernos com os trabalhos selecionados. Apenas o caderno 2 estava disponível no site. O link para download do caderno 1 não estava funcionando na época da pesquisa.

¹⁰ Site do Encontro não foi encontrado.

¹¹ Site do Encontro estava fora do ar no momento da pesquisa.

¹² Foi a primeira reunião regional do Norte.

como veículo para auxiliar em práticas de inclusão (GAI, 2014), para aumentar as notas dos alunos no IDEB (DEUSa, 2016) e ainda, como instrumento potencial para auxiliar as práticas educacionais em hospitais (OMELCZUK, 2017).

Embora o cinema apareça como um recurso para alcançar objetivos outros que não estejam ligados à utilização da arte como linguagem, todos se mostram muito bem fundamentados no caráter múltiplo que o cinema oferece, explorando as potencialidades de se trabalhar questões humanas e cognitivas através das narrativas presentes nos filmes. Segundo esses trabalhos, uma história contada em uma produção audiovisual pode auxiliar nas práticas de leitura e de interpretação textual, além de exemplificar períodos históricos. E ainda, carregam em si temáticas cotidianas que nos auxiliam a pensar em nossas próprias ações como indivíduos. Essas reflexões pelo cinema trazem consequências positivas no desenvolvimento dos alunos em suas atividades escolares.

Na segunda categoria, aparecem doze trabalhos que abordam o cinema sob a esfera da formação humana, levantando diferentes conceitos de como a prática de ver filmes, discuti-los, e por vezes, até produzi-los, contribui para o entendimento de si, do outro e da sociedade. Voltados para o entendimento de si, aparecem seis pesquisas. Três levantam questões éticas do ser, abordando assuntos que tangem a existência humana e as configurações sociais existentes na sociedade, ancorados na filosofia (ALMANSA, 2013; 2015; 2016). Um artigo sobre formação da autonomia do indivíduo, como o cinema auxilia uma pessoa a se entender como um sujeito completo, ativo e independente na sociedade (VENÂNCIO, 2011). E ainda, dois estudos sobre as relações de construção da sexualidade e de gênero e da educação sexual, usando filmes como instrumento potencial para se pensar questões referentes ao corpo e ao sexo (FRIEDERICHS, 2012; MIKOS, 2016).

No âmbito do cinema como prática para se entender o outro e a sociedade, apareceram três estudos que utilizaram de análises fílmicas e sessões comentadas para entender as relações humanas entre o eu e o outro, o diferente, explorando práticas de alteridade quando estamos diante do outro (HILGERT, 2015; LANGIE e RODRIGUES, 2017). Dois artigos abordam as responsabilidades que as imagens e o discurso de um filme carrega uma vez que atuam de forma ativa nas práticas pedagógicas e na formação humana de um indivíduo. Discutem também como produções audiovisuais no espaço escolar propiciam para a percepção das atitudes e

comportamentos de um indivíduo, interferido nas relações de sociedade (BERINO, 2011; SCHORN, 2016).

Ainda no que tange a formação humana, dois trabalhos discutiam o cinema voltado para o entendimento do ser criança. Abordando conceitos diferentes da infância, esbarrando em questões da representação da criança no cinema, o cinema para crianças e o fazer cinema na infância, esses trabalhos objetivaram discutir como essas questões afetam a formação de uma criança (SOUZA, 2013; SILVA, 2011).

Se o cinema tem potencialidades que são capazes de atuar de forma tão ativa na formação humana, é de se esperar que ele seja usado no espaço escolar como instrumento. Em congruência com esses trabalhos, integrando a terceira categoria, foram identificados quatro artigos que trazem essas competências acima discutidas para a formação dos professores.

Nesses estudos, o cinema é destacado com o potencial transformador da educação do olhar, da sensibilidade, da formação do imaginário, da relação corporal e emocional do docente com o cinema, de forma a ressignificar a formação docente, buscando uma experiência da arte de forma completa, sem instrumentalização (FARENZENA *et. al*, 2014; FARENZENA e OLIVEIRA, 2014; RODRIGUES, 2013; RODRIGUES, 2015).

Na quarta categoria, abordando o cinema no espaço escolar no viés da utilização da arte como linguagem, respeitando todas as suas possibilidades, incluindo a estética, sem funcionalizar a sétima arte em detrimento de algum objetivo específico, aparecem sete artigos. De forma geral, essas pesquisas analisam projetos governamentais ou de Universidades que propuseram utilizar o cinema em escolas de rede públicas em diferentes estados brasileiros. Todos os trabalhos, apesar de possuírem objetivos e metodologias diferentes, abordaram o cinema de forma ampla, buscando levar a prática do cinema para os alunos, para que, através dessa, esses alunos pudessem ter uma experiência do cinema como linguagem, ética e esteticamente. Esses estudos também levantam a problemática da presença do cinema na escola (SANTANA, 2014; MOURA e TAGLIAVINI, 2011; LEITE, 2011; DEUS, 2014), discutiam a prática da linguagem para desenvolvimento do ponto de escuta dos alunos (DOMINGUES e FRESQUET, 2013; DOMINGUES, 2017) e ainda, estudos teóricos sobre a importância do cinema na escola abordando a questão da linguagem, da formação estética e do gosto (COLLA, 2012).

Por fim, uma última leva de artigos encontrados nos anais da ANPEd variaram em temáticas, objetivos e metodologias, não podendo ser enquadrados em uma categoria, como os trabalhos acima mencionados. Esses últimos artigos são discussões teóricas em cima de análises fílmicas e produções artísticas (SOARES, 2012; PINHEIRO, 2013; PINTO, 2011). Discussões a respeito de lei, ONGs e outras iniciativas governamentais e não-governamentais sobre o cinema na escola e fora dela (DEUSb, 2016; SILVA, J., 2014; SILVIA, S., 2014). E ainda, um levantamento bibliográfico sobre a relação dos estudos de Vygotsky com a prática do cinema para a formação humana (RAMOS, 2016).

Esse levantamento de artigos sobre cinema e educação nos anais dos encontros nacionais e regionais da ANPED, confirma que as discussões teóricas que abordam o cinema nas salas de aulas, em sua maioria abordam o cinema em um viés instrumental. E mais, apenas dois trabalhos estavam voltados para o entendimento da relação do professor com o cinema (FARENZENA *et al.*, 2014; FARENZENA e OLIVEIRA, 2014). Estes dois trabalhos voltados para a formação do professor, levantaram pontos importantes, como entender as trajetórias do docente, dar voz às narrativas de vida que tangem a presença do cinema na vida desses profissionais para, assim, identificar como essa arte afetou esse professor em esferas tanto da formação humana como estéticas.

Embora os levantamentos nos anais da ANPED apontem ainda uma carência no desenvolvimento de pesquisas que abordem o cinema na escola como linguagem, existem autores renomados no Brasil, como Rosália Duarte, Inês Teixeira, José de Sousa Miguel Lopes, Adriana Fresquet, Maria Rosa Bueno Fischer, que condenam a abordagem do cinema instrumentalizada e, cada um, dentro do seu contexto de pesquisa, defendem a investigação do cinema no espaço escolar sob a ótica da linguagem.

2.2 O lugar do cinema na escola

Uma vez que a educação ética e estética ajuda no pensamento crítico de um indivíduo perante uma imagem, é de se supor que essa educação também influenciará o gosto. Contudo, Alain Bergala (2008) problematiza a educação do gosto, dizendo que este não é um dogma que pode, simplesmente, ser assimilado e aprendido. Isso

porque, segundo o teórico, a arte não pode ser ensinada, mas sim experimentada e transmitida por diferentes formas que ultrapassam o discurso. Assim, pensar a educação do gosto está ligado a pensar a própria experiência estética. Entretanto, como possibilitar a experiência do cinema nas escolas, quando o que se observa é o cinema afastado da linguagem, reduzido a instrumento?

Bergala (2008) defende que a experiência completa do cinema só pode acontecer se o filme deixar de ser visto como objeto, um produto fechado, e passar a ser visto sob o ponto de vista do processo criativo artístico. Ou seja, para entender, estudar e analisar um filme, deve-se passar pela prática da criação. Assim, cada cena e cada plano composto pelo diretor e sua equipe poderão ser entendidos como parte de um processo de criação que engloba diferentes departamentos (BERGALA, 2008). Para o autor, a experiência da prática cinematográfica é insubstituível. Uma vez que os alunos passam a fruir um filme pensando-o através de todo o processo que o compõe, o importante deixa de ser o resultado final, valorizando-se o processo que levou a esse resultado.

Nos anos 2000, Alain Bergala atuou como conselheiro de cinema do então ministro da educação da França, Jack Lang. Na época, Bergala pode desenvolver um trabalho que enfatizasse o processo de criação e a experiência estética pelo cinema.

Alcançando repercussão internacional, o sucesso do projeto, ainda hoje, serve como modelo de inspiração de como se trabalhar cinema nas escolas em todo o mundo. Contudo, se tratando de um projeto francês, planejado para a realidade do país europeu, se torna importante ressaltar algumas especificidades do local que permitiram resultados tão significativos.

Em uma entrevista publicada na página da Secretaria da Educação do Paraná (2012), o cineasta e crítico, explanou a existência de uma tradição francesa de se incluir o cinema nas escolas, sendo o ensino público contemplado, remodelando essa tradição há quarenta anos. Segundo Bergala, há também a importância de um apoio vindo diretamente do governo: “quando um ministro decide que isso é uma ação normal e legítima, evidentemente as coisas se desenvolvem”. Com o apoio do ministro da educação, foi possível investir no projeto com cursos de capacitação aos professores, compra de equipamentos para produção artística, produção de materiais didáticos, além de trazer profissionais do cinema para realizar atividades na escola. Essa ação do ministro, para Bergala, pode garantir a permanência do projeto durante todo o ano letivo: “não é uma experiência que vamos trabalhar três vezes ao ano...

deve ser realizada durante o ano inteiro”. E completa: “são necessárias muitas horas para que os alunos conheçam os filmes, reflitam e façam as devidas preparações: trata-se de um trabalho de longa duração”.

Com essas palavras, Alain Bergala (2008) atesta que a colaboração do governo, ou seja, o interesse político em investir no projeto, se consolidou como um dos primeiros passos para se iniciar o projeto. Pode-se observar isso quando houve uma troca de governo, repercutindo no trabalho que vinha sendo realizado. Com a mudança, veio a supressão de incentivos. Entretanto, o trabalho não foi interrompido, pois o projeto possuía uma visibilidade que contribuiu para sua permanência. O que aconteceu na França, acontece na maioria dos países. Mudanças de governo muitas vezes cortam projetos, sendo esses bem-sucedidos ou não. Por isso é tão necessário um apoio político para que as iniciativas propostas pelas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum sobre o cinema na escola e as determinações da Lei 13.006/2014 sejam, de fato, executadas. Da mesma forma, é uma questão de estratégia elaborar propostas pedagógicas que auxiliem na utilização do cinema na escola, levando em consideração o contexto das escolas brasileiras.

Enquanto Bergala defende que o cinema deve ser aprendido ao se fazer cinema (como também vendo e discutindo cinema), pensando que são poucas as abordagens que priorizam a estética do cinema, trazemos uma importante indagação de Vincent Lanier (2011), quando ele discorre sobre a relevância das atividades de criação no ensino de arte. O pesquisador norte-americano adota a abordagem essencialista, aquela que prevê como meta o ensino da arte pela arte, ou seja, expandir e melhorar a experiência estética; Para Lanier:

[...] se nossa atenção como professores de arte está voltada fundamentalmente para o incremento da capacidade da pessoa de experienciar arte mais do que produzi-la, teremos pouca – para não dizer nenhuma – necessidade de programas de arte apoiados em procedimentos de ateliê que exibem elaboração, gastos e consumo de tempo. Seguramente eles deveriam ou poderiam existir como opção para qualquer idade, dentro ou fora da escola, uma vez que o prazer e a satisfação que produzem é uma contribuição substancial para a vida. Mas, como o tempo que temos é bastante limitado na educação formal, para engajar o jovem nas desejadas experiências artísticas, deveríamos encontrar padrões de currículo mais diretamente voltados para a ampliação da resposta estética visual (LANIER 2011, p.53).

Enquanto na abordagem defendida por Lanier (1999, p.53), “o diálogo estético é o caminho mais curto e eficiente para ampliar e aprofundar a resposta estética”, outros pesquisadores do ensino de artes defendem que a meta central deve estar

focada no diálogo na educação estética. Para o pesquisador Arthur Hugues (1989), o ato de criação não deve sobrepor, em hipótese alguma, o processo de se estruturar o pensamento, formalizando as ideias, elaborando opiniões e o desenvolvendo do pensamento crítico. Já para Rosamund Osbourn (1991), o desenvolvimento da cognição e o processo construído para aumentar e possibilitar a experiência estética, é amplamente estimulado por exercícios que propõem uma análise discursiva. Por sua vez, Andrew Stibbs defende que a metodologia em que

a experiência e a percepção inspiram a formação de novos conceitos, então novos conceitos inspiram a busca por novas experiências e percepções, em uma espiral ascendente de compreensão estética (1998, p.201, tradução nossa).

No Brasil, a pesquisadora Teresinha Franz também vai enfatizar a importância do diálogo no ensino de arte.

Ao oportunizarmos ao estudante a verbalização, ou seja, o argumentar, o interpretar e o falar sobre uma obra de arte, ainda que de maneira ingênua, estamos também oportunizando o desenvolvimento do que Prawat (1996) chama de consciência reflexiva. Neste caso a aposta é por um projeto educativo em que tenham lugar a verbalização, o diálogo e a livre argumentação dos alunos, caminho inicial indispensável para a promoção da compreensão crítica, da consciência reflexiva, do pensamento complexo e dos elevados níveis de compreensão da arte (FRANZ, 2008, p.5).

Franz (2008) defende que incentivar os alunos a conversarem sobre arte, tem dois propósitos importantes. O primeiro, é que estimula as habilidades de comunicação do aluno, combatendo a inibição, aumentando a autoconfiança, como também, os torna mais conscientes de suas necessidades, escolhas e conhecimento. O segundo é a possibilidade do professor desenvolver estratégias didáticas que auxiliem os alunos a romperem com o senso comum. Contudo, a pesquisadora salienta que, embora seja fundamental a fala espontânea dos estudantes, essa participação se configura apenas como o ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão estética. O docente ocupa papel de grande responsabilidade no processo, criando situações de “desconforto cognitivo” para incitar os estudantes a romperem com o clichê, ampliando suas possibilidades de resposta. Assim como essa participação do professor é importante para que os alunos consigam criar novas conexões e mais assertivas, entre os novos conhecimentos adquiridos e os que possuíram anteriormente.

A abordagem defendida por Teresinha Franz muito se alinha a uma tendência de mediação em artes que procura estabelecer um equilíbrio entre o incentivo a

intuição do estudante e prover a informação apropriada, sempre questionando pontos de vistas ingênuos ou preconceituosos e provocando situações que possam expandir a experiência em arte. Essa tendência acaba depositando uma grande responsabilidade nos ombros do professor, como discorre Rachel Vianna (2017), uma vez que, para tal feito, o docente precisa dominar diferentes modos de discurso. Se em determinadas situações ele terá uma abordagem mais branda, mais facilitadora para que haja diálogo, em outros momentos será necessária uma posição de mais autoridade, expondo conceitos e convenções próprias do universo da arte. Dessa forma, há pesquisadores que defendem que ter o conhecimento de diferentes maneiras de conduzir um diálogo sobre arte se configura como um esforço urgente e irrefutável para aprimorar a educação estética (PERKINS, 1977; HUGUES, 1989; BUCHANAN, 2002).

Se as formas como os conteúdos de arte devem ser abordados levantam debates importantes, os conteúdos a serem abordados nessa conversam também necessitam de reflexão e estudo. Voltando o foco para o ensino de cinema nas escolas, é possível levantar questionamentos como o que significa, na prática, uma educação estética do cinema: quais os conhecimentos e habilidades são relevantes de se adquirir para experienciar cinema? O que é preciso saber para “ler” criticamente um filme? Pensando na realidade contemporânea brasileira, é insustentável pensar em uma abordagem apenas formalista, em que o ensino da linguagem cinematográfica seja um fim em si mesmo (arte pela arte). Uma abordagem essencialista do cinema na escola, seria ingênua, pensando nas realidades encontradas nas escolas do Brasil, em especial, as de ensino público. Contudo, claramente, isso não significa reduzir os conhecimentos formais e técnicos a algo superficial ou irrelevante. Pelo contrário, ter a capacidade de sinalizar um filme em relação à história do cinema ou de identificar o trabalho feito pela direção de fotografia ou montagem adotados em uma produção integra o repertório de conhecimentos e habilidades de um cinéfilo.

Rosa Bueno Fischer é uma das autoras brasileiras que muito problematiza e pensa formas de se trabalhar o cinema na escola. Para a autora, a sétima arte deve ser trabalhada a partir da perspectiva da alteridade. O que significa abrir para a possibilidade de o cinema afetar o outro de uma forma tão profunda e marcante, que o convida a pensar. A questionar. A romper predeterminações estabelecidas historicamente que envolvem o Saber e o Poder, modificando o íntimo do indivíduo.

Mais do isso, a autora afirma que o cinema pela alteridade, não funciona apenas no interior de uma pessoa. Extrapola, se tornando uma mudança coletiva. Não acontece individualmente quando uma pessoa assiste a um filme sozinha, mas nas rodas de conversas informais, nas sessões comentadas, nas discussões acerca do conteúdo assistido (FISCHER, 2018).

Assim, pensar o cinema na escola, significa entender que se torna um trabalho fundamentalmente político. Principalmente se salientarmos a questão da desigualdade social brasileira, que faz com que grande parte da população infantil e jovem tenha acesso a esse tipo de arte (e outras mais eruditas), apenas na escola. (FISCHER e MARCELLO, 2011).

Trabalhar com cinema na escola tem a ver com o prazer de entregar-se à ficção, ao debate sobre como nossas vidas têm a ver com narrativas que diferentes criadores elaboram sobre os seres humanos, a natureza, a vida. Sobre problemas, lutas sociais, impasses políticos e éticos. Sobre a beleza que podem ser nossas vidas. Sobre musicalidade, cores, movimentos, fantasias, vida e morte, relações afetivas, mundo adulto e mundo infantil – e assim por diante. Diante dessa rica e múltipla rede de alteridades, postas num filme, estamos nós, espectadores – professores, crianças, jovens –, convidados ao pensamento. Entramos nessas histórias também como personagens delas, na medida em que por elas somos afetados. É a ficção nos colocando a pensar nossas existências – ajudando-nos a lidar com nossas perdas, nossos sonhos, nossos desejos (FISCHER, 2018, p.36).

Aprofundando o próprio questionamento, Fischer, juntamente com Hilgert, afirmam ser de grande importância o papel do docente, pois este deve observar e entender o que, de fato acontece nas aulas. Observar os alunos, o que eles demandam, o que eles trazem como bagagem, como eles absorvem os conteúdos. Para então, podermos ter uma maior dimensão de toda a complexidade que envolve trabalhar o cinema na escola. Para entender como o cinema por sua linguagem, com sua estética e sua ética deve e pode estar presente no espaço escolar, no currículo e, principalmente, durante as aulas. Ou seja, para entender e estabelecer estratégias para se trabalhar o cinema pela alteridade (FISCHER e HILGERT, 2017).

Claramente, afirmar que o cinema deve ser trabalhado pela alteridade, não nos oferece nenhum direcionamento eficaz. Assim como não nos atende apenas defender que a estética deve ser trabalhada, ou a política debatida. O contexto escolar é algo complexo, e as formas de se trabalhar diferentes conteúdos da linguagem também. Pois isso, a própria Fischer, assim como Duarte, Marcello, Alegria, e o próprio Bergala, dentre outros, dissertam sobre possibilidades de se abordar a sétima arte na escola e que podem vir a ajudar os professores. Em meio a muitas pesquisas e buscam por

possibilidades de se trabalhar o cinema, duas abordagens, se podemos chamar assim, chamaram a atenção por se mostrarem bem recorrentes. Não sendo uma excludente da outra, pelo contrário, sendo complementares e importantes para essa pesquisa, as abordagens muito se assemelham ao que os pesquisadores citados anteriormente defendem para o ensino de artes visuais. A primeira diz respeito a não procurar significados e discursos em um filme, em primeira instância, mas dar um tempo para que o aluno pense, absorva, reflita e aprecie.

O que se defende é buscar uma prática que dê tempo e espaço ao aluno para ver, pensar, apreciar o filme. Antes mesmo de elaborar teorias para o porquê da utilização das cores, dos enquadramentos, do som, e outros aspectos da linguagem, é importante parar de frente para a tela e apreciar. Como salienta Fischer:

Diferentemente da prática de buscar “o que o autor quis dizer”, quando diante de obras de arte (poemas, romances, pinturas, desenhos, filmes), no afã de decifrar enigmas da criação artística, talvez o que estejamos precisando seja exatamente o contrário: dispor-nos a enfrentar enigmas, entregando-nos a eles e aceitando que, muitas vezes, não há o que decifrar; há que se viver a beleza daquilo que “não nos diz tudo” tão claramente assim. (FISCHER, 2014, p.49).

Assim, se torna necessário dar tempo aos alunos e deixá-los livres diante o que foi assistido. Não apenas na questão formal da arte, mas também da narrativa. Não é necessário produzir uma análise, criar uma interpretação em toda obra que se vê. Mais do que isso, é interessante permitir que a experiência estética aconteça. É ver as imagens, deixar-se ser tocado por elas. Observar atentamente. Comover-se com a obra que vemos,

Ora, isso não quer dizer que um filme não possa ou não deva ser pensado. O importante, para o filósofo Merleau-Ponty, é que recebamos o filme como algo que, de certa forma, une corpo e espírito, estabelece um elo entre indivíduo e universo, entre o sujeito e seus semelhantes – muito mais do que um produto que nos ajuda a encontrar explicações sobre as coisas e o mundo (Merleau-Ponty, 2003, p. 116). Da mesma forma, um filme é ao mesmo tempo pensamento e técnica, mas jamais esses dois polos existem separados entre si, já que “o pensamento e a técnica se correspondem” (FISCHER e MARCELLO, 2011, p.508).

É muito comum buscarmos significados e conceitos para o que vemos. No cinema, isso é ainda mais recorrente. Principalmente quando falamos da narrativa. Se com a forma do filme existem diferentes análises que buscam atribuir significados às imagens, às escolhas do Diretor, com o discurso, essa busca por interpretação se torna ainda mais recorrente. Contudo, como frisamos, não se trata apenas de criar

análises. De ver uma cena e fazer um paralelo do que essa cena representa para a humanidade. A ideia é que se explore a imagem. Se aprofunde nas escolhas estéticas. Entenda cada proposta e como elas funcionam juntas. Observar, salientar, debater, criticar o uso da fotografia, da montagem, da trilha sonora, da construção da narrativa, antes de passar para a fase de metaforizar o discurso (Fischer e Marcello, 2011). Para Fischer e Marcello,

O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças. (...) importa mergulhar na imensidão da imagem (e, portanto, compreender essa abertura como componente criador), mas igualmente de seus limites (FISCHER e MARCELLO, 2011, p.510).

Ismail Xavier (2008) reforça essa abordagem ao afirmar que esse movimento de apreciar o cinema, sem antes buscar justificativas para as imagens e para o discurso, é uma tentativa de quebra de clichê. Aquele que pré-estabelece que a utilização de um elemento estético, vai representar tal sentimento. Por exemplo, quando vemos uma cena amarelada e já afirmamos que tal fotografia foi escolhida para representar nostalgia ou doença. Esse tipo de leitura, perpetua uma forma de analisar as imagens, impedindo que novas leituras sejam elaboradas. Para Xavier, esse automatismo de ver o filme, e logo analisar as imagens e o discurso, sem priorizar a experiência, “não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados define a priori “do que se trata” quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa” (XAVIER, 2008, p.17).

A ideia é que o cinema na escola, deve fugir das análises rasas, pré-estabelecidas, em que utilizam dos filmes como forma de reforço de “verdades historicamente construídas sobre nós mesmos” (FISCHER, 2014, p.49). Essa abordagem do cinema na escola se dará a partir da fruição, da experiência. Para então, debater os aspectos apreciados, e só então, buscar significados, signos e discursos.

Não se deseja a busca da imagem que reforça um saber construído historicamente a respeito da criança, por exemplo, num campo como o da psicologia, tão próximo do universo da educação; busca-se, sim, uma entrega ao que nos sucede como experiência ética e estética, como entrega ao que é da ordem do conhecido e, simultaneamente, do desconhecido, do que é “nosso” e, ao mesmo tempo, “do outro” (FISCHER, 2014, p.49).

Em consonância com essa possibilidade de se trabalhar o cinema na escola, as palavras de Coutinho (2008) sobre a “Sétima Arte” se tornam bem assertivas. Ela afirma que o cinema inteligente é aquele que confia na inteligência de seu expectador. Da mesma forma que o bom filme para Xavier é aquele que faz pensar, para Coutinho, é aquele que a linguagem é inteligente e busca essa reciprocidade daquele que a experiencia. Nesse sentido, a própria linguagem cinematográfica vai demandar uma educação que também confie nos alunos e dê espaços em branco para que os estudantes completem com suas experiências.

A segunda abordagem trabalha a ideia da construção do gosto e educação do olhar. Se por um lado “gosto” não se ensina, como Bergala (2008) defende, por outro, ele pode ser instigado. Segundo o cineasta e estudioso, a educação do gosto vai-se pautar na ideia de construção deste nos alunos, partindo de uma imersão na linguagem cinematográfica. O estudante deve experienciar o cinema como a abordagem anteriormente descrita defende: com tempo, sem preconceitos, sem predeterminações e fugindo do clichê. Ou seja, Bergala (2008) defende que, uma vez que se trabalham filmes de qualidade, propiciando um espaço confortável para que os alunos fruam cinema, o gosto, gradativamente, vai sendo formado e enriquecido, de forma que a educação do olhar vai sendo desenvolvida juntamente.

Essa “competência para ver”, socialmente valorizada, a que também se refere Pierre Bourdieu, em *La Distinction* (1992), compreende a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagem cinematográfica, algo que não é adquirido apenas vendo filmes – implica a aquisição de certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural constituídos no ambiente familiar e na escola (DUARTE E ALEGRIA, 2008, p.74).

Diferente de estratégias que buscam debater filmes, Bergala (2008) defende que não se trata de apenas conversar sobre os filmes e critica-los. Sendo estritamente contrário quanto à postura comumente adotada na Europa que padroniza e coloca uma ordem cronológica nas análises, ele condena esse tipo de leitura dos filmes, uma vez que ela enrijece a forma de fruição do conteúdo e não abre espaço para que o estudante desenvolva seu próprio olhar. Dessa forma, o que ele defende, é que estratégias precisam ser estabelecidas para que um estudante tenha todas as condições necessárias para ver um filme, pensar de forma autônoma e assim, enriquecer seu olhar e aprimorar seu gosto.

Para isso, Bergala (2008) destaca algumas ações do governo e da escola, que são necessárias para promover essa educação do olhar e construção do gosto de

forma eficaz. Como por exemplo, o investimento de políticas pública, a democratização do acesso ao cinema, seja em salas de projeção, cine clubes ou aluguel, como também a obras cinematográficas diferenciadas e de qualidade mundialmente reconhecidas. Dessa forma, o aluno passa a ter uma verdadeira imersão na linguagem do cinema. Ele é colocado de frente a conteúdos ricos, instigantes, opacos, que vão demandar dele, esforço para serem decifrados, se assim for necessário. A experiência de ir ao cinema, de debater cinema, de ter acesso a diferentes tipos de conteúdo, vai criando aos poucos, uma cultura estética no aluno, que só enriquece seu domínio da linguagem e da sua capacidade de julgamento da mesma.

Se gosto não pode ser ensinado, mas pode ser construído, ele não deve, tão pouco, ser um ponto de partida para ensinar cinema na escola. Para Bergala (2008), mesmo que o aluno esteja acostumado a ver filmes de heróis e demais blockbusters, e esse tipo de cinema seja, de fato, legítimo dentro da realidade dos estudantes, é possível introduzir o discente à linguagem inteligente do cinema utilizando clássicos do cinema arte. Tudo vai depender da forma que esse conteúdo vai ser trabalhado e, principalmente, no tempo disposto para isso. Como dissemos, não se trata de um trabalho a ser realizado em algumas aulas, mas sim durante todo um ano. Afinal, segundo o cineasta, quanto mais cedo se iniciar essa imersão no universo do cinema, mais aprimorado vai se tornando o gosto e o julgamento do olhar.

Segundo Duarte et al. (2004), o fato de durante todo o processo de educação do olhar e do gosto em uma pessoa ter sempre presente um “mentor” iniciado no assunto, merece atenção. Esse mentor é aquela pessoa que vai dar o caminho para o outro dentro do universo do cinema. Quais filmes ver, o que foi observado na narrativa, quais os elementos estéticos do filme. Se é bom, se não é e o porquê dessa opinião. Esse fator indica, para as autoras, que a ideia do ensinar a olhar, a construção do gosto, é algo genuíno. Ou seja, não vai ditar aos alunos o que é certo e errado. O que é bom e o que é ruim. Ou maneiras corretas de se apreciar o cinema. Pelo contrário, essa educação é como uma ponte para levar os alunos a crescerem e desenvolverem sua autonomia. É um auxílio para “orientar o aprimoramento do gosto indicando sempre o caminho para a diversidade, essencial para o conhecimento de qualquer forma de arte. (DUARTE et al., 2004, p.44)

Voltando para o espaço da sala de aula, podemos facilmente associar o professor a essa figura de mentor. Silva (2014) sugere que o professor ocupa um lugar

central em qualquer iniciativa de inserir o cinema na sala de aula. Desde a escolha dos filmes que serão trabalhados, a elaboração de atividades pedagógicas até o ato de mediar a experiência do cinema com os alunos, tudo passa pelo professor. Segundo Napolitano (2003), quando um adulto, e aqui destacamos o professor, atua como mediador de arte, ele abandona momentaneamente sua posição hierarquicamente superior para ocupar um lugar mais próximo dos alunos e essa atividade lhe dá mais abertura para que o seu *Eu* verdadeiro apareça. A parede invisível que existe entre professores e alunos é removida, e relações mais pessoais acabam sendo estabelecidas, uma vez que a arte faz com que esse professor exponha seus gostos e impressões pessoais sobre um determinado assunto.

2.3 O cinema e a docência

Pensando no espaço das salas de aula nas escolas, local em que se concentra a grande preocupação desse estudo, no que tange à necessidade da utilização do cinema como linguagem em sala de aula, a sétima arte pouco aparece presente, sendo raramente trabalhada com os alunos dentro do seu potencial artístico. Entretanto, como evidencia o levantamento da ANPEd aqui explanado, em alguns casos, o filme é sim escolhido pelo docente por suas potencialidades, sejam políticas ou estéticas.

Tendo em vista a amplitude de conteúdos que um professor dispõe para montar seu planejamento didático, é de se perguntar o que leva um docente a enveredar para o caminho do audiovisual. Que o cinema é uma forma de arte amplamente difundida é um fato incontestável e Hollywood está presente em todo mundo para provar. Mas a circunstância de um professor ultrapassar a barreira de exibir um filme de super-heróis em um horário vago, para montar um plano de aula voltado para o ensino de cinema e suas linguagens, certamente chama a atenção, nos levando a questionar a escolha do docente e a pensar qual a razão desta preferência.

Para ensinar um assunto, subentende-se que este assunto é dominado pelo docente. Logo, se um professor se dispõe a ensinar cinema, algum vínculo ele deve ter com a linguagem. Uma familiaridade que pode ser considerada relevante dentro de seu repertório a ponto de fazê-lo querer levar a sétima arte para dentro de sala, enquanto os demais professores preferem ater-se aos conteúdos clássicos. Existem

inúmeros motivos catalizadores para essa escolha do docente, como por exemplo, a fato de os novos professores serem jovens que compõe uma geração que é afetada pela cultura midiática, desde a infância. Outra possibilidade levantada nessa pesquisa para essa escolha dos professores tange a ideia dos saberes que um docente possui e que interferem em sua prática pedagógica.

Segundo Farenza et al. (2014), diferentes autores como Nóvoa (1995; 2010) e Delory-Momberger (2008), têm investigado a formação de adultos, tendo como perspectiva que essa formação é um reflexo da trajetória de vida do sujeito. Essa teoria coloca em destaque os saberes outros, mais subjetivos e não formais, que esses adultos fazem uso em suas experiências, tanto pessoais, como profissionais.

Esses saberes, segundo Delory-Momberger (2008), são determinantes na maneira com que os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem e o seu reconhecimento permite que sejam realizadas novas relações com o saber e a formação. Dessa forma, “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95, apud FARENZA et al., 2014, p.9).

Maurice Tardif (2011) traz um profundo estudo sobre os saberes de um professor, elegendo-os como conceitos sociais, uma vez que tangem diferentes aspectos da vida do docente. Os saberes perpassam desde a história pessoal do professor, a Cultura em que vive e os elementos acadêmicos e profissionais que compuseram sua formação. Dessa forma, Tardif defende que o saber está intimamente ligado ao íntimo do docente. A quem ele é, uma vez que o saber é dele. Sua trajetória de vida, seu percurso profissional, sua jornada acadêmica, sua postura em sala de aula, sua relação com os estudantes, serão fatores contribuintes na aquisição e aperfeiçoamento desses saberes. Então, não é possível desassociar o saber de um professor dos elementos constitutivos de seu trabalho, da mesma forma que não é possível desassociá-lo de sua realidade cultural ou do capital cultural que um professor carrega.

Para melhor trabalhar os conceitos de saber, Tardif (2011) os categoriza em quatro esferas: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experiências. Assim, nos valem desses conceitos para tentar entender onde e como o cinema se faz presente na docência. O primeiro saber explanado é o que tange a formação profissional, ou seja, o saber científico, o pedagógico. São adquiridos nas instituições de ensino: nos cursos de magistério, na

Faculdades e Universidades que pesquisam Educação. Nesse aspecto, o autor traz a ideia dos saberes pedagógicos, que se configuram como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2011, p.37).

Ou seja, são saberes que são aprendidos dentro do espaço acadêmico e que ditam, de certa forma, uma maneira “correta” de ser docente. São ancorados em estudos científicos, estudados e assimilados como diretrizes que moldam todo um planejamento didático de um professor e a forma como a academia e as escolas, em geral, pensam a educação. Pensemos o cinema nesse sentido. Vimos anteriormente que muitos dos estudos acadêmicos englobam o cinema em uma esfera sociais e transformadora do ser. Vimos também que ele é basicamente utilizado como uma ferramenta nas escolas. Mas e o cinema como saber profissional? Como um saber pedagógico? Como ele é entendido nas academias? Duarte (2009) nos elucida que nos últimos 50 anos houveram diferentes estudos científicos que possuíam o cinema como protagonista, buscando relações entre essa forma de arte e diferentes aspectos da vida humana. Entretanto, ela mesma frisa que os estudos na área da educação que envolvam o cinema, embora em crescimento, ainda são escassos e pouco diversificado. A própria autora se preocupa mais no quesito o filme como objeto de estudo, destacando a importância social do cinema, mas pouco se demora nas questões referentes à linguagem e da estética.

Dessa forma, somos obrigados a pensar e questionar os cursos de licenciatura em artes no Brasil. Eles abordam o ensino de cinema? Os professores de arte são ensinados a ensinar e pensar cinema? E os pedagogos? Sabemos que são eles os responsáveis por ministrar conteúdos de arte nas escolas nos dois primeiros ciclos escolares. Por isso, em alguns cursos de pedagogia estão previstos a disciplina de Arte. Mas essa cadeira consegue abranger conteúdos de cinema? Ou ainda, há qualquer referência ao uso de cinema por parte do corpo docente das universidades, de forma a criar alguma pedagogia do cinema?

Em uma busca pelos conteúdos curriculares disponibilizados pela UFMG e UEMG em seus sites, é possível observar que nos Cursos de Licenciatura em Artes das Escolas Guignard (UEMG) e Belas Artes (UFMG), não foram encontradas matérias de cinema como obrigatórias. As disciplinas de cinema ofertadas aparecem

como optativas, mas não especificam a abordagem do ensino. Apenas no curso de Artes Visuais (UEMG), é oferecida uma disciplina de cinema, em que seu conteúdo programático visa o tópico: “Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual”, que nos leva a hipótese de que essa disciplina pode, talvez, pensar o ensino de cinema.

Essa lacuna do ensino de cinema na formação do professor extrapola as universidades mineiras e ganha destaque na academia entre os pesquisadores, principalmente quando entendemos que cinema compõe uma gama ainda maior de pesquisa: Educação midiática.

Nesse sentido, a Educação midiática volta-se para reflexões de ensino e análise sobre, para e com os meios de comunicação e compõe arcabouço teórico que toma as ações comunicativas em diversos âmbitos na tentativa de considerar esse processo tão fundamental na vida do indivíduo e estimular práticas democráticas em que a cidadania seja exercida. Dentre as variadas vertentes e impasses sobre suas ações, há consenso entre especialistas sobre a imprescindível necessidade de dar a devida atenção para a educação e a comunicação (MARTIN SOARES, 2002, 2014; MARTÍNBARBERO, 2000, 2002; BELLONI, BÉVORT, 2009; FANTIN e RIVOLTELLA, 2010; FANTIN, 2012) (CORTES et al., 2018, p.3).

Entende-se que a escola se torna responsável para promover uma educação midiática aos seus alunos, assumindo papel de mediadora entre aluno e as demais formas de comunicação que compõe a mídia, sendo o cinema parte dela. Essa responsabilidade que recai na escola, não acontece informalmente. Pelo contrário. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental confirmavam essa demanda por parte da escola. Assim como a nova BNCC também prevê que o currículo escolar aborde as novas tecnologias, os meios de comunicação, de forma a capacitar seus alunos a dominarem os conteúdos midiáticos que tangem a sociedade. Nesse sentido, o cinema parece na BNCC não apenas quando o assunto é currículo das disciplinas de Artes Visuais, mas em toda a extensão do documento. Seja como uma ferramenta dentro de sala, seja quando agrega a educação pela comunicação (CORTES et al., 2018).

Ao recair sobre o professor a responsabilidade dessa formação crítica do aluno perante as diferentes formas de comunicação, a falta de uma formação docente nessa área se faz evidente. Como Cortes et al. (2018) afirmam, as Faculdades de Educação ainda se mostram despreparadas para lidar com essa nova demanda, negligenciando assim, essa urgência. O que, para os teóricos, justifica porque a grande maioria dos projetos que buscam trabalhar a comunicação (e o cinema) se configuram como

atividades extracurriculares, projetos independentes, ações governamentais ou iniciativas privadas. (CORTES et al., 2018)

Essa falta de formação se configura como uma lacuna séria quando pensamos no ensino do cinema na escola, por afetar diretamente no que o professor terá a ofertar a seus alunos. Como um docente deve mediar a educação midiática se ele não foi ensinado a isso ou foi mediado por alguém? Da mesma forma, como o professor irá estimular a educação do olhar e do gosto, se ele mesmo não teve a oportunidade de ampliar sua própria perspectiva?

Rosa Bueno Fischer realizou um estudo com estudantes de pedagogia de uma determinada região do Brasil, sendo elas de universidades públicas e privadas. E por essa pesquisa, pode constatar como, de fato, essa carência do ensino de cinema é real. Ela diz “haver um vazio ou uma defasagem, entre o que fazem e vivenciam as estudantes e aquilo que também esperam como formação” (Fischer, 2014).

Num dos encontros realizados, uma aluna declarou: “É mais forte que a gente essa questão do pedagógico [...]. Por mais que eu poderia dizer hoje; ‘a gente pode usar pela arte’, vai chegar em sala de aula, eu não vou conseguir usar o filme só pela arte. Só por ser uma arte, assim, pras crianças, por interação, assim, acabo não conseguindo [...]”. Pode-se dizer que essa aluna expõe sua dificuldade, ou sua impotência momentânea, em propiciar momentos de fruição e contato artístico que se contraponham ao mero utilitarismo da produção cinematográfica na escola; ao mesmo tempo, ela expressa um pedido (e até um desejo), relativo à sua própria formação, no sentido de esta voltar-se mais atentamente para as questões éticas e estéticas. Isso está presente em outro conjunto de dados, de entrevistas individuais com estudantes, uma das quais afirma que, como futura pedagoga, desejaria uma formação docente que a convidasse a pensar, para além de técnicas e metodologias, mas também sobre obras artísticas que a impulsionasse a um tipo de transformação e desacomodação (cf. KRÁLIK, 2012, p. 6). (FISCHER, 2014, p.45).

Segundo o questionamento das disciplinas ofertadas na academia, trazemos o segundo saber categorizado por Tardif (2011): os disciplinares. Se a academia produz um saber profissional, em uma escala maior, as disciplinas que compõem a grade curricular de um Curso propiciarão a aquisição do saber disciplinar de um docente. Não se limitam a Cursos de licenciatura, podendo ser adquiridos em qualquer disciplina ofertada. O que discutimos anteriormente se encaixa nesse campo de saber. Eventualmente alguma disciplina de cinema é ofertada nas universidades e faculdades, sejam de Artes ou não. Mas o fato de vivermos em uma sociedade altamente visual, ou melhor, audiovisual, com a imponência do Youtube, Vimeo, Vime, Snapchat, Instagram, Netflix (dentre outros) na sociedade, conteúdos audiovisuais (e de cinema) deveriam se tornar obrigatórios e mais recorrentes. Em especiais em

cursos de licenciatura em Artes, uma vez que, como explanado, é uma meta prevista pela BNCC se trabalhar conteúdos da Educação Midiática e da linguagem do cinema, para que os alunos tenham domínio desses segmentos.

O que podemos pensar como, ideal para esses saberes, é pensar a formação docente, da mesma forma como Bergala sugere a educação do cinema nas escolas. Pela educação do olhar, pela construção do gosto. Isso, para Fischer, pode acontecer se os professores recebessem condições para uma verdadeira imersão na linguagem audiovisual (FISCHER, 2009). Para Fischer (2011), quando a formação docente perpassa a educação do olhar, a formação do gosto, a construção da educação ético-estética, se torna mais fácil promover em seus alunos, essa mesma educação.

O terceiro saber se configura como os Curriculares. São os que tangem uma organização da didática de um professor. É a forma com que ele vai organizar seus conhecimentos para dar sua aula. São planos de aulas, projetos, programas desenvolvidos por docentes e escolas para organizar os saberes em objetivos, conteúdos, métodos, etc. Podemos dizer que se trata do planejamento didático montado pelo professor. É possível observar o cinema quando um professor faz a escolha de filmes para compor seu planejamento didático, ou quando elabora projetos que visam trabalhar cinema na escola. Nesse sentido, podemos questionar as escolhas que são observadas nesses planejamentos no que se refere à utilização do cinema.

Na pesquisa de Fischer com as estudantes de Pedagogia, a pesquisadora constatou que a grande maioria das participantes da pesquisa concorda com a visão utilitária do cinema, afirmando que os filmes se constituem como uma boa ferramenta para deixar as aulas menos chatas (FISCHER 2014). Como discutimos ao longo dessa pesquisa, essa forma de ver o cinema, pouco enriquece os conteúdos curriculares e a formação dos alunos. Para Fischer (2014), é necessário que os docentes consigam romper com as formas ultrapassadas e clichês de se trabalhar conteúdos da linguagem cinematográfica na escola, para assim, conseguirem propor uma verdadeira imersão no cinema.

Mais uma vez frisamos o problema da instrumentalização. Ao elaborar seu planejamento, é recorrente a especificação do cinema, dentro dessa organização, como uma ferramenta de ensino. Ou seja, ele ocupa mais o campo de método, do que de conteúdos e objetivos. Entretanto, destacamos alguns casos, como os evidenciados no levantamento realizado na ANPEd. Vimos que, majoritariamente, os

trabalhos que focavam no cinema em sala de aula, eram projetos de extensão e pesquisa que, não apenas estreitavam o laço entre a academia e a escola, como também colocavam o cinema em outro patamar dentro dessa organização curricular.

O quarto é o saber experiencial. São os saberes produzidos pelas experiências vividas por cada professor, individual ou coletivamente, dentro ou fora da academia e ambiente de trabalho. São necessários para a prática docente, mas não são adquiridos em instituições de ensino. Ao contrário disso, são saberes considerados práticos.

São saberes práticos (e não da prática: eles não superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2011, p.49).

Os diferentes contextos de uma sala de aula, de uma escola e condições de trabalho que constituem a prática docente cotidiana do professor, para Tardif (2011), são elementos ativos que criam um saber em cada docente. Tardif (2011) diz que desenvolvem um *habitus* do professor, que molda sua forma de lidar com essas realidades de trabalho, ditando sua personalidade profissional. Em outras palavras, os recursos que um professor tem para ministrar sua disciplina, a infraestrutura das escolas em que trabalha, o nível das turmas que leciona, o acesso que tem à Cultura de uma forma geral, são fatores que vão interferir no perfil profissional do professor. Ou seja, as experiências vividas na trajetória de um professor serão determinantes no docente que ele se constitui diariamente.

Refletindo acerca da nossa própria realidade como estudante, como professores de escolas públicas, como pesquisadores em educação, é possível elencar alguns indícios de como os fatores externos que englobam a educação, contribuem e interferem nessa construção da prática docente de um professor e a relação dessa prática com o cinema. Como por exemplo, a falta de uma infraestrutura da escola que permita uma exibição de produtos audiovisuais de forma confortável e de fácil acesso. Ou de equipamentos e recursos para produção fílmica com os alunos. A não disponibilização de materiais didáticos e paradidáticos nas escolas para auxiliar no ensino de cinema. Falta de incentivo ou oferta de cursos de formação continuada sobre a linguagem, que não sejam caros ou que se encaixem na carga horária do professor. A dificuldade para conseguir recurso para aulas, passeios em cinemas,

cineclubes ou festivais de cinema. Estes, e outros fatores, vão interferir na maneira como um professor vai conduzir sua aula, construir seu planejamento didático e formar seu saber experiencial. Uma vez que um docente enfrenta essas faltas, sua maneira de trabalhar e enxergar o cinema dentro de sala de aula sofrerá consequências. Ou seja, o docente se verá obrigado a criar estratégias para suprir faltas ou desafios do dia a dia, e essas estratégias podem ou não favorecer o conteúdo a ser ministrado.

Se Tardif nos ajuda a pensar o cinema nas experiências docentes do professor, Pierre Bourdieu, talvez, nos possibilite pensar o cinema em suas experiências como indivíduo. Se vimos que os diversos fatores que compõem a vida de um professor influenciarão em seus saberes como professor, esses mesmos fatores definitivamente vão interferir em sua forma de ser um ser pensante e ativo. Para isso, trazemos a ideia de capital cultural, muito trabalhada na sociologia e que nos ajuda a entender como as coisas que nos cercam ajudam a definir quem somos como pessoa.

Os conceitos levantados pelo sociólogo francês fundamentam muitas pesquisas das ciências humanas. Segundo Bourdieu (1979), o capital cultural pode ser subdividido em três esferas. A primeira delas se configura como o capital cultural incorporado. Para Bourdieu (1979), todo o trabalho realizado pelo indivíduo para agregar uma quantidade de saberes resulta no capital cultural incorporado. É o processo da pessoa de incorporar conhecimentos que serão seus. A segunda esfera é definida como capital cultura objetivado, sendo aquela que tange as coisas materiais. Livros didáticos ou de literatura, filmes, obras de arte no geral, e diferentes outros objetos que exprimem conhecimento, podem ser considerados capital cultural objetivado. Ao possuir esses objetos, o indivíduo passa ter em mãos bens que trazem não apenas o capital cultural, como certo poder econômico. Já o capital cultural institucionalizado se configura como a terceira esfera, e diz respeito aos diplomas que uma pessoa adquire ao frequentar espaços institucionalizados. De diplomas acadêmicos ao ensino básico, se caracterizam como o reconhecimento oficial, institucional e materializado dos conhecimentos adquiridos por um indivíduo (BOURDIEU, 1979).

É importante ressaltar que, se um indivíduo é dotado de capital cultural incorporado, não necessariamente ele será repleto das outras duas outras esferas do capital cultural. Embora Bourdieu explicito o capital cultural em três estados, cada uma pode ser desenvolvida em uma pessoa separadamente. Entretanto, quando nos propomos a analisar o capital cultural de alguma classe social ou indivíduo, é preciso

olhar as partes e entende-la como um todo, como bem explica Eva Carlindo (2015). Assim, se vamos pensar no capital cultural de um professor, é preciso levar em consideração as trajetórias desse docente no que tange cada um desses estados, para entender o todo.

Ainda segundo Bourdieu (1979), os assuntos que tangem a formação de um indivíduo e sua cultura, estão relacionados ao capital cultural. As práticas culturais de uma sociedade, ou em menor escala, de uma família, e o que engloba essas práticas possuem dimensões diferentes entre determinados grupos de pessoas. Assim, a educação, o consumo de arte e qual tipo de arte, a prática de esportes (e quais esportes), posicionamentos políticos, etc., estão diretamente ligados às três esferas do capital cultural defendidas por Bourdieu. Nesse sentido, o nível de escolarização, o acesso a um capital material, o tempo de dedicação para crescimento próprio e até mesmo a herança familiar, vão interferir nas práticas culturais de uma pessoa.

Voltando à figura do professor, nesse sentido, podemos dizer que todo o repertório que um professor carrega em si, e os saberes que ele adquire ao longo de sua formação, fazem parte de seu capital cultural. Para o professor de artes, não será diferente. Quanto mais arte esse professor consumir, inevitavelmente, ele estará aumentando seu capital cultural incorporado. Quanto mais livros sobre arte ele dispor a seu acesso, quanto mais galerias de arte frequentar, mais capital cultural objetivado ele terá. E quanto mais cursos voltados para o ensino de arte, mais diplomas ele acumulará, se dotando de um vasto capital cultural institucionalizado.

É possível delimitar alguns resultados obtidos como consequência de um investimento de capital cultural de professores. Carlindo (2015) se vale de Silva (2005) ao afirmar que, quando um professor acumula capital cultural, ele automaticamente desenvolve uma capacidade de absorver diferentes assuntos e dominá-los. Assim, consegue ampliar não apenas sua visão crítica sobre os demais assuntos da vida e da escola, como diferentes formas de transmitir esse conhecimento para os alunos, tornando suas aulas diferenciadas. Ainda sobre a importância do capital cultural na formação do professor, uma pesquisa realizada em escolas públicas e privadas no Estado de São Paulo, que teve como objeto de estudo os investimentos em cultura feito por professoras que atuam na educação básica no ano de 2012, revela que

[...] o processo de angariação por capital cultural ou a aproximação com ambientes difusores de cultura é uma estratégia importante e formativa para o sujeito-professor, o que lhe possibilita maior e melhor domínio sobre o que será ensinado em sala e ampliação de sua visão de mundo e de seu

arcabouço linguístico e científico potencializado ao longo de sua prática pedagógica (CARLINDO, 2015, p.19051).

Pensar a relação entre o capital cultural de um professor e o cinema, não é muito diferente. Um professor com um rico capital cultural nos três estados argumentados por Bourdieu, no que tange à sétima arte, possivelmente vê muitos filmes e lê muito sobre as produções assistidas e produzidas ao longo da história da sétima arte. Esse docente também tem a seu dispor, uma vasta cinemateca contendo os principais títulos da história do cinema, bem como livros publicados sobre o assunto. E ainda, uma formação institucional na área, seja em uma graduação, ou em cursos profissionalizantes sobre cinema. Entretanto, existe uma sutil e importante diferença entre o professor que tem esse rico capital cultural cinematográfico, e aquele que, voluntariamente escolhe trazer o cinema para dentro de seu planejamento pedagógico. Afinal, uma coisa não necessariamente leva a outra. Mas, talvez, essa diferença seja o fato destes professores que trabalham cinema na escola, a partir de uma aquisição de capital cultural em cinema, adquirirem uma relação tão com estreita com a sétima arte, de forma a se tornarem cinéfilos.

Bueno (2002) defende que a formação de um professor se inicia antes mesmo de sua licenciatura, começando na infância e adolescência, englobando diferentes perfis de professores, que marcam a vida do aluno podendo o impulsionar para a docência, e ajudando a formar laços com o estudo. Essa trajetória, para Bolívar (2002), como Carlindo (2015) observa, é marcada por uma interação constante entre o passado e o presente do docente, que marca todo o processo de desenvolvimento do professor, não apenas como pessoa, mas como docente. Nesse sentido, todo o percurso de vida do professor, incluindo seu trajeto familiar, sua escolarização, seu acesso à cultura (seu capital cultural acumulado, seja incorporado, objetivado ou institucionalizado), vai ajudar a definir o tipo de docente que ele será. Assim, podemos supor que toda essa trajetória configure esses docentes como professores cinéfilos¹³, impulsionando-os a introduzir o cinema em seus planejamentos didáticos.

¹³ (...) a cinefilia, amor apaixonado pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte (visto que não se pode amar o que não se conhece) e é construída ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Cinéfilos aprendem a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada. Como aprendizes de espectador foram conduzidos para dentro do universo cinematográfico por espectadores que já haviam desenvolvido sua própria "filia", e podiam compartilhar conhecimentos construídos na experiência com aquela arte. Conhecimentos que são, permanentemente, atualizados por cada nova geração de recém-chegados, pois se transformam na medida mesma da transformação sofrida pela arte. (Rosalia Duarte e João Alegria, 2008, p.76)

3

METODOLOGIA: DETALHANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Há 50 anos ir ao cinema significava uma experiência completamente diferente da que experienciamos hoje. Ver um filme significava frequentar estabelecimentos destinados exclusivamente àquele tipo de arte, com os famosos “lanterninhas” controlando o ambiente e os baleiros atijando a vontade da criançada. Com a invasão dos shoppings e suas salas de cinema, esse conceito foi rapidamente se transformando e a ideia de cinema de rua foi sendo apagada pelas grandes redes de exibição de filmes. Em Belo Horizonte, não foi diferente. Se antes a cidade contava com inúmeros cinemas de rua, como o Cine Pathé, Cine Palladium, Cine Guarani, Cine Horto, hoje possui poucos cinemas fora de shoppings.

Esses espaços, em sua maioria, se configuram como espaços culturais, tendo uma utilidade que ultrapassa a de exibição de filmes. Resistentes, podemos enumerar alguns desses espaços que resistiram ou foram reinaugurados nos últimos anos e que trazem uma programação de cinema diferenciada para o público de Belo Horizonte. O Cine Bela Artes, localizado no Bairro Lourdes, único cinema de rua que resistiu à mudança de cultura da sociedade. Cine Humberto Mauro, sala de cinema localizada no Palácio das Artes. Cine Sesc Palladium, que integra o espaço cultural Sesc Palladium. Cine Brasil, do Cine Theatro Brasil Vallourec, o Cine Santa Tereza, do Museu da Imagem e do Som Santa Tereza e próprio Museu da Imagem e do Som, que apesar de nunca ter sido um cinema, abre espaço para exibição e mostra filmica.

Esses espaços ganham destaque por, além de estarem abertos ao público como locais de acesso à arte de forma geral, pagos ou não, possuem um programa educativo que buscam uma amplitude de alcance da arte para o público de Belo Horizonte. E aqui destacamos, alunos e /ou professores de escolas públicas. Sejam com exibições gratuitas de filmes para escola integrada, como acontecem em festivais de cinema que acontecem nesses espaços (Cine Santa Tereza, Sesc Palladium, Cine Humberto Mauro, etc.), com gratuidade de ingresso para professores (Cine Belas Artes), com visitas mediadas que mostram o local e incentivem mostras cinematográficas (MIS e Cine Brasil) ou com projetos do próprio educativo que almejam alcançar um acesso cada vez maior ao cinema.

O próprio Palácio das Artes, que possui um espaço de cinema desde a década de 70, o Cine Humberto Mauro, e oferece sessões gratuitas para toda comunidade, recentemente tem investido em um programa próprio destinado às escolas, que ainda está em desenvolvimento. Uma das educadoras do educativo do Palácio nos informou que já tem aberto sessões comentadas exclusivas para escola e que é um desejo da instituição dar continuidade a esse projeto, de forma a consolidá-lo como um projeto de cinema para as escolas. Mas são o Sesc Palladium, o MIS e o MIS Santa Tereza que ganham destaque dentre essas instituições por comporem um dos maiores projetos culturais de Belo Horizonte, o *Circuito Imagem em Movimento*, do *Circuito de Museus*.

Sendo destinado para escolas do ensino municipal, o *Imagem em Movimento* integra um programa que já está em funcionamento desde 2011. Segundo o site da prefeitura sobre o *Circuito de Museus*, em 2018, foram 118 escolas envolvidas no programa, englobando 10.000 estudantes que visitaram 35 museus e espaços culturais. O *Circuito* ainda foi um dos finalistas de um dos maiores prêmios ligados ao Patrimônio Cultural, o 28º Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Embora o *Circuito Imagem em Movimento* seja mais recente dentro do *Circuito Museus*, uma vez que teve sua primeira edição em 2017, merece destaque por seguir a mesma metodologia e por favorecer esse contato entre alunos de escola pública e espaços de cinema que fogem do comercial. Por essa potencialidade, esse programa foi escolhido como um dos objetos empíricos de estudo dessa pesquisa. É um programa já consolidado em Belo Horizonte, que possui uma metodologia acertada e reconhecidamente fecunda e que apresenta números significativos.

Compondo os objetos de estudo dessa pesquisa, destacamos um segundo projeto de um desses centros culturais. O Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema, do Sesc Palladium. Em funcionamento há 7 anos na cidade de Belo Horizonte, o programa oferece sessões de filmes que fogem da rota comercial à qualquer instituição interessada. Esse projeto nos chamou a atenção por atender, majoritariamente, escolas de ensino público e apresentar números significativos de alunos frequentando o cinema da instituição.

Sendo esses dois programas duas potenciais ferramentas para estreitar os laços entre escola e cinema, um fator a mais em comum entre os dois nos chamou a atenção, e não foram as exhibições gratuitas ou o repertório fílmico não comercial.

Mas a livre e espontânea procura por parte do professor para inscreverem suas escolas nos projetos. Nos dois programas, não há nenhuma especificação por parte das Instituições quanto a formação do professor, disciplina que leciona ou nada referente a isso. Cada programa tem suas particularidades para inscrição, que mais para frente serão elucidadas, mas fato é que, para os dois programas, essa procura parte do professor.

Na escola, os professores são os responsáveis pela mediação entre o aluno e o cinema. São eles os responsáveis por trabalhar os conteúdos de arte estabelecidos pelo governo, possuindo ou não uma formação específica na área a ser trabalhada. Temos dois projetos em Belo Horizonte que promovam o acesso à cinema por escolas públicas, sendo esse acesso buscado pelos docentes, é no mínimo, instigante. Dessa forma, inicialmente essa pesquisa buscava entender a trajetória desses docentes no que tange sua relação com a Sétima Arte e as motivações que os levaram a se inscreverem nesses projetos. Contudo, no primeiro semestre de 2019, uma série de imprevistos levaram essa pesquisa a passar por duas intensas reformulações.

A primeira se deu devido a uma mudança interna dentro do *Circuito de Museus*, no primeiro semestre de 2019, que explicaremos no tópico a seguir, nos levando a ampliar a pesquisa e englobar no estudo o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema!*. A segunda reformulação da pesquisa, mais intensa que a primeira, ocorreu já em agosto de 2019, quando uma mudança no educativo do Sesc Palladium atingiu o *Projeto Zoom!* – também a ser explicado no decorrer do texto. Com isso, o foco do estudo deve de ser deslocado dos professores, recaindo nos educadores das instituições que integram o programa *Circuito Imagem em Movimento* e *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*.

É comum que uma instituição cultural tenha em sua composição de profissionais os educadores responsáveis pelas medidas educativas das instituições. Eles coordenam as visitas mediadas, as formações dos mediadores, as ações oferecidas pela instituição voltadas para todo e qualquer público que entra no museu ou centro cultural, esteja esse público buscando uma visita com um profissional, ou não. Essas ações podem se dar de diferentes formas, como em produção de materiais educativos, visitas mediadas, cursos de extensão e de capacitação, etc. A partir do momento que cada Instituição parceira do *Circuito Imagem em Movimento* demonstrou o interesse de criar um vínculo mais direto com as escolas,

especificamente para se trabalhar conteúdos de cinema, também se torna interessante conhecer o ponto de vista dos educadores que medeiam essa aproximação entre aluno e educativo da instituição. Da mesma forma acontece com o educativo Sesc Palladium, que além de participar do *Circuito Imagem em Movimento*, criou o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*.

Com essas reformulações, a pesquisa mantém seu problema de pesquisa: “como os participantes dos programas *Circuito Imagem em Movimento* e *Projeto Zoom! Da escola pro Cinema* veem o ensino de cinema na escola?”. Mas adota como novo objetivo entender como esses educadores enxergam a presença do cinema na escola, como eles avaliam o *Circuito Imagem e Movimento* e o *Projeto Zoom!*, e ainda, como avaliam o cenário cinematográfico no contexto brasileiro atual. A metodologia adotada foi a qualitativa. Essa escolha se deu especialmente por ser uma vertente que possibilita investigar questões subjetivas, particulares e dificilmente respondidas de forma generalizada e com números, como Minayo (2001) argumenta. A pesquisa de campo recebeu um novo desenho metodológico com a utilização do método de entrevista semiestruturada. Nos tópicos a seguir, será possível conhecer mais a respeito dos programas analisados, dos percalços enfrentados pelo estudo, o desenho metodológico da pesquisa e os percursos que realizados na coleta de dados.

3.1 Contexto, percalços e programas analisados

3.1.1 Circuito Imagem em Movimento

O *Circuito Imagem em Movimento* integra o programa *Circuito de Museus* da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED, programa que tem como objetivo incentivar o acesso dos seus estudantes aos espaços culturais da cidade. Destinado para alunos do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos - EJA e do Programa Escola Integrada, atualmente o programa engloba nove circuitos diferentes¹⁴. Todos seguem o mesmo formato. Com periodicidade anual, iniciam na segunda metade do primeiro semestre e se encerram no mês de novembro.

¹⁴ Arte Brasileira; Artes Visuais; Ciências e Tecnologia; Esporte, Lazer e Memória; História de Belo Horizonte; História de Mulheres; Imagem em Movimento; Pampulha; Território Negro.

Ao longo desse período, os participantes visitam três instituições culturais que compõem um percurso temático. De acordo com as informações disponíveis no site,

A realização das três visitas busca assegurar o desenvolvimento de habilidades de articulação de ideias, apreciação estética e interpretação dos significados contidos em objetos, fotografias, documentos textuais, filmes. Nas escolas, as atividades de culminância, como feiras e mostras, possibilitam a socialização das experiências do grupo visitante para outras turmas (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 21--, n.p.).

Qualquer professor da Rede Municipal pode se inscrever para participar do programa através de editais abertos para cada circuito no início do ano. Os interessados devem submeter um projeto, apresentando seus objetivos e planejamentos didáticos de acordo com o circuito escolhido. Se selecionados, suas escolas passam a integrar o *Circuito de Museus*. Os docentes são livres para participarem de quantas edições desejarem, contando que tenham seus projetos aprovados pelo edital. Esses projetos possuem uma estrutura estabelecida pelo edital, sendo ela: 1) Projeto; 2) Objetivo; 3) Observações; 4) Desenvolvimento e 5) Culminância. Os professores e autores dos projetos que se voluntariam para participar do *Circuito*, representam suas escolas, sendo quem acompanham os alunos às atividades do programa e, na escola, ministraram as aulas propostas nos projetos.

Criado em 2017, o *Circuito Imagem e Movimento* é o mais novo do programa *Circuito de Museus*. Até então, a prefeitura disponibilizava para as escolas municipais *Circuitos* já tradicionais, como o *Circuito Arte Brasileira*, *Circuito Artes Visuais*; *Circuito Esporte, Lazer e Memória*, dentre outros. Segundo uma das idealizadoras do programa, muitos professores da rede municipal se inscreviam no *Circuito Artes Visuais* à procura de um programa voltado para a produção audiovisual e se viam insatisfeitos ao perceberem que este não contemplava essa especificidade. A partir dessa demanda, a SMED, juntamente com o Museu da Imagem e do Som (MIS), que já integrava o *Circuito de Artes Visuais*, buscou parceria com o Sesc Palladium e o Museu da Imagem e do Som Santa Tereza (Cine Santa Tereza) para a criação conjunta do *Circuito Imagem em Movimento*. As atividades que compõem o *Circuito Imagem em movimento* são: visita guiada ao MIS, sessão comentada no Cine Sesc Palladium e sessão fílmica no Cine Santa Tereza.

Segundo umas das educadoras do Sesc Palladium, no ano de 2018 o Circuito ofereceu, pela primeira vez, formação sobre cinema. A ideia surgiu a partir da demanda de alguns professores de terem mais conhecimentos sobre a linguagem.

Dessa forma, foi estruturada uma oficina de dois dias, meio horário cada dia, voltada para a produção audiovisual. No primeiro dia a formação abordou conceitos para a escrita de um roteiro cinematográfico. No segundo dia as aulas envolveram aspectos mais práticos de uma produção audiovisual, como captação e edição de imagens. Para que os professores participassem das formações, esses receberam a opção de escolherem o turno manhã ou tarde, de acordo com o turno em que trabalham, sendo a formação um componente de sua carga horária. Ou seja, a escola liberou os professores, a pedido da secretaria de educação, para realizarem a formação em seu turno de trabalho.

No ano de 2018, aproximadamente quinze escolas municipais participaram do *Circuito Imagem em Movimento*, tendo um número estimado de 20 professores inscritos. Contudo, no ano de 2019, os reflexos da crise financeira do estado de Minas Gerais, aliados à falta de verba da própria prefeitura, atingiram o programa *Circuito de Museus*, obrigando a SMED a reformular o programa.

Em uma reunião realizada no dia 13 de março de 2019, a coordenação de projetos convocou uma reunião com os parceiros que integram o programa – os parceiros, nesse caso, são os museus e instituições que compõem cada. Estavam presentes as coordenadoras do *Circuito de Museus*, além dos responsáveis por cada parceria do programa, uma representante da secretária de Educação e a pesquisadora. A reunião foi dividida em dois momentos: uma apresentação do que se planeja para o *Circuito de Museus* em 2019 e uma avaliação do ano de 2018 do *Circuito*. No primeiro momento, houve uma apresentação de uma das Coordenadores do *Circuito de Museus* sobre o programa. Após uma breve apresentação individual de cada membro presente na reunião, da pesquisadora inclusive (e dessa pesquisa), a responsável pelo *Circuito de Museus* tomou a palavra e contou, de forma sucinta, a história do programa. Ela explanou quando o programa foi criado, qual foi o contexto, quais *Circuitos* compunham o programa na época. Quantos *Circuitos* abrigam hoje. Os resultados positivos já alcançados, finalizando com uma defesa da importância da existência e permanência do projeto dentro do cenário da educação pública de Belo Horizonte.

Feita essa apresentação, ela explanou alguns desafios que o programa tem enfrentado para sua permanência e citou o maior deles: o transporte gratuito para os alunos. Segundo o que foi debatido na reunião, o *Circuito de Museus* contava com uma verba destinada às escolas, provinda da prefeitura, unicamente para o traslado

dos alunos às visitas do programa. Entretanto, no ano de 2018, essa verba foi cortada, ficando sob responsabilidade do orçamento individual de cada escola participante. Contudo, devido a inúmeros problemas, dentre eles, a crise financeira que o Estado de Minas Gerais vem passando nos últimos anos, as escolas não conseguiram arcar com essa despesa. O que levou a muitos não comparecimentos por parte das escolas às visitas marcadas por falta de transporte para os alunos.

Sendo um problema grave, pois atrapalha não apenas as instituições parceiras do programa, uma vez que elas se preparam para receber a escola, como também para cada *Circuito*, que tem seu andamento interrompido e prejudicado, o *Circuito de Museus* levantou possibilidades para tentar contornar o problema do transporte. Assim, foi apresentado como uma das soluções a diminuição no número de visitas para cada *Circuito*. Ou seja, se antes o *Circuito de Museus* contava com três visitas à três instituições parceiras, por escola, agora seriam apenas duas visitas. A ideia é que, com uma visita a menos, o orçamento para o ônibus seja menor. Com essa alteração na constituição do programa, o *Circuito Imagem em Movimento* também tem uma visita reduzida. O educativo do Sesc Palladium informou que eles se voluntariam a deixar de participar do *Circuito*, que agora engloba apenas o Cine Santa Tereza e o Museu de Imagem do Som.

Ao final da reunião, uma das coordenadoras nos informou que no dia 03 de abril seria realizada um primeiro encontro com os possíveis participantes do *Circuito Imagem em Movimento*. Essa reunião aconteceria no Cine Santa Tereza, em que todos os professores interessados deveriam estar presentes. Nessa reunião, seriam discutidas algumas questões referentes ao *Circuito*: como o programa funciona, o que os professores precisam cumprir, o que precisa constar em seus projetos. No dia 02/04, entramos em contato com a SMED para confirmar o encontro, mas nos foi informado que a reunião havia sido cancelada por problemas internos, que a chamada para o edital seria feita diretamente pelo site, e que o programa daria início apenas em junho. Pouco mais de um mês depois, no início de maio, recebemos um e-mail da SMED comunicando que todo o *Circuito de Museus* teve suas atividades adiadas para o segundo semestre de 2019, não especificando data de retomada.

Saber que o início do programa havia sido primeiramente adiado para o meio do ano, e, logo depois, adiado para o segundo semestre, sem data de início, e que ainda contaria com uma visita a menos, nos preocupou. Sabemos que os problemas enfrentados pelo projeto são graves e que, por se tratar de algo relacionado a uma

crise que está longe do controle do *Circuito de Museus*, a possibilidade do programa não vir a acontecer nesse ano de 2019 se tornou uma preocupação na pesquisa. Aflitos com essa contingência, a primeira reformulação na pesquisa foi realizada.

Durante uma visita mediada em uma exposição no Sesc Palladium, foi descoberta a existência de um programa de cinema do Educativo do Sesc. Em uma conversa informal, uma das responsáveis pelas atividades citou brevemente como o programa funcionava e o número aproximado de alunos que atendia. O programa era o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* e os números chamavam a atenção. Dessa forma, decidimos ampliar a pesquisa introduzindo esse programa no estudo. Essa mudança levou a uma primeira reescrita de objetivos e uma reestruturação das ferramentas para coleta de dados. Antes a pesquisa tinha como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os professores participantes da edição de 2019 do Circuito Imagem em Movimento, observação das atividades do *Circuito* e análise de documentos. A primeira reformulação excluiu o método de observação, escolheu como sujeitos os professores do *Circuito* da edição de 2018 e os participantes do *Projeto Zoom!* em 2019, além da utilização de um formulário online destinado a todos os professores participantes, ficando para a entrevista semiestruturada apenas os docentes selecionados a partir das respostas dos formulários. Para triangulação, além dos formulários e entrevistas, utilizaríamos a análise dos projetos escritos pelos professores do *Circuito Imagem em Movimento* para submissão ao edital do programa.

3.1.2 Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema

O *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* é uma iniciativa do educativo do Sesc Palladium. Atua em Belo Horizonte há sete anos, funcionando como uma forma de acesso a filmes e sessões comentadas que fogem da rota comercial. O projeto é aberto a toda e qualquer instituição que venha se interessar a participar. Contudo, segundo o educativo do Sesc Palladium, em sua maioria, o programa atende um público provindo de escola pública, sendo este dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Para participar do projeto, o professor/escola/instituição interessada precisa apenas agendar a visita, respondendo questões básicas como: faixa etária dos alunos, se o professor deseja marcar apenas a exibição do filme ou a exibição

com sessão comentada e se deseja que o filme a ser exibido aborde alguma temática específica. Tendo as respostas dos professores em mãos, o educativo monta a curadoria da sessão de acordo com a demanda de cada escola.

Funciona durante todo o ano, atendia escolas/instituições de terça a quinta-feira, nos turnos da manhã e da tarde. Sendo que os horários de 9:00 e 14:00 das quintas-feiras eram reservados para as aulas passeio do programa Escola Integrada. Segundo os responsáveis pelo educativo, o quantitativo de espectadores das sessões do Zoom é consideravelmente alto. A expectativa era de alcançar um número superior a 1.900 pessoas participando das sessões apenas entre fevereiro e maio. Desse número, aproximadamente 1.700 se configuram como alunos de escolas Municipais ou Estaduais, sendo as do município a grande maioria. As faixas etárias dos alunos variam de 4 à 15 anos. O restante do público se divide em participantes de Fundações ou Grupos diversos. Uma vez que o foco do estudo é o cinema na escola, o recorte temporal escolhido foi a partir de fevereiro de 2019, mês que se inicia o ano letivo. Os participantes do *Projeto Zoom!* vinculados à fundações, cineclubes ou grupos de apoio não foram considerados, apenas os docentes.

Em agosto de 2019 a ex-coordenadora do educativo do Sesc Palladium entrou em contato explicando que uma reformulação interna da Instituição alterou o funcionamento do educativo, como de outros setores do Sesc. Dezenas de funcionários foram demitidos, projetos foram cancelados e o educativo havia sido reduzido de seis profissionais para apenas um. Com essas mudanças, nos foi comunicado que o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* estava paralisado. Foi o momento da segunda reformulação da pesquisa, quando optamos por deslocar os sujeitos dos professores, para os educadores de cada instituição que compõem os programas analisados.

Em entrevista com a educadora, confirmamos que, na verdade, o educativo atualmente conta com duas profissionais, que atendem toda a demanda do educativo e do acervo literário. Na verdade, informalmente, o educativo conta com as duas profissionais e uma das funcionárias que trabalha no acervo literário. As três profissionais se revezam para atender a demanda de todo o Sesc Palladium, nos dois turnos de funcionamento da instituição (tarde e noite). Descobrimos também que o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* não foi cancelado, mas reduzido. Se antes ele funcionava nos períodos da manhã e da tarde, agora ele funciona apenas no período

da tarde, perdendo as turmas que frequentavam o cinema no turno da manhã, que totalizavam três grupos (os da terça, quarta e quinta pela manhã).

3.2 Novos sujeitos da pesquisa

Os novos sujeitos da pesquisa se configuraram como as educadoras dos educativos de cada instituição que compõe o *Circuito Imagem em Movimento* e o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*, bem como a representante do Circuito de Museus, da gestão de projetos da Secretaria Municipal de educação. Ao todo, totalizamos quatro sujeitos entrevistados.

Do Sesc Palladium, a educadora Talita (nome fictício) possui graduação em Artes Cênicas, coordenou as ações do *Projeto Zoom!*, bem como era a responsável por toda a programação e ações desenvolvidas pelo o Cine Sesc Palladium. Dessa forma, ela teve participação direta no programa *Circuito Imagem em Movimento*, sendo a mediadora nas sessões comentadas e a profissional da Instituição que deu o curso de capacitação para os professores do Circuito no ano de 2018. Assim, as perguntas direcionadas a essa profissional estavam vinculadas tanto ao *Projeto Zoom!* como ao *Circuito Imagem em Movimento*.

Representando o Museu da Imagem e do Som, a coordenadora do educativo possui graduação em Jornalismo e em Cinema de Animação. Ela é responsável pelas ações educativas da instituição e conta com a ajuda de dois estagiários. O educativo não possui outros profissionais nesse setor, ficando a encargo apenas de uma profissional. A entrevistada que representou o MIS foi uma das participantes de todo o processo de implementação do *Circuito Imagem em Movimento*, juntamente com a coordenadora da SMED.

Já a representante do educativo do Museu Imagem e do Som Santa Tereza, de nome fictício Kátia, assumiu o cargo após a implementação do programa. Ela possui formação em Sociologia e coordena o educativo com a ajuda de um dos coordenadores administrativos da instituição. Apesar de assumir o educativo posteriormente, ela é a atual responsável pelas ações, pelos projetos desenvolvidos pelo MIS Santa Tereza e quem acompanha as atuais atividades do *Circuito* na instituição.

Por fim, representando a SMED, temos a coordenadora de projetos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (SMED). Graze (nome fictício), é licenciada em Educação Artística e possui pós-Graduação em Educação e Cinema pela Fae/UFMG. Atualmente ela trabalha na gestão de projetos da secretaria, sendo uma das principais responsáveis pelo funcionamento e existência do programa *Circuito de Museus*, do qual o *Circuito Imagem em Movimento* faz parte. Atualmente a SMED viabiliza a ida dos alunos e o contato deles com o cinema, não apenas pelo *Circuito Imagem em Movimento*, mas também com o Festival de Mini curtas, que recebe produções audiovisuais escolares todo ano, com exibição do filme, júri técnico e premiação por categoria. Além das idas espontâneas à cinemas pelos programas “Aulas passeio” e o “Escola nas férias”.

3.3 Primeiro desenho metodológico

Como citado anteriormente, a pesquisa de campo passou por uma série de reformulações. A primeira se deu quando nos foi informado que o *Circuito de Museus* estava sem data para começar, nos levantando a convidar o Sesc Palladium, com o *Projeto Zoom! Da escola pro Cinema*, para a pesquisa. Nesse ponto do estudo, contamos com a utilização de formulários online, entrevista semiestruturada e análise de documentos como forma de coleta de dados. O formulário foi desenvolvido pela plataforma *Google Forms*. O fato de ser online foi escolhido para dar mais liberdade ao professor e facilitar a participação do mesmo. Foi destinado à todos os professores, de ambos os programas, que aceitaram participar da pesquisa. Foram desenvolvidos dois formulários, um para cada programa, mas ambos possuíam a mesma estrutura, se diferenciando apenas no que tange as perguntas específicas sobre o programa. Dessa forma, as duas ferramentas foram divididas em: 1) Informações sobre a formação do professor; 2) Atuação Profissional dos professores; 3) Infraestrutura da escola; 4) Participação no Circuito Imagem em Movimento – SMED/ 4) Participação no Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema; 5) Sua relação com o Cinema e 6) Cinema e Educação.

Os formulários possuíam perguntas em sua maioria fechadas, sendo as abertas destinadas às respostas numéricas ou que demandam alguma experiência muito pessoal. Neste caso, o professor teria total liberdade para não responder se assim não estivesse confortável. Esse método foi desenvolvido para nos trazer uma base

quantitativa para conhecer e analisar o perfil dos professores participantes de uma forma geral. A partir das respostas, esperávamos traçar um perfil de quem são esses professores e quais suas relações com a sétima arte. A partir das respostas obtidas nos formulários, estipulou-se um máximo de 4 professores de cada programa para serem convidados para uma entrevista.

A entrevista semiestruturada se mostrou um método produtivo, tendo em vista os objetivos e o prazo de realização da pesquisa. Assim, ao mesmo tempo que elaboramos perguntas que nos direcionam ao objetivo da pesquisa, demos a liberdade para caso surja a possibilidade de aprofundar em algum tópico específico, ao mesmo tempo que damos a liberdade ao entrevistado de falar algo mais que deseja, se assim sentir necessidade.

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 2001, p.58).

O roteiro para as entrevistas foi estruturado em três blocos, sendo eles: 1) Relação pessoal com o Cinema; 2) O cinema na escola e 3) O Circuito Imagem em Movimento. O primeiro bloco, “Relação pessoal com o Cinema”, foi voltado para conhecer a relação que o docente possui, ao longo de toda a sua trajetória pessoal e profissional, com a sétima arte. Foi buscado conhecer as experiências desse professor com a sétima arte, para, futuramente, entender como essas experiências interferem em suas práticas docentes.

Já o segundo bloco, “O cinema na escola”, foi desenhado para entender como esse professor entende o cinema na escola e também como ele vem trabalhando (se vinha) esse conteúdo em sua prática docente antes do Circuito Imagem em Movimento/ Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema. Esse bloco objetivava não apenas conhecer as práticas docentes até então utilizadas pelos professores, como também se esses professores conhecem algo a respeito da legislação e os documentos oficiais de educação em relação ao cinema na escola.

Por fim, no terceiro bloco, “O Circuito Imagem em Movimento”/ Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema, buscou entender se o projeto conseguiu influenciar nas práticas docentes dos professores, como se deu essa influencia, e ainda, se as expectativas desses professores foram atendidas.

O último método de coleta de dados pensado nessa primeira estruturação foi a análise de documentos. Como já explicado anteriormente, os professores participantes de cada edição do programa *Circuito Imagem em Movimento* precisam escrever um projeto para submetê-lo ao edital aberto anualmente pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Nesse projeto, o professor apresenta um planejamento didático que engloba atividades que ele desenvolverá com os alunos na escola e as atividades que o *Circuito* oferece. Os dados obtidos por essa análise serviriam para entender se a proposta que os docentes apresentaram ao programa estão de acordo com o que foi observado nas falas desses professores nas entrevistas e suas respostas ao formulário.

A baixa resposta aos formulários por parte dos professores de ambos os programas, nos levou a redesenhar parte da metodologia. Apenas quatro professores dos 20 participantes do *Circuito Imagem em Movimento* responderam ao formulário, enquanto do Projeto Zoom!, apenas três, de 21. Propusemos ao Sesc Palladium duas possibilidades para estimular uma maior participação dos professores na pesquisa. A primeira foi oferecermos uma oficina sobre a linguagem do cinema aos professores como forma de contrapartida à participação na pesquisa. A segunda, um pouco mais direta, seria um pedido do próprio educativo para que os professores preenchessem o formulário durante as sessões agendadas, com o recurso de um tablete. As duas possibilidades foram aceitas pela instituição.

Com a resposta positiva do Educativo do Sesc Palladium, ficou estabelecido que até o fim do mês de agosto, as educadoras nos auxiliariam com a coleta dos dados e em setembro seria ministrada a oficina para os docentes interessados. Contudo, as demissões ocorridas no período de julho e agosto, mesmo período que seria feita a coleta dos dados, interferiram no andamento da pesquisa. Com esses percalços citados, a segunda reformulação foi realizada. Mudamos o problema de pesquisa, estabelecemos mais uma vez novos objetivos e redesenhamos a metodologia da pesquisa, como explanado anteriormente. Dessa forma, o novo método de coleta de dados ficou limitado a entrevista semiestruturada.

Para essa nova fase da pesquisa, os métodos de coleta de dados anteriores descartados e dois novos roteiros de entrevistas foram elaborados. Um roteiro destinado para a SMED e o outro para as instituições que compõe o *Circuito Imagem em Movimento* e o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*, sendo elas, respectivamente: MIS e MIS Santa Tereza e Sesc Palladium. Ambos os roteiros possuem a mesma

estrutura, variando apenas que o roteiro destinado à SMED possui menos perguntas. Cada roteiro foi estruturado em três blocos, sendo eles: 1) Ações institucionais e a escola; 2) *Circuito Imagem em movimento/ Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* e 3) *Cenário atual e perspectivas de futuro para o cinema no Brasil*. O primeiro bloco, “Ações institucionais e a escola” foi voltado para conhecer a relação que cada instituição possui com a escola. Como eles observam o cinema nas escolas, como se estabelece a relação da instituição com as demandas escolares, quais ações eles oferecem para o público escolar.

Já o segundo bloco, “*Circuito Imagem em movimento/ Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*”, foi desenhado para entender como cada educativo e como a SMED avaliam os programas e quais as percepções cada instituição tem a respeito do funcionamento desses programas, bem como dos professores integrantes.

Por fim, no terceiro bloco, “Cenário atual e perspectivas de futuro para o cinema no Brasil”, buscou entender quais as perspectivas cada instituição observa para o futuro do cinema no Brasil, como nosso atual cenário político influencia no desenvolvimento do cinema brasileiro e como isso pode repercutir na escola e nos educativos.

Para completar o desenho metodológico da pesquisa, optamos por inserir os depoimentos de quatro professores do *Circuito Imagem em Movimento*, colhidos através de entrevista semiestruturada para a Trabalho de Conclusão de Curso, de mesmo tema, defendida em 2018¹⁵, para complementar, contextualizar ou contrapor o que foi observado pelos educativos.

Dessa forma, a análise dos dados se deu no cruzamento dos depoimentos dos três educativos, da Secretaria Municipal de Educação e de fragmentos das entrevistas realizadas com os professores participantes da educação de 2018 do *Circuito Imagem em Movimento*.

¹⁵ No segundo semestre de 2018, ano de finalização da reformulação do Projeto do Mestrado, realizei simultaneamente minha pesquisa de TCC no Curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Como sugestão da minha então orientadora da graduação, escolhi voltar o estudo para o mesmo tema da minha pesquisa de mestrado. Assim, foi estabelecido um primeiro contato com meus sujeitos de pesquisa, e foi possível aprofundar e dar continuidade ao estudo no ano seguinte. O roteiro de entrevista para o TCC foi escrito com base em minhas pesquisas no mestrado e na graduação, contudo, para o Curso de Licenciatura, as entrevistas não foram utilizadas em sua íntegra. Ou seja, em cada bloco, algumas perguntas não foram utilizadas para a análise, por não ser necessário para aquele fim. Para a análise dos dados da pesquisa de mestrado, essas entrevistas foram resgatadas para subsidiar as falas das educadoras. Para tal utilização dos depoimentos, cada professor foi contatado e uma nova autorização foi solicitada. Após uma apresentação do desdobramento da pesquisa, os docentes aceitaram participar novamente do estudo e assinaram novos termos de autorização de uso de imagem e voz, termos de livre consentimento esclarecido e anuência das escolas.

3.4 Procedimento para coleta de dados

3.4.1 Circuito Imagem em Movimento - Professores

A autorização da SMED para realização da pesquisa foi concedida no segundo semestre de 2018. Na época tivemos acesso aos documentos e informações necessárias para a coleta dos dados almejados antes da reformulação. Recebemos uma planilha do *Circuito* com as informações de quais escolas estavam participando dessa edição de 2018, os professores participantes, juntamente com seus respectivos coordenadores (cada escola possui um coordenador). Na planilha constavam os e-mails de todos os professores e os telefones dos coordenadores.

A primeira comunicação com os professores teve de ser estabelecida por intermédio dos coordenadores, uma vez que decidimos que um contato por telefone seria mais rápido e eficaz. Dessa forma, os quinze coordenadores que constavam na lista foram contatados. Nesse processo, foi obtido sucesso no contato com oito coordenadores. Todos aceitaram encaminhar os contatos dos professores participantes do *Circuito*. Apenas uma coordenadora não encaminhou os contatos. Sendo assim, tivemos em mãos o contato de sete professores. Após entrar em contato com esses, quatro professores aceitaram participar do estudo. Dos quatro docentes, três escolheram ser entrevistados nas escolas que trabalham, em seus horários de projetos. Apenas um professor optou por ser entrevistado em uma padaria, próximo a sua casa, no bairro Ouro Preto.

Três professores foram entrevistados no mês de outubro de 2018. Apenas o professor que escolheu ser entrevistado fora da escola foi entrevistado em novembro, pois estava sem horários disponíveis (sua escola estava realizando jogos estudantis). Das quatro entrevistas realizadas, apenas três primeiras entrevistas foram utilizadas para análise de dados do TCC, e nenhuma foi utilizada em sua íntegra. Dessa forma, essas entrevistas foram resgatadas em sua íntegra para este estudo.

Já em 2019, entramos em contato com cada um desses quatro professores, por telefone, os convidando novamente para a pesquisa. Explicamos os desdobramentos daquele estudo em uma pesquisa de mestrado, pedimos autorização para utilização das entrevistas nessa nova fase do estudo e os convidamos a responder ao formulário. Os quatro professores aceitaram ao convite, autorizando a utilização das entrevistas. Assim, o formulário foi enviado para cada um deles,

juntamente com novos termos de autorização de uso de depoimento, termo de anuência para escola e termo de livre esclarecimento.

Seguindo o planejamento metodológico, a pesquisa visava a aplicação do formulário à todos os professores participantes da edição de 2018 do Circuito, não apenas aos quatro entrevistados. Assim, decidimos entrar em contato com esses professores por e-mail, por ser uma abordagem menos direta, uma vez que eles já haviam recusado participar da pesquisa anterior. Em meados de maio, uma carta de apresentação foi enviada por e-mail para cada professor, explicando essa nova pesquisa e os convidando para participação no estudo. Além dos 4 entrevistados, outras 3 três professoras aceitaram participar da pesquisa até o presente momento. Dos setes colaboradores, apenas quatro responderam ao formulário. Já para ter acesso aos projetos escritos pelos docentes, entramos em contato com a coordenação do *Circuito de Museus* e fizemos a solicitação. Todos os projetos aprovados no ano de 2018 foram encaminhados por e-mail.

3.4.2 Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema - Professores

O primeiro contato com o Sesc Palladium se deu por e-mail, quando a pesquisa foi apresentada através de uma carta convite e enviada aos responsáveis para aprovação do estudo na instituição. Após aprovada, para conhecer melhor o *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*, entramos em contato com o Educativo do Sesc Palladium propondo um encontro para conversarmos sobre o programa. Nesse encontro estiveram presentes quatro membros que compunham o Educativo do Sesc e a pesquisadora. Nele, toda a pesquisa foi apresentada ao Educativo. Ao mesmo tempo que os responsáveis nos cederam alguns dados numéricos sobre o programa, eles me solicitaram o formulário que seria aplicado aos professores participantes para aprovação.

A instituição também pediu que fossem eles quem fizessem o primeiro contato com os professores que participam do *Zoom*. Assim, eles nos pediram uma carta convite destinada aos professores e a enviaram por e-mail, com cópia oculta para cada professor, e com cópia para a pesquisadora. No e-mail, eles nos apresentavam aos professores, convidavam para pesquisa e anexavam a carta convite. Esse pedido do Sesc se configurou como uma primeira tentativa para recolhimento dos dados.

Como todo o contato se deu a partir do educativo do Sesc Palladium, não tivéssemos um contato direto com todos os professores, mas apenas com aqueles que responderam ao convite feito pelo educativo. Dos aproximados 21 professores convidados, apenas três professoras responderam ao convite. As três aceitaram participar do estudo.

Entramos em contato por e-mail com essas três professoras, agradecendo suas participações e enviamos o formulário. As três professoras responderam ao formulário, mas nenhuma enviou ou se disponibilizou para assinar os termos de autorização. Reconhecendo que essa primeira abordagem não rendeu números significativos de professores parceiros, a segunda estratégia que explanamos anteriormente (auxílio do educativo com o tablete e curso de formação) foi elaborada.

3.4.3 Educadores do *Circuito Imagem em Movimento e Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*

O contato com os Educativos e com a SMED se deu de forma mais simples e rápida. Após a reformulação da pesquisa, ligamos para cada Educativo das instituições, explicamos a pesquisa e fizemos o convite. Os três educativos aceitaram colaborar com o estudo. Com a SMED, o contato também foi por ligação. Explicamos as modificações enfrentadas pela pesquisa e solicitamos a entrevista, que também foi concedida de boa vontade. Com isso, as entrevistas foram agendadas para o dia e local escolhido pelas entrevistadas. As entrevistas com a SMED e o MIS foram realizadas no mês de novembro, enquanto as entrevistas com o Sesc Palladium e o MIS Santa Tereza no início de dezembro. Antes de cada entrevista, explicamos todo o processo da pesquisa, seus objetivos e valor dentro da Academia e para a Educação. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente 60 minutos e foram gravadas com o consentimento das entrevistadas.

Ressaltamos que todas as entrevistas foram realizadas individualmente, no local, data e horário mais conveniente para o entrevistado (professor ou educador). No caso dos educadores e coordenadores, todas as entrevistas foram realizadas nas sedes de cada educativo/ instituição. A pesquisa garantiu sigilo absoluto aos professores, educadores e às escolas que esses docentes estão vinculados e que estão inscritas nos programas. Nomes fictícios foram utilizados, os participantes

receberam livre autonomia para desistirem de participar da pesquisa, se assim desejassem. Termos de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento e de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues e assinados por todos os participantes da pesquisa. Assim como termos de anuência foram assinados pelas escolas e por cada instituição participante do estudo.

3.5 Procedimentos para análise de dados

À guisa de introdução, informamos que todas as entrevistas foram integralmente transcritas e para preservar os depoimentos, a transcrição conservou o tom informal da conversa oral. Os nomes das educadoras foram substituídos pelo de suas instituições, para tornar mais fácil sua identificação. A análise foi feita através da comparação das respostas, buscando pontos em comum que pudessem revelar tendências e, também, divergências que apontassem especificidades dos programas.

A análise das respostas está organizada em três blocos, seguindo a mesma estrutura das entrevistas. Cada educativo recebeu uma cor, e as respostas foram compiladas juntas em um único arquivo. Assim, para cada pergunta, era possível ver quatro respostas, sendo cada uma identificada pela cor correspondente à cada entrevistada. Exemplo: Sesc Palladium respostas na cor azul. MIS respostas na cor verde. MIS Santa Tereza respostas na cor vermelha, e assim por diante. A partir do compilado, a análise foi realizada seguindo a ordem de cada bloco do roteiro.

O primeiro bloco, mais extenso de todos, tratou das “Ações institucionais e a escola”. Nele, analisamos as respostas dos educativos entre si, relacionando esses depoimentos com aqueles resgatados das entrevistas com os professores do *Circuito Imagem em Movimento* e a discussão teórica contida nessa pesquisa.

O segundo bloco, *Circuito Imagem em movimento/ Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*, relacionou os depoimentos entre si, e, como o anterior, com o referencial bibliográfico estudado. E o terceiro bloco, por fim, “Cenário atual e perspectivas de futuro para o cinema no Brasil”, além de analisar as respostas entre si, resgatou o contexto político explanado no tópico a abaixo, relacionando-o com os depoimentos.

3.6 Um contexto de pesquisa

O cenário cultural do Brasil tem se mostrado conturbado. O atual governo Federal tem tomado uma série de decisões que deixa o campo das artes e do ensino de artes em estado de alerta. Começando com a extinção do Ministério da Cultura, em 2019, realocando-o ao Ministério da Cidadania, as notícias que tangem o governo federal em muito preocupam a classe artística, como também os consumidores e produtores de cinema. Sendo claro alvo do presidente da república, o setor do audiovisual se mantém atento para as decisões estabelecidas pelo Estado que diretamente afetam toda a indústria cinematográfica.

Em novembro de 2019, o veículo de comunicação Carta Capital levantou seis pontos em que decisões ou declarações do governo de Jair Bolsonaro atacaram diretamente a sétima arte. Um dos pontos que o jornal destacou foi o anúncio da transferência da direção da ANCINE para Brasília. Uma decisão tomada para que o governo pudesse ter mais participação em cima do setor e que, segundo o ponto de vista do jornal, serviria como meio para que o Estado interferisse na escolha dos filmes a receberem incentivos da ANCINE. O caso ganhou repercussão quando Bolsonaro afirmou que o Brasil não poderia financiar filmes como *Bruna Surfistinha* (2011) com dinheiro público. A matéria no jornal online destacou a fala do presidente Jair Bolsonaro:

Não posso admitir que, com dinheiro público, se façam filmes como o da 'Bruna Surfistinha'. Não dá. Não somos contra essa ou aquela opção, mas o ativismo não podemos permitir em respeito às famílias. É uma coisa que mudou com a chegada do governo" (CARTA CAPITAL, 2019, p.n.)¹⁶.

A possível mudança de sede da ANCINE preocupou a classe artística, principalmente após um anúncio do presidente, ao vivo, em sua rede social, ao afirmar que estava estudando a possibilidade da extinção da ANCINE. O Carta Capital levanta a hipótese dessa transferência de sede ser um primeiro passo para o fechamento do órgão.

A censura contra filmes como *Bruna surfistinha* foi apenas uma das atrocidades que observamos do governo em cima da produção cinematográfica no Brasil. A dificuldade da estreia da cinebiografia do guerrilheiro comunista Carlos Marighella, a resistência da Ancine em custear benefícios legais à filmes sobre homossexualidade

¹⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/6-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-atacou-o-cinema-e-o-audiovisual/>

e negritude, a decisão do ministro da Cidadania em bloquear o processo de seleção de séries com temática LGBTQ+ pré-selecionadas para um edital para TVs públicas, foram exemplos de ações que nos fizeram questionar até que ponto o governo é capaz de agir contra a livre produção do audiovisual. Mas não apenas as censuras nos preocupam.

Logo no início do ano de 2019, recebemos a notícia de que a Petrobras não financiaria mais treze iniciativas culturais que já contavam com esse recurso. A notícia foi recebida com muito pesar, uma vez que essa instituição era financiadora de importantes festivais de cinema, como a Mostra de Cinema de São Paulo, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, o Festival de Cinema de Vitória, o Festival do Rio, o Anima Mundi, a Sessão Vitrine e o CineArte, cinema de rua paulistano. A decisão ganha um cunho fortemente político quando Jair Bolsonaro usa seu Twitter para afirmar:

Reconheço o valor da cultura e a necessidade de incentivá-la, mas isso não deve estar a cargo de uma petrolífera estatal. A soma dos patrocínios dos últimos anos passa de R\$ 3 BILHÕES. Determinei a reavaliação dos contratos. O Estado tem maiores prioridades. Além disso, incentivos devem ser direcionados de forma justa, enxuta, transparente e responsável, mas jamais em detrimento das principais demandas de nossa sociedade (TWITTER, 2019, n.p.).¹⁷

Ao decorrer do ano, outras medidas abalaram a indústria e a não intenção do governo em investir na cultura foi ficando clara. Destacamos o tratamento que o presidente da república deu a polêmica Lei Rouanet.

Em transmissão ao vivo no Facebook na quinta-feira (18), o presidente classificou o dispositivo de incentivo à cultura como uma forma de “cooptar” artistas alinhados à esquerda. “Essa desgraça dessa Lei Rouanet começou muito bem intencionada, depois virou aquela festa que todo mundo sabe, cooptando a classe artística, pessoas famosas para apoiar o governo. Quantas vezes vocês viram figurões, não vou falar o nome, não, figurões defendendo ‘Lula livre’, ‘viva Che Guevara’, ‘socialismo é o que interessa’ em troca da Lei Rouanet. Artistas recebiam até R\$ 60 milhões”, declarou. (SAYURI, 2019, n.p.).¹⁸

A reformulação da lei, definindo como um dos pontos de alteração o limite de verba para um milhão (o teto anterior era de 60 milhões, por projeto ou por carteira),

¹⁷Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1093570960404434945?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1093570960404434945&ref_url=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fcultura%2Fpetrobras-corta-patrocínios-de-13-projetos-culturais-incluindo-festivais-de-cinema-musica-teatro-23600584. Acesso em 12 de dez. 2019.

¹⁸ Disponível em: https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/04/23/As-5-mudan%C3%A7as-do-governo-Bolsonaro-na-Lei-Rouanet?gclid=Cj0KCQiAsbrxBRDpARIsAAnnz_OtTjlgOHYd7XMnVYKF5PcsniNLHSbG7LrCeices0S0vknPqPXSaH8aAn-TEALw_wcB. Acesso em: 20 de dez. 2019.

embora a justificada como uma tentativa de se contemplar mais projetos, abriu precedentes para ceifar muitas produções. O Brasil não possui uma indústria cinematográfica consolidada autossustentável. Um filme produzido de forma independente, no Brasil, quando se paga, é muito. Dificilmente esse lucro será investido na produção do próximo filme, como é no mercado norte americano. As produções brasileiras, vivem, fundamentalmente, de incentivo público. Leis de fundos ou de captação de recursos que financiam diferentes obras artísticas. Quando uma lei como a Rouanet é reformulada limitando o orçamento, você limita os recursos que os estúdios audiovisuais contavam para produzir suas obras. Cinema é uma arte cara e que envolve centenas de profissionais. Como o educativo do Sesc Palladium fala, é um mercado que movimenta diferentes profissionais. Pagar todos os salários, mais toda a estrutura para um filme, limitando o orçamento a um milhão, é risível quando pensamos em fortalecer a indústria. Ainda mais se compararmos a filmes de baixo orçamento americano.

O corte não se limitou a Lei Rouanet, mas se estendeu a outros editais de incentivo, como explanado pelo Carta Capital.

Em setembro, uma canetada do presidente reduziu a principal fonte de fomento de produções audiovisuais no País. Para 2020, o governo propôs um projeto ao poder legislativo que corta em 43% o orçamento do Fundo Setorial do Audiovisual. É a menor dotação nominal para o fundo desde 2012, quando ele recebeu 112,36 milhões. O projeto prevê, também, a maior redução na captação de recursos por meio de participação em empresas e projetos. Em 2020, esse orçamento passará de 650 milhões para 300 milhões¹⁹ (CARTA CAPITAL, 2019, n.p.).

São atitudes pautadas claramente em um governo que ditatorial, que não aceita as diferenças e busca ceifar toda e qualquer manifestação que vá contra ele ou seus ideais. De um governo que entende muito bem todo o potencial transformador e de denúncia que o cinema oferece, e que teme o alcance que essa forma de arte pode ter na população. É importante ressaltar essas atitudes, infelizmente se refletem não apenas na área da cultura, se estendendo a outros setores da sociedade, como a educação, pauta tão presente nessa pesquisa.

¹⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/6-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-atacou-o-cinema-e-o-audiovisual/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

4

ANÁLISE DOS DADOS**4.1 As instituições e a Escola**

O levantamento da ANPED (ABREU, 2018), citado anteriormente, indica que as posições sobre o cinema na escola oscilam desde sua utilização como ferramenta de auxílio no funcionamento da grade curricular, à sua utilização como linguagem que produz significado. Quando perguntadas sobre como avaliam a presença do cinema na educação formal hoje, apesar de todas as entrevistadas afirmarem que, de fato, está presente, suas respostas confirmam que o cinema ainda é utilizado como um instrumento a favor de alguma disciplina. A coordenadora da SMED afirma que, apesar de haver uma demanda pelo audiovisual, a dificuldade por parte das escolas em absorver a linguagem do cinema é visível. Ela reitera que muitos professores parecem não ter conhecimento do potencial intrínseco à sétima arte, limitando-se a utilizá-la como um “tapa buraco” ou uma ferramenta para ilustrar conteúdos outros. O depoimento da coordenadora do educativo do MIS complementa essa resposta. Ressaltando não conhecer o universo escolar tão de perto por estar dentro do MUSEU, com base nas visitas ela medeia, Kátia argumenta:

MIS: Mas do que eu vejo, é... eu sinto muito que o cinema é usado como um suporte para outras disciplinas, assim... quando na verdade, o cinema e o audiovisual são uma área artística, uma área de conhecimento, e deveriam ser exploradas como tal. Assim... como dentro das aulas de arte, como outras linguagens artísticas, né? Acho que cinema é uma área de conhecimento, e valeria a pena que ele fosse explorado, que o ensino de cinema na escola fosse explorado como uma matéria, como uma disciplina, não como um suporte para as outras disciplinas. E o que eu mais vejo é o cinema servir de suporte para outras coisas.

Já a educadora do Sesc Palladium destaca que existem dois grupos de professores nas escolas, os quais abordam o cinema de forma diferente. Ela conta receber centenas de professores que, de fato, procuram o cinema para descontrair, como um passeio, um momento de descontração com os alunos. Mas também há aqueles que tem interesse em estudar e utilizar a linguagem da sétima arte.

Sesc Palladium: Há os professores que realmente buscam o cinema mais voltado para a educação, para aprender alguma coisa, de

conversar sobre o filme na escola. Acho que os dois estão certos, porque eu não sei a realidade de cada um lá na escola pra poder falar: tem que ser mais assim, mais assado.

Os professores confirmam que o cinema, quando está presente na escola, é utilizado como ferramenta para alguma disciplina. Ou melhor, está resumido a filmes sendo aplicados durante alguma aula. O professor Anderson afirma não considerar o cinema presente nas escolas, a não ser de forma extremamente pontual e na forma de filmes para ilustrar um conteúdo. Ao mesmo tempo, chama atenção para os riscos de trabalhar com cinema no atual contexto atual. Já os professores Walter e Marcos evidenciam os problemas da instrumentalização do cinema em suas respostas.

Professor Anderson: Trabalha de forma muito pontual. Um professor ou outro. Eu mesmo, eu tenho uma dificuldade, as vezes, assim, eu fico pensando assim: “Ahh, podia passar tal filme”. Mas de repente um pai vai achar que tem uma cena com uma mulher pelada e vai vir aqui encher meu o saco. Tem um debate aí que os meninos tão vendo mulher fruta seminua na internet todo dia, mas se você passar um filme, com, que tenha um sentido, que a nudez tenha outro contexto, e que a gente precisa lidar com o corpo... porque todas e todos nós temos um corpo, né? Mas aí o pai vem reclamar na escola.

Professor Walter: Eu acho... que nós trabalhamos, mas de uma forma inadequada. Por exemplo, se eu quero falar, sobre, é, por exemplo, variação linguística. Eu pego lá um filme do Nordeste e passo para os alunos. Eu falo: “ah, ta vendo, a variação linguística, por que o pessoal do Nordeste fala diferente”. Então, eu trabalho o cinema de uma forma assim, instrumental. Aí eu não tenho, assim, ou eu não tenho competência, ou eu não consigo trabalhar com os alunos, por causa das agitações deles, certos fatores, a questão da linguagem do cinema. Então fica parecendo que o cinema só serve para falar do conteúdo. O cinema é muito maior do que isso.

Professor Marcos: Não. Eu sei que tem uma lei, não sei exatamente qual, de se trabalhar o cinema brasileiro na escola. Eu acho que pelo menos um filme por mês, ou dois. Não sei. Mas isso não é cumprido. Sei que existe. Não sei o número dela, não sei de quando, se ela está em vigor também. Acho que sim. Mas não é, acho que não é trabalhado. Principalmente o que eu vejo na escola, quando é trabalhado muitas vezes é um filme aleatório, que não as vezes condiz com o desenvolvimento de um tema específico. Pra não ser injusto, aqui [na escola em que trabalha] eu vejo muito pontualmente. Um professor às vezes trabalha o filme A onda, por exemplo, e discute a questão do autoritarismo. Aqui me veio aqui na cabeça de um professor, mas assim, como um projeto político da escola, dentro de um projeto pedagógico da escola e um trabalho coletivo, não. Em nenhuma escola que eu trabalhei, e do que eu ouço falar de outras escolas e professores, [está] muito aquém do que poderia ser.

A confirmação da subutilização do cinema nas escolas não é uma surpresa. Há anos esse problema é discutido e são buscadas formas de se contornar essas lacunas. O interessante é perceber como os integrantes dos educativos, mesmo distantes da realidade da sala de aula e do funcionamento do dia a dia das escolas, conseguem perceber essa carência, baseando-se puramente nas visitas que eles recebem dos professores. Com exceção da SMED, que possui um contato maior com as escolas, a afirmativa das educadoras dos Museus e Centro Cultural, sendo cada instituição com um perfil completamente diferente uma da outra, nos faz refletir acerca do tamanho desse problema.

Duarte (2009) chega a levantar a hipótese de que uma parte dessa dificuldade de enxergar o cinema como área de conteúdo vem da forte interferência do Estado na educação. Se com Getúlio Vargas (FERREIRA, 2018) o cinema foi reforçado como um potencial educador, sendo produzidos filmes educativos para embasarem o ensino de acontecimentos históricos, hoje o cenário não é muito diferente. Além do estigma perdurar, como evidenciamos acima, o governo ainda estabelece diretrizes que reforçam o laço entre cinema e educação, como com a lei 13.006/14. Mas o questionamento de como o cinema é utilizado, continua o mesmo. A lei, muito celebrada pelo setor audiovisual por se tornar uma excelente contrapartida ao se tentar aprovação em editais, bem como uma forma de fomento ao consumo do audiovisual, embora preveja a presença dos filmes brasileiros no espaço escolar, não aprofunda no tema e nem mesmo oferece possibilidades de como abordar o cinema dentro de um espaço didático. Sendo assim, é plausível aparecerem questionamentos a respeito da relevância dessa obrigatoriedade.

Em alguma medida, os professores hoje são tratados como operadores de um sistema que prevê desde o planejamento das aulas, os materiais didáticos, até a avaliação. A falta de resultados bem-sucedidos tem atado sistemas de medida que acabam dando o tom do cotidiano escolar. Grande parte do que se faz no ensino fundamental e médio tem a ver com a projeção de resultados nas provas para avaliar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Que sentido faria, nesse contexto, impor duas horas de cinema por mês? Essas duas horas serão submetidas a esse tipo de avaliação que, no lugar de avaliar o que se faz, modula o conhecimento e o aprendizado? E nos perguntamos, duas horas de cinema nas escolas contribuem para que a escola seja um espaço de criação e circulação de conhecimento? Um lugar para a educação e não apenas para a obtenção de resultados escolares? Temos espaço para o cinema chegar à escola sem pedir nada em troca e, no limite, perturbando a excessiva funcionalização – para o mercado, para o sucesso pessoal – que se tornou a escola? (FRESQUET E MIGLIORIN, p.13, 2015).

A fala das coordenadoras confirma, mesmo que indiretamente, essa lacuna. Das quatro entrevistadas, três tem conhecimento da lei, adquirido em cursos de graduação universitária ou formação continuada. Mas nenhuma entrevistada teve conhecimento da lei a partir de uma demanda dos professores. As coordenadoras do MIS Santa Tereza e do Sesc Palladium não sabem dizer se a lei chega a instigar os professores a procurar os programas. Apenas as coordenadoras do MIS e da SMED têm uma opinião mais direta sobre o assunto. Na concepção de Graze, da SMED, a lei não repercutiu, não foi absorvida nas escolas. Para Melissa, do MIS, a lei repercutiu, uma vez que há uma procura pelo audiovisual por parte dos professores.

MIS: Sim.... Porque, muitas escolas que nos visitam, sejam públicas ou privadas, elas nos buscam porque estão trabalhando o tema de audiovisual, cinema ou tv, em sala de aula. Não sei se na linha da realização, ou na linha da própria história mesmo... Ali nesses meios de produção ai... É, mas então as escolas que estão às vezes trabalhando isso na sala de aula, às vezes nos procuram para que os alunos possam ver aqui no museu algumas coisas que... é... objetos, e conceitos que as vezes não dá pra trazer para as salas de aula.

Mesmo com a afirmação do MIS, não existe garantia de que a lei foi um catalizador para introduzir o cinema na escola, uma vez que os professores procuram conteúdos de audiovisual em geral e o espaço não oferece sessões, apenas visitas ao acervo. Independentemente de interferir ou não, as quatro instituições prezam pela existência da lei, alegando que formas de fomento à cultura brasileira, em especial de filmes nacionais, são urgentes e de grande importância, tanto para fomentar a produção e crescer o mercado interno, como para valorizar nossa cultura.

Sesc Palladium: Assim, eu concordo completamente com essa lei, porque o filme estrangeiro, principalmente o hollywoodiano, ele já toma conta de todas as casas de cinema. É aquela velha história do Homem aranha. O Homem aranha, se tem doze salas de cinema, dez tá com o Homem aranha. Não sobre nada nem pra gente, muito menos, nem pra qualquer outro filme também não sobra nada. Tem que ter mesmo, porque se não o cinema brasileiro vai ser engolido. Já que a casa de espetáculo, ou show, não tem a menor obrigação de pensar nisso, ou não se interessa, porque nesse caso visa o lucro, a gente tem que pensar. Tem que ter leis a nosso favor.

A demanda que as instituições recebem por parte das escolas em geral, e não especificamente as da rede municipal, confirma a fala das coordenadoras sobre a posição do cinema dentro da sala de aula. No caso do Sesc Palladium, a maioria dos professores deixa à carga da instituição a escolha dos filmes, sendo incomum a demanda para se trabalhar alguma temática específica, utilizando os filmes como uma

ilustração para o conteúdo. Talita afirma que eles procuram as visitas, absorvendo o que a instituição oferece, sem uma programação além disso. O mesmo acontece com o MIS Santa Tereza.

MIS Santa Tereza: Olha, as escolas não têm uma exigência muito grande. [...] A gente faz uma oferta de filmes que a gente tem, de pacotes que a gente tem, porque todos os filmes têm que ser licenciados. E as escolas escolhem. A gente faz já uma adequação já de acordo com a faixa etária e o perfil da turma. Por exemplo, se o professor tem uma demanda muito específica: ah, a turma está estudando teatro. Ah a turma está estudando poesia, a gente tenta se adequar. Mas sempre dentro dessa proposta de oferecer uma programação diferenciada... pra que eles tenham acesso a uma produção independente brasileira, produção que geralmente eles não conhecem através do cinema comercial ou mesmo da televisão.

A fala das coordenadoras sugere que a demanda dos professores costuma se restringir às visitas mediadas, mesmo quando os educativos oferecem outros tipos de atividade. O MIS Santa Tereza, em parceria com a SMED, oferece espaço para o programa *Aulas Passeio*, participa do *Circuito* e atende, também, escolas que não participam desses programas. Kátia relembra projetos pontuais que o MIS Santa Tereza desenvolveu com algumas escolas.

MIS Santa Tereza: O que eu posso lembrar? Tem projetos específicos. Por exemplo, esse ano nós tivemos jornada literária. Aí são escolas que tem um trabalho mais voltado para a relação entre literatura e cinema, né? Então elas têm toda uma demanda específica. A gente teve também o ato sustentabilidade. Que foi um projeto ligado ao setor de arte das escolas, que eles estudaram o Vik Muniz, que é aquele artista, né? Que trabalha com reciclagem... Eles fizeram quadros, obras no mesmo esquema. A gente fez a exposição aqui. Foi até muito bonita. E as escolas vieram ver o Lixo extraordinário, e outras obras também. Não foi só essa não. Mas era o projeto específico.

Assim como o MIS Santa Tereza, o Sesc Palladium participa do *Circuito de Museus* e do *Aulas Passeio*, atende professores de outras escolas dentro do *Projeto Zoom! Da escola pro Cinema*, e também desenvolve projetos específicos na área de cinema.

Sesc Palladium: Antes, no *Circuito* a gente ofertava uma introdução ao cinema. Com as etapas do cinema, porque o *Circuito* mostrava muito o cinema como uma profissão. E aí nisso a gente dava algumas dicas pro professor de como trabalhar com isso, como fazer o filme. Porque no final os meninos iam participar... Agora, infelizmente, como a gente está se estruturando, a gente ainda não pensou como dar esse suporte para o professor. Mas no ano de 2020 o Palladium quer

reforçar esse sistema de formação. E a gente pode, se conseguir, reofertar essa introdução ao cinema. A gente já até deu esse curso para o pessoal do Palácio das Artes, que eles têm esse trabalho com cinema também. Foi com os mediadores de lá, foi até eu quem dei esse curso e tal. Pra conseguir ver o filme pra além da apreciação e da beleza dele por si só.

O MIS, além das visitas, esporadicamente oferta oficinas voltadas para o universo audiovisual, de acordo com exposição apresentada no espaço. A coordenadora Melissa destaca a de maior repercussão, que foi a de construção de brinquedos óticos.

MIS: Como oficina de construção de brinquedos óticos, que estão na origem do cinema, estão no pré-cinema, na verdade, como a gente fala. Os brinquedos óticos surgiram antes do cinema, é.. e eram formas de se colocar imagens em movimento, antes que existissem câmeras e tal. E a gente trabalha muito esse tipo de oficina aqui no museu, porque é possível fazer essas oficinas com pouco recurso e num breve espaço de tempo, que é o que normalmente a gente tem com as escolas. A gente não tem muito tempo com as escolas aqui. E normalmente a gente faz as oficinas casado com as visitas.

Os projetos especiais desenvolvidos pelas instituições permitem conhecer qual abordagem cada instituição considera mais relevante para promover o cinema e difundir seu potencial. Claro que existem limitações no que um programa consegue alcançar. Como a própria coordenadora do MIS enfatiza, há um limite de tempo da visita dos alunos no museu. Esse tempo, geralmente curto, impede um aprofundamento do educativo em cima do que eles consideram importante. Mas pode-se dizer que as ações dos programas refletem as prioridades de cada instituição.

A Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, reconhece a importância do cinema e apresenta um discurso muito similar ao que os teóricos que estudam o cinema e a educação defendem. Para a coordenadora Graze as possibilidades que a sétima arte oferece perpassam desde a questão histórica, até a arte pela arte. Ou seja, a gestão de projetos da SMED acredita e defende que o cinema é, sim, uma arte multidisciplinar, abrangente e que pode ampliar as possibilidades de formação da escola, do professor e do aluno. Isso, claro, entendendo que ele pode e deve ser trabalhado tanto como ferramenta como área de conhecimento.

SMED: Ah, o cinema.... Eu acho que não tem um conteúdo específico. Por que ele é tão rico. Você pode trabalhar tanto a questão histórica, você pode trabalhar a questão artística, mesmo. Você pode trabalhar a questão da produção, que aí vai desenvolver dentro disso. Pode desenvolver português, você pode desenvolver português. Você pode

ter algum projeto de ciências. Ou um projeto, igual o que tem, étnico-racial. História de mulheres. Ele é muito abrangente.

Esse ponto de vista da SMED pode ser observado não apenas no discurso da Graze, mas também nas ações que fazem parte da gestão de projetos. Como elucidamos anteriormente, a SMED procura levar o cinema para as escolas com as “aulas passeio” e “cinema nas férias”, englobando momentos de descontração, como também possibilitando aos professores integrarem ao seu currículo pedagógico as visitas da forma que eles acharem mais adequadas. Além disso, a Secretaria enfatiza a defesa do cinema como área de conhecimento, quando cria um circuito dentro do *Circuito de Museus* especificamente sobre cinema, convidando os professores participantes a elaborarem projetos pedagógicos que englobem o cinema no plano de aula de maneira mais ativa e menos instrumental.

Quanto às representantes das três instituições que compõem a parceira com a SMED, percebe-se uma certa dificuldade em definir os conteúdos de cinema que seriam importantes trabalhar dentro do espaço escolar, com as entrevistadas alegando se acharem um pouco distantes desse universo. Talita, do educativo do Sesc Palladium, é a que mais se arrisca, defendendo uma perspectiva condizente com a atuação do Sesc no país. Embora o Sesc Palladium seja um Centro Cultural, sua essência não foge do que consideram norteador da instituição, que é voltada para capacitação educacional para o mercado de trabalho.

Sesc Palladium: Uma coisa que eu acho interessantíssima, que era exatamente o que era o *Circuito* antes, que é mostrar o cinema como uma profissão. Como um meio de trabalho que embarca vários profissionais diferentes. Eu até brinco quando a gente fazia essa ação de chegar e conversar com a pessoa. Falar assim: me fala o que você quer ser. Vou te falar onde você vai usar isso no cinema. Porque a pessoa sempre: ah, isso daqui não tem nada a ver com cinema. A pessoa não consegue perceber que o cinema ele é feito de cinquenta, cem profissionais diferentes. Ou seja, todo, tudo quanto é profissional que você imaginar, uma hora ou outra precisa no cinema. E é isso que é o importante. Talvez despertar nos professores de outras áreas, sem ser de artes, que a função dele pode ser utilizada no cinema também. Porque a partir do momento que um país vê, no caso o cinema, como uma profissão, ele gera empregos pra muita gente. Eu falava muito isso para os meninos. No mínimo cem pessoas vão trabalhar. E eu acho ótimo quando cem pessoas estão trabalhando.

As coordenadoras, com dificuldade em definir o que seria importante trabalhar sobre o cinema dentro da escola, usaram o espaço da entrevista para elucidar o que consideram importante ser trabalhado dentro do museu, no âmbito das ações que

oferecem para as escolas visitantes. Para Melissa, do MIS, o ideal é conseguir aliar o interesse do estudante ao que a instituição tem para apresentar no acervo. Mas ela destaca que, quando possível, gosta de trabalhar oficinas, em especial a dos brinquedos óticos, pois, é um conteúdo possível de ser trabalhado com poucos recursos e permite o envolvimento de todos os estudantes.

MIS: Porque as vezes, me incomoda um pouco quando o pessoal fala assim: ah, vamos fazer os meninos fazerem um vídeo na escola. Todo mundo tem celular, dá pra fazer um vídeo e tal. Mas eu acho que era interessante se todo mundo fizesse o processo todo. Desde a gravação até a edição. E nem sempre as escolas oferecem a estrutura para fazer a edição. Daí o professor pega tudo e junta os filmes na casa dele, ou do jeito dele e tal e apresenta para os alunos. Tinha que ser um processo coletivo o tempo todo. Porque a edição é a montagem final do filme, entendeu? Então não adianta nada os meninos participarem da gravação, e depois o filme ficar do jeito que o professor escolheu que ficasse, assim. Já com os brinquedos óticos, é uma coisa que você consegue construir com todo mundo participando, assim. E... outra coisa também que eu gosto, porque o brincado ótico, cada um faz um, cada um faz o seu. E no cinema, na produção audiovisual, na produção de um filme que não seja... que fora dessa estrutura do brinquedo ótico, se não tiver bem definido o que cada um vai fazer, um monte fica sentado só olhando os outros trabalharem e só alguns vão pegar para fazer. Eu acho muito difícil trabalhar com produção audiovisual em turmas muito grandes e todos estarem envolvidos. E eu gosto da ideia que todos estejam envolvidos. Por isso a gente trabalha com os brinquedos óticos, cada um vai construir o seu. Se não fizer, vai ficar sem o brinquedo.

O Educativo do MIS Santa Tereza aposta na oferta de uma programação diferenciada. Para Kátia, uma vez que o espaço oferta filmes diferentes do que os alunos estão habituados a encontrar em espaço comercial ou televisão, a instituição oferece uma nova perspectiva. É como Bergala (2008), Duarte (2004) e Fischer (2011) falam do ensino do gosto. Uma vez que você oferece uma obra que tem uma estética diferenciada, um discurso único, uma produção diferente de tudo o que o aluno viu, você vai criando no estudante uma nova cultura. E isso, para o educativo, fortalece a linguagem audiovisual. Contudo, ela enfatiza algumas dificuldades enfrentadas e comuns na realidade das escolas, justamente no que tange o diferente.

MIS Santa Tereza: As escolas têm dificuldade com algumas temáticas. Por exemplo, tem filmes que discutem a temática LGBT, esses tabus da nossa sociedade, que são muito bons. A gente tem um cuidado muito grande. Porque a gente sabe que a escola... ela é um espaço ainda muito conservador. Até porque, tem crianças ali de todas as famílias. Tem crianças evangélicas, católicas e tal, e isso acaba esbarrando em questões religiosas e culturais. Então a gente vê que

trabalha assim, é um trabalho que realmente, as escolas têm que fazer. A gente tenta oferecer o leque o mais diverso possível. Não necessariamente esse leque é buscado por aquela escola. Mas de qualquer forma, a gente faz o nosso papel de oferecer as várias linguagens. De oferecer uma produção que não tem só, por exemplo, uma temática muito de classe média. Ou uma temática de periferia as vezes muito caricata. A gente tenta fugir desses tabus, desses estereótipos. Aliás, não dos tabus, né? A gente tenta fugir dos estereótipos. É, e... Tem sido muito bom.

Algo que chamou a atenção na fala das representantes das quatro instituições é que, embora consigam adequar suas propostas ao funcionamento das escolas, apresentando um discurso coerente com a realidade ao afirmar que o cinema é subutilizado, ou mesmo criando e participando de projetos que visam incentivar o acesso dos estudantes ao cinema, uma série de fatores diminui o impacto de suas ações na escola. No caso da SMED, um obstáculo importante é a equipe reduzida do setor Gestão de Projetos. Contando com poucos funcionários, a equipe supervisiona muitos projetos, o que dificulta acompanhar de perto os resultados de todas as ações realizadas. Talvez em decorrência disso, a SMED não desenvolveu instrumentos de coleta de dados para avaliar os projetos.

SMED: A gente tem essa dificuldade mesmo com o levantamento de dados. Porque o pessoal, a equipe ela é muito pequena. Então, no final do ano, a gente tem essa dificuldade mesmo de fazer esse levantamento desse impacto. O ano de 2000... se não me engano, de 2016, 2017 e 2018, nós enviamos pro Circuito como um todo, uma avaliação, também online, pedindo que os professores respondessem. Mas poucos são os professores que respondem.

A falta de instrumentos dificulta identificar os pontos positivos e negativos dos programas (*Circuito Imagem em Movimento* e *Projeto Zoom!*), e limita as possibilidades de ouvir o professor sobre o andamento do projeto. Esse ponto foi levantado nas entrevistas por dois professores, que se queixaram da falta de acompanhamento por parte da SMED ao que estava acontecendo dentro das escolas e das instituições. Ou seja, segundo os docentes, a Gestão de Projetos lança o edital, seleciona os professores e cada um segue o projeto por si. Segundo a professora Sofia, aconteceu de os educativos do MIS Santa Tereza e do Sesc Palladium repetirem curtas para a mesma turma de estudantes.

O mesmo acontece com o MIS e o Sesc Palladium – nenhum deles chegou a desenvolver uma forma sistemática e efetiva de coleta de dados. Segundo Talita, do educativo do *Zoom*, o único tipo de feedback que recebe é pontual e espontâneo. Geralmente, por parte dos professores que conhecem a casa há mais tempo e entram

em contato via rede social, como o Facebook, mandando fotos ou dando relatos de atividades que foram realizadas a partir das ações oferecidas no estabelecimento. Melissa relata que assim como a SMED, o MIS chegou a enviar um questionário para todas as escolas que participaram do *Imagem em movimento*, mas a resposta também foi muito abaixo do esperado.

MIS: O ano passado a gente mandou para todas as escolas que participaram do *Imagem em movimento* uma pesquisa. Muito breve, assim, um questionário. Para que eles indicassem o que que eles acharam que funcionou, o que não funcionou, dessem sugestões e tal. A gente mandou para muitas escolas. Pouquíssimas responderam. Mas não é uma coisa que a gente faz logo após a visita não. A gente mandou ao final do ano esse questionário, mas não muitas escolas responderam, não.

Kátia, do Educativo do MIS Santa Tereza, informa que o educativo trabalha com um formulário para coletar a opinião e sugestões de todos os grupos que passam pelo Museu. Trata-se de um formulário simples, com apenas quatro tópicos. No primeiro, os professores se identificam, informam de qual escola vêm, a regional, quantos alunos participaram e por qual iniciativa estão visitando o museu. Os seguintes apresentam perguntas simples e diretas sobre a programação, exibição, abrindo espaço para críticas e sugestões. No trecho a seguir, Kátia explica como funciona a aplicação do formulário.

MIS Santa Tereza: Então assim, é um formulário para avaliar o impacto. Se eles estão satisfeitos, tanto com o tipo de exibição, quanto com a visita. Então a gente avalia o impacto dessa forma. Aí, no final da visita, eles entregam para a gente. Por exemplo, esse aqui é o formulário. Aí tem perguntas, né? Se o programa exibido atendeu. Pra eles colocarem críticas e sugestões, considerações. Aí eles marcam o tipo de público, qual o projeto. Se é Circuito de Museus, se é Aulas Passeio. Se é visita orientada. *[Vocês divulgam esses dados?]* Não, a gente ainda não divulgou. Ainda estamos fazendo esse levantamento. É mais pra gente ir construindo o nosso trabalho. Pra saber se está bem sucedido, pra saber se tem problemas a sanar, até por questões assim de... Ah, o som está muito alto. Isso também aparece no formulário. Então a gente recebe vários tipos de feedback. E temos praticamente 90% de retorno, só quando acontece de uma escola estar muito atrasada, que fala “ah, depois vou te entregar” e às vezes acontece de não entregar. Mas isso é muito raro.

Respondendo à uma questão sobre fragilidades notadas na escola, as entrevistadas se referiram à formação do professor e à dificuldade de propor temas e

ações mais abrangentes, capazes de ampliar o universo de referências dos estudantes.

Sesc Palladium: Nossa, eu observo muito. Porque quando eu dava esse curso, eu senti, eu via todo o professor com aquela vontade, mas não sabendo algumas coisas básicas, umas coisinhas que são pequenas. Por isso que eu dava essa introdução, porque eles nem pensavam que o figurino tem toda aquela diferença, o cenário tem toda aquela diferença. Era só pegar a câmera e sair filmando. (...) E eu, eu sou a rainha de fazer cursos. Porque todo curso que eu faço, eu falo: nossa, tem isso daqui que eu podia ter usado e não sabia. E eu sinto isso com os professores, que eles têm a vontade, mas às vezes não tem o conhecimento, às vezes está com o material guardado em casa e nem sabe.

MIS: Eu acho assim, tá tudo muito imediato, tá tudo muito assim, até repetitivo assim. Pra trabalhar audiovisual na escola, acho que seria interessante é... tentar claro, sempre estar perto do universo dos meninos, mas trazer elementos novos, diferente do que eles conhecem. Porque, por exemplo, no universo do youtube, eles estão super familiarizados. Então é importante outras coisas, claro, que seja do interesse, do universo deles, mas que não estejam tão familiarizados, assim. E eu acho que tem uma carência que eu observo é o de dar um pensamento ampliado. Acho que a internet nos dá tantas opções para gente conhecer na área de audiovisual, e da linguagem audiovisual, e os meninos normalmente focam nas mesmas coisas.

Quando perguntamos aos professores se eles observam alguma carência nas escolas, de qualquer ordem que eles pudessem imaginar, a resposta foi categórica para os quatro docentes. Sim, há uma carência e é enorme. Os professores levantam problemas que perpassam desde a falta de materiais didáticos voltados para o ensino da linguagem à própria estrutura ultrapassada que a escola insiste em manter.

Professor Walter: Formação de professor eu acho muita (carência), né. Então, o debate que não chega, né, da obrigatoriedade de passar o cinema (nacional). O cinema nacional. Muitas vezes, assim, falando de uma forma geral, vamos incluir porque... como categoria. E nós trazemos filmes estrangeiros, dublados e não trazemos filmes nacionais, que não teria a barreira da legenda. [...] Mas aí, acho que a formação é um problema. A infraestrutura, eu acho, pensando assim, na rede de BH, acho que eles estão muito.. Aqui na escola, até tem né? Tem televisor nas salas com DVD, mas eu acho DVD muito ultrapassado, assim. Porque pra comprar é caro. Pode comprar pirata, mas eu acho que não é muito interessante ficar comprando pirata. [...] Se tivesse, por exemplo, retroprojetor em sala, ou mesmo a lousa digital, que algumas redes já têm, seria melhor, assim.

Professor Marcos: Muito, assim. Eu ainda, eu acho que eu dou sorte na escola, que é uma escola nova que tem um auditório com um *Datashow* que eu consigo projetar. Uma imagem boa, um tamanho bom, uma luz boa, e tal. Mas de uma maneira geral, pensando nas

outras escolas que eu passei, não. Então assim, você não tem um *wi-fi*. Pelo menos em uma grande parte das escolas que eu conheço, um *wi-fi* bom, que você consiga as vezes pegar trechos de filme e mostrar no *youtube*. Muitas vezes você não tem um som adequado. Porque não é só a imagem, né? O som também faz muita diferença. Se o menino vai ouvir o que tá falando. Ou se ele vai conseguir entender o filme em português. (...) É... e é isso, assim. Eu acho principalmente a questão do *wi-fi*, salas específicas, com som bom, é.. uma imagem boa, um *Datashow*, um tamanho bom. Nessa escola específico, no XXXX, eu tenho mais isso. Mas, das escolas que eu trabalhei anteriormente, não. Então assim.. E até de conforto, né? Então assim, nessa escola tem cadeiras, por exemplo, acolchoada, mas nas outras ou você vai na sala, numa cadeira dura, as vezes um filme de duas horas, (fica) desconfortável. Então assim, conhecendo os meus colegas, professores, de uma maneira geral, eu vejo que falta muito essa questão mesmo da infraestrutura mesmo. De poder transmitir, passar... (...) Mas a escola em si, na biblioteca, realmente não me lembro de ver um livro específico sobre cinema. Inclusive até o *Imagem em Movimento* não... não... até onde me lembro não me deu uma referência, nas formações, uma referência específica também. Os que eu tinha era dessa época da faculdade, *A escola vai ao cinema*, da Inês, Inês Teixeira! Que eu ganhei esses dois livros dela. Que ela tem o projeto na UFMG, agora eu esqueci o nome, não sei se é Mutum. Ela foi minha professora, foi o primeiro contato com um livro específico de cinema, talvez foi ela, da Inês. E depois de conversas com ela, que ela me deu esses dois livros. E do projeto que ela tem na Faculdade de Educação, e tal. Que eu sei que é um projeto bem interessante. Agora, até no próprio *Circuito* a gente não teve muito isso, nas formações. Bibliografias específicas, e tal. Talvez também eu não tenha perguntado. Mas...

Referindo-se ao problema do conhecimento sobre cinema, Graze e Talita comentam que nas primeiras reuniões com os professores participantes da 1ª edição do projeto *Circuito Imagem em Movimento*, foi identificada uma necessidade de formação. Para contornar esse problema, no ano seguinte, o *Circuito* ofereceu, através do educativo do Sesc Palladium, um curso básico sobre cinema e sua linguagem. Esse tipo de iniciativa ilustra como a parceria entre educação formal e não formal pode ser benéfica para todos os envolvidos. Por um lado, sinalizando para os professores que suas demandas são ouvidas, incentivando-os a continuar participando de programas extracurriculares. Por outro, garantindo a continuidade e a relevância das ações educativas promovidas pelas instituições culturais.

4.2 Circuito “Imagem em movimento” / Projeto Zoom

Os programas *Circuito Imagem em movimento* e *Projeto Zoom! Da escola pro Cinema* atendem, em sua grande maioria, estudantes da rede municipal de educação. Como a SMED abrange escolas do ensino infantil e fundamental I e II, é uma consequência que os alunos que participantes sejam, em sua maioria, desses anos. Segundo Graze, há um equilíbrio entre os ciclos participantes dentro do *Circuito de Museus* como um todo; porém, no *Circuito Imagem em movimento*, a variação da idade ganha especificidade por causa da classificação indicativa dos filmes.

SMED: As EMEIs²⁰ quando podiam fazer as visitas²¹, elas tinham participação muito grande. Mas no *Imagem em Movimento*, elas não tinham.. não puderam participar desde o princípio, porque essa questão do audiovisual, tem a questão da licença né? Então, tanto o Sesc quanto o Santa Tereza, colocaram que tinha que fazer esse estudo da faixa etária, quais os filmes que eles poderiam disponibilizar para os estudantes, etc. Então a gente mais com o segundo e terceiro ciclo. Aí, de forma geral, é bem equilibrada a participação dentro do circuito. No *Imagem em Movimento* teve essa questão particular por causa da faixa etária, dos filmes que estavam disponíveis pros meninos.

As coordenadoras dos educativos do Sesc Palladium, MIS Santa Tereza e MIS confirmam uma procura diversificada no *Circuito Imagem e Movimento*, embora com predominância de estudantes do sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental no MIS. Contudo, em relação ao Zoom, a coordenadora do Sesc percebe uma demanda diferente.

Sesc Palladium: Pensando no Zoom, isso. Os mais velhos vêm só nas férias, e os maiores de quinze, dezesseis, dezessete vêm muito pouco. É como se fosse, a gente oferta, por mês, doze sessões de cinema. Vou dizer pra você que dez, é de quatorze pra baixo. Os outros dois são um de adulto e outro de adolescentes maiores. E, podemos dizer que, desses dez, seis é entre seis e dez anos. Os que vem mais para se divertir. E tem totalmente a ver com o professor, isso. Talvez a quantidade de matérias impediria de conseguir sair muito com os adolescentes, que é muita pressão de Enem, de vestibular, essas coisas. E sai pouco. E os meninos, talvez, o professor (dos primeiros ciclos) sente que às vezes quer ficar um pouco livre dessa pressão da escola e traz os meninos pra cá.

É possível que a diferença de faixa etária entre os alunos do *Zoom* e do *Circuito* se dê pela natureza da proposta de cada programa. Enquanto o *Zoom* tem uma

²⁰ EMEI: Escolas Municipais de Educação Infantil.

²¹ Parou de ter visitas por causa do transporte específico para crianças daquela idade.

proposta mais livre, o *Circuito* exige que o professor interessado submeta um projeto, o qual é escolhido por meio de edital. Então, parece coerente que as visitas dos alunos mais velhos estejam ligadas ao planejamento curricular da disciplina lecionada pelo professor responsável pelo projeto. Como a Talita supõe, o fato de os alunos dos ciclos finais terem preocupações escolares mais adultas do que os das séries iniciais pode ser um fator determinante da composição do público do projeto.

A pergunta sobre os objetivos recorrentes apresentados pelos professores nos projetos aprovados pelo Circuito levantou respostas surpreendentemente diversas, uma vez que os mesmos professores perpassam os três educativos com as mesmas turmas. Essa divergência pode se dar em função de nem todas as coordenadoras terem lido ou se lembrarem de todos os projetos, ou mesmo por influência de demandas e comportamentos individuais de cada professor ao participar das atividades. Na avaliação de Talita, do Sesc Palladium, tudo se resumia a fazer um filme. Kátia, do MIS Santa Tereza, afirma não ter havia observado nenhuma recorrência no pouco tempo que trabalhava com o *Circuito*, mas que notava uma preocupação de discutir a linguagem cinematográfica: “que os alunos tenham essa habilidade cada vez mais desenvolvida. Mas é bem diverso. Os projetos são bem diversificados”. Em contrapartida, Melissa, representante do MIS, aponta um interesse instrumental:

MIS: Eu tenho a sensação de que... a grande maioria não são professores de arte. E estão de alguma forma querendo conhecer o audiovisual para dar suporte às suas disciplinas. Mas não necessariamente conhecer a linguagem do audiovisual em si.

Na pergunta sobre o que observaram a respeito da demanda individual de cada professor ao participar dos projetos, as respostas começaram se alinhar. A resposta da coordenadora do MIS Santa Tereza é mais vaga, afirmando que geralmente não há uma demanda específica; as representantes do Sesc Palladium e do MIS concordam que a maior demanda é para a produção de uma obra audiovisual. Segundo Talita, as conversas eram focadas mais na estética e linguagem do filme, abordando sempre o “como fazer”. Diferentemente, no *Zoom!*, quando o professor solicitava uma roda de conversa após a exibição, era mais para falar sobre a temática.

Outra explicação possível sobre as diferenças nas respostas das coordenadoras seria o tipo de atividade que cada instituição proporciona. O MIS oferece visitas mediadas, ou seja, um espaço de conversa entre o educador e as

turmas com base no acervo presente no local. O Sesc Palladium, quando atendia ao *Circuito Imagem em Movimento*, o fazia com Sessões comentadas, também abrindo espaço para uma conversa com a turma. No MIS Santa Tereza, o único momento de diálogo acontece quando o educativo apresenta o museu para os alunos. E mesmo assim, o faz brevemente, pois o tempo que as escolas têm para a visita é curto.

Portanto, as ações dos três educativos abrem espaços diferentes para o diálogo. Enquanto o Sesc Palladium optava por usar o tempo em sessões comentadas, o MIS Santa Tereza usa preferir dar um contexto maior para os estudantes sobre a história das salas de cinema, trazendo uma atividade diferenciada dentro do Circuito. Ou seja, para não repetir o mesmo tipo de atividade. Entretanto, precisamos lembrar que isso foi até o ano de 2018, quando o Sesc Palladium ainda fazia parte do programa. Hoje, pela fala do educativo, entendemos que as turmas perderam as sessões comentadas, uma vez que a saída do Sesc não levou a SMED ou o educativo do MIS Santa Tereza a reformularem as ações oferecidas no *Circuito*.

Sobre a questão da demanda dos professores e do que os educativos observam dessa demanda, é interessante destacar duas falas que se alinham muito bem com a discussão teórica estabelecida tanto no campo do ensino de artes visuais, como do ensino específico de cinema nas escolas. Da mesma forma que Bergala (2008) defende a importância do processo, mais do que o resultado final em si, a educadora Talita afirma que o educativo tentava mostrar esse lado para os professores.

Sesc Palladium: E aí a gente explicava que, no cinema, fazer o filme é o menor dos menores. Que o processo é muito mais importante. O processo que vai desencadear sua cabeça. Que realmente, o que você busca, é o que vai valer. Por mais que o filme seja ótimo, o processo vai ser melhor do que isso. Porque, porque a referência da gente é os filmes Hollywoodianos. Ai quer fazer um filme: uuuuuuu. Eu até brinco: gente com explosão, com laser. Com gente voando... Não sonha com isso não. Não se prende nisso não. Se prende em um filme com uma história e tenta fazer um filme com história. Acaba que ele se prende na referência. Se ele tem a referência de um filme, hollywoodiano, a escola vai querer fazer um filme hollywoodiano. Só que a gente tenta explicar que isso é o de menos. O importante é como ele vai fazer o filme, o que ele vai descobrir pra funcionar e esse filme rodar. A gente não tem a aparelhagem, mas a gente tem a cabeça. Substituir essa aparelhagem (pela cabeça).

Já a educadora Melissa, em congruência também com Bergala (2008), assim como com Fisher, Duarte, Teixeira, Lopez e outros, enfatiza a importância da

sensibilidade da linguagem do audiovisual. Segundo ela, a prática de se produzir um filme com os alunos, só por produzir, pode se transformar em uma atividade esvaziada de significado, se não for muito bem planejada.

MIS: Eu acho que o espaço da escola seria interessante para sensibilizar para a linguagem. É assim que eu aprendi na faculdade. E é assim que eu acho que deveria ser ensinado nas escolas. Claro, que, é um nível diferente de faculdade. Mas eu acho que as crianças e os adolescentes têm sensibilidade o suficiente para ter isso aguçado, né? Até para elas poderem assistir filmes, e assistir televisão, com o olhar mais crítico. Eu achava que isso era o mais importante. Sensibilizar para a linguagem. Por que operar? Celular, câmera, software, eu acho que é o secundário. Mas o pessoal sempre quer aprender como operar.

Quando focamos no entendimento das entrevistadas a respeito do perfil dos professores que participam do *Circuito Imagem em Movimento*, e no caso apenas do Sesc Palladium, *do Zoom!*, a resposta não surpreendeu. Graze, da Secretaria Municipal de Educação, declara que o perfil é bem heterogêneo, com professores cheios de expectativas quanto ao *Circuito*, embora parte dessa expectativa não seja cumprida.

SMED: E eu acho que eles tinham uma expectativa de que, o *Circuito*, fosse suprir essa carência na formação deles. E quando eles viram, eu, a gente também não dava conta de suprir, por questão até de tempo, de tempo, de equipamento, e tudo. Então foi essa descoberta. Acho que tanto por conta deles, e por nossa conta. E acho que aqueles professores que conseguiram até apresentar o trabalho mais no final, que conseguiram apresentar os pequenos curtas e tudo, foram aqueles professores que tem mais essa característica de ele mesmo ser mais proativo, ir atrás, de fazer a parceria com o monitor de informática.

As três coordenadoras de educativos apresentam praticamente o mesmo ponto de vista a respeito dos professores. São interessados, participativos e possuem um planejamento mais elaborado, em comparação com os responsáveis por outras visitas que os educativos recebem. Para Talita, o que chama atenção, é ver que esses professores – aqui ela engloba os docentes de ambos os programas – buscam extrapolar os muros da escola, levando os alunos para atividades extracurriculares. Ela destaca como é interessante ver o professor fazer uso da educação não formal para complementar o ensino formal. E observa, agora focando nos participantes do *Circuito Imagem em Movimento*, que esses professores, no geral, já possuem alguma relação com o cinema ou com as artes visuais em sua trajetória docente.

Sesc Palladium: Exatamente, já é professor que trabalha com cinema ou centro cultural, como era com a galeria que tinha aqui. Já trabalhava com isso. Os professores do Circuito. Os professores que nos procuram, que sempre quer conversar mais, eles já têm o hábito de trazer. E isso fica até fácil de se observar no comportamento das crianças. Porque elas já são crianças já habituadas a vir no centro. Elas já vêm no centro, já são mais tranquilas. Já estão mais atentas, menos bagunceiras.

Kátia também destaca o engajamento dos professores do *Circuito*, ao compará-los com os docentes do programa *Aulas Passeio*.

MIS Santa Tereza: *Aulas Passeio*, como eu te falei, a gente nem sempre vê uma preocupação de que aquela visita renda o máximo que ela possa render. As vezes é uma preocupação só mesmo, de passeio. Justamente porque é mesmo outro foco. A gente vê uma relação diferenciada mesmo. Até porque, o *Circuito Imagem em Movimento*, vem uma turma. Então é um trabalho muito mais personalizado. Ele participa, ele interage. Em geral, sim. Os professores são bem interessados, perguntam.

Melissa chama atenção para o problema observado quanto à participação dos professores nas visitas. Para a mediadora, o ideal é o professor procurar se inteirar sobre a exposição antes de levar seus alunos. Graze também frisa que é uma orientação da SMED esse procedimento, principalmente após as polêmicas geradas em 2017 com a exposição no Palácio das Artes²². Mesmo assim, Melissa afirma que, apesar dos professores se mostrarem participativos, elas percebem esses docentes como mais um membro recebendo a mediação junto dos alunos.

MIS: O que que eu falo que são participativos. Porque eu acho que no momento da visita, pro professor é um momento, e para o aluno é outro. Pro professor é um momento de acompanhar a visita, talvez alinhavando ao que ele esteja trabalhando em sala de aula e tal. Eu acho que alguns professores fazem isso. Mas não é a maioria. A maioria dos professores está aqui, tipo, pra conhecer assim como os alunos. E acabam sendo visitantes apenas.

A questão sobre o impacto das atividades oferecidas pelos educativos no produto final apresentado pelas turmas participantes do Circuito também suscita avaliações diferentes. A coordenadora do educativo do MIS Santa Tereza declara não ter acesso ao produto final, apenas quando é enviado ao Festival de Mini Curtas (o cine tem um integrante que sempre faz parte do júri técnico do festival). Fora isso,

²² Em 2017, o Palácio das artes recebeu em sua Grande Galeria Alberto da Veiga Guignard, uma mostra que expunham as obras do artista Pedro Moraleida. A exposição se tornou polêmica quando um grupo de pessoas denunciaram a mostra alegando que as obras possibilitavam o acesso de crianças à assuntos como pornografia e pedofilia.

Kátia diz não receber uma devolutiva por parte das escolas que a possibilite ver uma relação entre o que alunos e professores experienciaram nas visitas e o que eles montaram como produto final. De modo similar, Melissa relata não ter acesso ao que é produzido pelas turmas, a não ser como júri da mostra. Mais ainda, afirma categoricamente não ter observado influência das visitas mediadas no MIS nos filmes elaborados pelas turmas.

MIS: Na verdade, se eu não tivesse sido júri, eu não teria acesso. Eu não diria que eu vi alguma coisa que a gente trabalhou refletido nas produções não. [*Você identifica algum motivo para não identificar essa relação?*] Bom... Talvez porque o que a gente apresenta aqui, não é exatamente o processo de produção do filme. E... e... Os filmes que a gente teve acesso, estão sempre... foram feitos em uma temática definida, assim. E eu percebo que há mais uma preocupação com o tema, do que com uma linguagem em si. Digamos assim, com um trabalho da linguagem. Porque eu acho que no audiovisual deveria andar junto: o trabalho com a linguagem e o tema. Mas as vezes a gente vê só a preocupação com o tema. Mas tem coisas bacanas que foram feitas assim. E a gente percebe que aqui, nos trabalhos apresentados, tem coisas que são sensíveis, assim. Mas ainda assim não vi nada que dialogasse com o que a gente apresentou aqui.

Para Talita, a ligação entre produto final e as ações do Educativo do Sesc Palladium acontecem de forma direta.

Sesc Palladium: Ah, nos produtos feitos pelos alunos? No que eu converso? Simplesmente tudo que eu dei no curso (para os professores foi) aplicado. Um dos filmes foi engraçado, porque o professor pegou turmas muito pequenininhas. Os alunos era todos muito novinhos pra poder fazer alguma coisa com eles. E aí ele se preocupou, porque ele fez a historinha da turma da Mônica, aí ele se preocupou em fazer o figurino igual ao da Mônica, com o TNT que tinha. E aí eu lembro que falei de figurino. E gente, é um detalhe que pode parecer muito pequeno, mas no final fica legal, fica muito bem trabalhado. E vou vendo todas as coisas. Eu falei de cenário, aí aquele ali se preocupou com o cenário. O mais engraçado assim, lógico, os filmes não conseguem pensar em tudo ainda, mas a gente viu que alguma coisa que a gente soltou ali, está sendo trabalhado.

Considerando a natureza da cada educativo, toda as falas da coordenadora do Sesc Palladium, deixam claro que as sessões comentadas do *Circuito Imagem em Movimento* eram focadas no processo de produção, em como fazer um filme, especificando o funcionamento de cada função dentro da indústria. No MIS, as atividades são voltadas para o lado histórico do cinema, abordando questões de preservação e outras linguagens do audiovisual, como a TV e o vídeo. O MIS Santa Tereza, por fim, foca na conscientização sobre preservação do patrimônio e a história

das salas de cinema de Belo Horizonte. Se a grande demanda dos professores é pela produção audiovisual, para aprender técnicas de como fazer um filme, é completamente coerente que, dos três educativos, o que mais identifique a presença de suas ações no produto final seja o Sesc Palladium.

Contudo, o fato de as duas coordenadoras não identificarem uma repercussão de suas propostas nos filmes produzidos pelas turmas não significa que seus conteúdos tenham ficado perdidos no processo, como enfatiza a coordenadora da SMED. Graze faz uma leitura pelo que ela conhece do perfil dos estudantes e dos professores, não apenas do que ela acompanha da participação das turmas nos educativos. Ela argumenta que o professor capta bem a demanda dos alunos, que também é de produção de um filme, e trabalha em cima dessa demanda. “Não de forma tão ideal, mas tem sim. Que vai muito das relações que acontecem dentro das escolas”. Ou seja, o professor percebe o que os alunos procuram, absorve o que os educativos entregam e sintetiza essas informações, traduzindo-as em conteúdos voltados para a produção audiovisual. O docente vai fazer uma relação do filme com o que ele trabalha em sala de aula, a partir das visitas mediadas e sessões comentadas. Não necessariamente determinado conteúdo apresentado pelos educativos vai aparecer no curta-metragem, mas pode ser explorado nas aulas.

É importante apontar que nem sempre o professor consegue finalizar o filme. Sobre isso, Graze se mostra muito compreensiva, principalmente por causa dos diversos problemas que a educação atravessa e que fogem do controle do docente, como também dos educativos.

SMED: Mas a gente sabe que aquele professor pode ter alguma dificuldade, tanto para poder finalizar o seu produto, que ele propôs no início. Ele vai ter esse entrave. Mas eu acho que isso tudo serve como um amadurecimento. Ele não é penalizado porque eu acho que apresentar as dificuldades, elas fazem parte do processo. As vezes a pessoa pode ser até habilidosa, mas acontece alguma coisa no decorrer que ela não consegue. Se o professor é de arte, ele tem um número pequeno de aulas no decorrer da semana. As vezes ele faz parceria com um professor que também tem as dificuldades dele. Semana de provas. Então, dentro da rotina da escola, ocorrem muitas coisas que as vezes compromete aquele número de encontros que ele tinha previsto com os estudantes. E fora, que na hora que ele começa a fazer a produção, principalmente a produção dos filmes. Mesmo que ele tenha elaborado: não eu vou fazer uma programação com cineclubes... Ele vê que ele vai precisar de um tempo extra do que ele tinha planejado. Então são vários fatores que interferem.

A pergunta sobre o *Circuito* reúne respostas muito elogiosas. Desde o início, as expectativas das quatro instituições eram altas quanto ao programa. A representante da SMED conta que a primeira ideia sobre o funcionamento do *Circuito Imagem em Movimento*, era de que as atividades fossem focadas em cineclubes. “A gente tinha até uma expectativa que o cineclubes fosse ser também mais bem procurado e... utilizada essa ferramenta pelo professor”. Para sua surpresa, a grande maioria dos professores levantou a demanda pela produção.

SMED: Na hora de ler os projetos, a produção pelos vídeos que era grande procura. Por isso que a gente teve, no primeiro momento, buscar essa parceria para tentar dar uma formação para os professores.

Mesmo com essa surpresa na primeira edição, Graze considera que o programa teve um início marcado pelo sucesso. Principalmente porque o *Circuito Imagem em Movimento* foi criado para suprir uma demanda dos professores por um circuito focado no audiovisual. Na sua visão, ao ser implementado, a SMED identificou a demanda inesperada pela produção, e conseguiu, se desenvolver de forma eficaz no primeiro ano, atendendo as expectativas dos professores. No entanto, a coordenadora lamenta que a falta de recurso financeiro impediu que o *Circuito* crescesse e alcançasse todo o seu potencial.

SMED: Mas com essa dificuldade financeira que a gente vem tendo. Que acabou atingindo os nossos parceiros, que no caso, bem forte, o Sesc Palladium. E no nosso caso, para conseguir ofertar o ônibus, a formação para o professor, a gente teve um... um.. como eu vou falar? A gente não conseguiu avançar no *Circuito Imagem em Movimento*.

No MIS Santa Tereza, a ideia do Circuito sempre foi muito bem avaliada. Embora Kátia tenha entrado para o Museu após a implementação do Circuito, com base no que observou e no que foi repassado a ela, avalia que é uma proposta bem aceita por todos. A seu ver, trata-se de uma iniciativa fundamental, porque permite não apenas a implementação de um conteúdo novo para os alunos, mas interfere em âmbito social, na formação de capital cultural, democratizando o acesso à cultura.

MIS Santa Tereza: A gente vê que é um projeto muito sofisticado, muito importante. Muitas dessas crianças não têm a possibilidade de ir nesses equipamentos. Muitas crianças de regionais distantes, Barreiro, Venda Nova, que tem poucos equipamentos culturais. Eu acho assim, uma coisa fenomenal.

Tanto que, os equipamentos integrantes dos *Circuitos*, não só desse, como dos outros, estão se mobilizando, se manifestando quanto a essa questão do corte de verbas. Porque todos consideram o *Circuito* (de museus) essencial.

Kátia vê benefícios também para o Museu, uma vez que o *Circuito* movimenta as ações do educativo e possibilita conhecer diferentes realidades das três regionais da cidade de Belo Horizonte. Com isso, incentiva o oferecimento de um trabalho mais personalizado, que atenda esses grupos de demanda tão específica, aperfeiçoando assim, o próprio funcionamento da instituição.

MIS Santa Tereza: Porque a gente vai percebendo dificuldades com temáticas, com a linguagem das narrativas. Ou até o contrário, as vezes uma sofisticação. Depende muito do grupo. E isso faz a gente conhecer melhor esse grupo e com isso a gente vai aperfeiçoando o Educativo.

Para Melissa, a expectativa do MIS também era alta para a implementação do programa, principalmente por ter partido do Museu a ideia de fazer um Circuito sobre audiovisual.

MIS: Na verdade, assim, a gente tinha um desejo muito grande de participar do *Circuito*, já há bastante tempo, que a gente vinha dialogando com a Secretaria Municipal de Educação. E há dois anos a gente sentou e conversamos sobre a possibilidade de como a gente poderia entrar no *Circuito* (de museus), em qual. Na verdade, eu acho que já tem três anos que a gente tá no Circuito. E lá atrás, antes da gente começar, a gente falou: como que a gente pode entrar? O *Circuito* já tem várias linhas assim, de trabalho. E conversamos com a **Graze**, com o pessoal que estava na Secretaria na época e pensamos: e se a gente criasse um circuito próprio para essa área do audiovisual? E daí sentamos e pensamos na ideia do *Circuito Imagem em Movimento*. Que pudesse ser discutido, especificamente, essa linguagem. E então nós entramos.

Melissa considera a implementação desse novo circuito uma iniciativa muito feliz, tanto para o MIS, como para aqueles que fazem uso do programa. Ela vê a proposta como uma valorização da linguagem audiovisual, mesmo observando falhas no andamento do programa, como elucidou em diferentes momentos de sua fala. Para ela, a criação de um circuito específico para discutir e fomentar a linguagem do cinema, e do audiovisual de uma maneira mais ampla, indiretamente fortalece as nossas ações do educativo que são fundamentalmente dessa natureza. Assim como no educativo do MIS Santa Tereza, ela fala que o educativo do MIS se vê motivado a pensar e repensar novas formas de mediação.

MIS: Porque, querendo ou não, a gente cria coisas aqui no museu, na expectativa de receber um público. E a medida que esse público chega, seja espontâneo, ou público agendado, a gente vai tendo ideia de novas coisas para oferecer. Na verdade, a visita também nunca... A visita assim, a gente tem um roteiro de visita, mas ele não é fechado. Ele vai sendo modificado até no momento na visita, de acordo com o feedback do visitante. Então, o *Circuito*, acho que agregou muito pro nosso trabalho assim, porque a gente propõe atividades que são, as vezes, por causa da demanda do *Circuito* e depois a gente oferece para outros visitantes, para além do *Circuito*, porque a gente vê que deu certo.

“Quanto ao *Circuito*, eu digo que as minhas expectativas foram ultrapassadas”, declara a educadora do Sesc Palladium. Para ela, ver o andamento do programa, receber os alunos nas sessões comenta e, principalmente, ver o alcance que um simples curta-metragem tem na vida dos alunos supera qualquer expectativa.

Sesc Palladium: É muito lindo. Você ver com o pouco que tem, o professor e os meninos se dedicando. Os meninos ficando felizes porque estão sendo premiados²³. Essa é outra diferença. Você ver quando você fala pra uma pessoa que você vai apresentar o filme dela em um centro cultural, pronto. Você já conseguiu o que você quer. Porque o menino vai ficar feliz com isso. E eu vi a qualidade dos filmes. Eu até falei isso no curso. Falei, gente, eu morei fora. Tem uma escola famosa, que é a *New York Film Academy* que é uma faculdade de cinema. Eu vi os filmes de lá. Eu morei com pessoas que fazem filmes lá. E os nossos meninos... Dão de mil a zero. De mil a zero. Eu nunca tive tanta vergonha de ver filmes como lá, isso porque são pessoas adultas que estudam cinema, sabe? E aí a gente vê o trabalho de pessoas novas, que não estudam cinema, que queriam estudar cinema... Anos luz (à frente).

Talita problematiza o funcionamento do *Circuito* em cima de uma falha de comunicação por parte do professor com os alunos. Segundo a educadora, acontecia de o professor ter expectativa de fazer um filme com os alunos, mas não repassar essa ideia para frente. Então, muitas vezes os alunos chegavam nas sessões sem um direcionamento, com a expectativa de ver um filme de entretenimento, e sofriam um estranhamento ao ver que aquilo era, de fato, uma aula. A seu ver, uma coisa é o aluno ir ao cinema para se divertir e outra é assistir um filme sabendo que terá de conversar sobre ele depois. Ela sentia que a preparação dos alunos pré-visita não acontecia, dificultando o trabalho do mediador. Sua fala reitera a declaração da coordenadora do MIS sobre o impacto negativo da não preparação da turma para as visitas mediadas.

²³ Quando participam do Festival de Mini Curtas.

Sesc Palladium: Não depende de nós porque nós somos o espaço que só está esperando. Depende do professor e a gente via que o professor não preparava o aluno. Tanto é que chegou vários que falou: eu não faço a mínima ideia do que eu vim fazer aqui. Isso quebra. Todo projeto que foi construído pra um fator, é desconstruído. E aí dificulta. E aí a expectativa acaba... Foi por isso, foi um dos motivos que a gente falou: se a gente tiver que cortar, vai ter que ser esse (o *Circuito Imagem em Movimento*).

Falando sobre o *Zoom*, Talita demonstra grande carinho. Para a coordenadora, projeto quebra toda a formalidade que a instituição tem na diretriz de ensino. É um momento da arte pela arte e do entretenimento pelo entretenimento.

Sesc Palladium: Quando eu observo os meninos gritando com o filme, gritando na hora do beijo. É até engraçado. Tem uns momentos que eu sei então eu vou lá assistir só pra ver a reação. É engraçado demais. É muito bom. E, e, e... Você vê que quanto mais os meninos vão vindo, mais eles gostam e mais eles ficam familiarizados com o espaço. E isso faz diferença.

Essa fala é relevante, porque defende que todos os tipos de educação são válidos. Embora a instituição preze um foco educacional, é importante reconhecer que há diferentes meios para se formar o capital cultural em um indivíduo. É claro que a discussão sobre a linguagem interessa, assim como aprender sobre a técnica e sobre o processo envolvido na produção de um curta. Mas, por vezes, a simples exibição de filmes para os alunos, para criar neles o hábito de ir ao cinema, de frequentar um centro cultural, seja o primeiro passo para se aprofundar, futuramente, na linguagem cinematográfica.

Trago um exemplo do campo informal, explanando o caso da minha irmã. Ela possui vinte e quatro anos e até dois anos atrás ela não gostava de cinema. Diferente de mim e dos meus irmãos, por causa da diferença de idade, ela não teve o hábito de ir ao cinema. Ao longo de sua vida ela sempre afirmou não gostar de filmes. Não tinha paciência para parar por duas horas e assistir a alguma produção, seja de qual gênero fosse. Quando tinha seis anos, minha mãe a levou para assistir ao famoso *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Ela pediu para sair da sala com apenas trinta minutos de filme, alegando que estava entediada. Foi com as produções de blockbuster do estúdio Marvel que ela passou, pela primeira vez, a ir ao cinema por vontade própria.

Depois que ela assistiu ao *Vingadores: Guerra Infinita*, pela primeira vez pude ver minha irmã assistindo filmes em casa. Ela “maratonou” todo o universo cinematográfico do estúdio para ver o filme final da saga no cinema. Mas isso ainda

não é o que chamo atenção nesse exemplo. Mas o que aconteceu após ela assistir a esses filmes. Ela desenvolveu o gosto pela linguagem. Hoje, toda semana ela busca pelas plataformas de *streaming* um filme para assistir, filme que não está em nada relacionado ao universo de heróis. A última observação que eu fiz, foi quando ela, por livre vontade, escolheu assistir aos filmes *Dois Papas*, de Fernando Meirelles (2019) e *História de um casamento* (2019), de Noah Baumbach, por serem filmes elogiados e contemplados nas premiações internacionais de cinema.

O que queremos dizer é que o simples ato de ir ao cinema, ou ver filmes com frequência, atua diretamente na formação do gosto e na capacidade de uma pessoa de absorver a linguagem. Mesmo que iniciando os alunos com filmes de narrativas mais simples, quando um programa como o Zoom possibilita crianças a irem ao cinema com frequência, conhecerem diferentes tipos de narrativas, estéticas, linguagens, quando elas forem mais velhas, estarão muito mais abertas para um aprofundamento na linguagem e até na recepção de programas como o Circuito Imagem em Movimento. E o mais interessante, é que os três educativos e a própria SMED parecem entender muito bem esse ciclo, como observamos quando perguntamos sobre o que elas observam sobre as perspectivas do cinema no Brasil.

4.3 Cenário atual e perspectivas de futuro para o cinema no Brasil

O cenário conturbado da cultura descrito anteriormente não passa despercebido às entrevistadas. Quando perguntamos sobre a situação do cinema brasileiro hoje, todas levantaram a bandeira dos percalços que o governo atual tem causado para o setor audiovisual, em especial, para a Sétima Arte. Para Graze, o cinema brasileiro apresentou um crescimento significativo nos últimos anos, com a elevação do nível das produções nacionais. Na sua visão, os filmes têm cada vez mais mostrado uma identidade brasileira genuína, o que faz com que as produções superem, à sua maneira, os recursos que os filmes norte-americanos possuem e com os quais não podemos competir. Ou seja, para ela, as produtoras brasileiras têm focado em desenvolver linguagens próprias, criando um cinema independente nacional. Superando as ações governamentais, Graze acredita que essa identidade nacional cinematográfica ficará ainda mais forte.

SMED: E eu acho que esse momento de crise, de.. de... como que a gente fala? De ditadura que a gente está vivendo. De repressão. Pra arte... Isso é... é até contraditório, mas pra arte isso é fabuloso. É material de criação. Porque quando está tudo muito bem, quando está tudo muito confortável, o que no Brasil nunca esteve assim. Mas quando as coisas estão mais tranquilas, parece que pro artista, parece que as coisas não são tão estimulantes quanto o atual momento. Então eu acho que as próximas produções cinematográficas, apesar dos desafios que a gente está tendo aí de censura, é o momento que os artistas vão conseguir até ultrapassar isso e trazer excelentes produções.

A perspectiva das coordenadoras dos educativos segue a mesma linha da SMED. Todas destacam o crescimento do cinema brasileiro nas últimas décadas. Kátia, do MIS Santa Tereza, diz que, apesar do momento complicado, vê esperança nas diferentes formas de se fazer cinema. Se antes ter uma filmadora era algo de acesso limitado a um grupo específico da sociedade, hoje qualquer celular vem com câmera. Ela ainda destaca ações como festivais e mostras que incentivam e fomentam filmes independentes e de recursos limitados e chama atenção para a diferença entre a política federal e municipal. Na sua avaliação, enquanto na esfera federal o cinema tem sido reduzido e limitado, no município de Belo Horizonte vem recebendo grandes incentivos.

MIS Santa Tereza: Agora mesmo a gente fez a mostra Cinema na periferia. Foi uma mostra só de produções locais, realizadas em bairros periféricos. Que tem grupos tanto já consolidados, como esse grupo dos meninos de contagem, da Filmes de plástico. Quanto assim, por exemplo: o rapaz que faz um filme com a família lá no Glória. Teve um especial só de filmes de cineasta, que é bem novo, tem 20 anos. Então, assim, foi uma mostra que reuniu muita produção nova, do pessoal que tá filmando sem recurso. Filmando com celular. Então hoje eu acho que o pessoal, apesar de todo um contexto de um retrocesso na área cultural, eu não acho que há esse retrocesso em nível municipal. Aqui, eu to vendo isso, porque pelo menos o Cine está em um momento de expansão. Agora mesmo, há dois meses, a gente inaugurou o NPD, Núcleo de produção digital. A sala multiuso agora, é um núcleo que oferece cursos gratuitos. Estão acontecendo oito agora. De roteiro, de direção, de fotografia. E são cursos com pessoas muito gabaritadas no meio audiovisual. É para a população em geral. E isso vai ser frequente. O NPD, é um projeto federal mais antigo, que foi só implantado agora aqui, mas já tem em outras cidades. É do antigo ministério da cultura, em que uma parte é verba federal e outra parte é verbal municipal. Mas então, não é só questão de cursos. Vão chegar equipamentos que poderão ser emprestados. Então a pessoa vai fazer um curso, mas pode pegar a câmera emprestada, pode usar a ilha de edição. Agora mesmo, como a ilha de edição ainda não foi montada, há uma parceria com a UNA. Então o curso de edição eles usam a ilha de edição da UNA. Mas com o tempo a gente vai ter tudo aqui. Então, assim, apesar de toda essa dificuldade, a gente está

vendo um esforço, no caso, municipal, por causa do programa BH nas Telas. Que é um programa que fomenta o audiovisual. Do qual o NPD faz parte. Então a gente vê que a gente ta tendo progresso.

De acordo com Kátia, a relação do cinema com o cenário político do país é sempre muito grande. Ela destaca, justamente, as ações acerca do cinema que levantamos anteriormente, que são reflexos da nossa política.

MIS Santa Tereza: Se a gente tem uma política autoritária, que dá menos, que incentiva menos a área cultural, isso vai refletir diretamente no cinema, né? Menos aporte de verba, menos financiamento. Isso vai refletir em menos obras. Está totalmente ligado. Muitas vezes isso reflete as vezes em censura da temática. Já que a gente está em uma gestão autoritária. Então a gente vê que o cinema está em uma situação, assim, delicadíssima. Mas eu acredito que ele vem de um tempo de muito crescimento e que vai conseguir reverter.

Enquanto a representante do MIS Santa Tereza se mantém esperançosa quanto ao fomento na esfera municipal, Melissa, do MIS, teme que os cortes em grande escala nos investimentos em editais causem um forte impacto negativo na indústria cinematográfica brasileira. Na sua visão, mesmo com o aumento em número e qualidade de produções nos últimos anos, a falta de incentivo à cultura do atual governo pode gerar uma regressão na produção audiovisual no país. Compartilhando esse receio, a coordenadora do educativo do Sesc Palladium também se preocupa com o quadro atual.

Sesc Palladium: Da vontade de chorar. Uma pessoa que segurou o dinheiro de alguns editais de cinema. Por que? Por que ele é contra? Ameaçando que tal filme não vai passar, tal filme vai passar. Nossa, honestamente, eu tô desesperada. Com as coisas do atual governo, não haverá cinema. Sinto informar.

Não parece coincidência que as duas respostas mais pessimistas com relação ao cinema no Brasil venham de profissionais da área. Enquanto Graze tem formação na área da educação e Kátia na sociologia, Melissa é graduada em Cinema de Animação e Talita em Artes Cênicas. Ou seja, as duas últimas lidam diretamente com os entraves da indústria. Sobre a relação do cinema brasileiro com a política atual, todas as entrevistadas demonstram preocupação com o corte aos editais de fomento. Talita alega que a atual política brasileira não vê o cinema como algo importante. Para ela, o governo não enxerga a arte em geral como importante. Melissa prevê uma

queda na produção a partir do ano de 2020, se o governo Federal não mudar sua postura.

MIS: Eu acho que... bom, o governo atual, em nível federal e estadual, eu diria, não tem interesse no fomento da realização audiovisual. Então eu acho que... pode ser que nos próximos anos a gente vai sentir isso daí com os números de produções audiovisuais realizadas. Quem tá aí eu acho que não está interessado em investir nisso. No município ainda em um bom fomento à produção audiovisual. Mas pode ser que daqui há uns anos o município também, se não tiver repasse do governo federal, não vai conseguir fomentar como fomenta hoje.

O ponto que Melissa levanta sobre o repasse é preocupante. O sistema político brasileiro é todo estruturado em cima de repasse de verbas federais e estaduais para os municípios para que este consigam cumprir com suas metas. Foi justamente pela falta de repasse do estado, que o município se viu obrigado a cortar o transporte ofertado pelo *Circuito Imagem em Movimento* para os alunos participantes das visitas, levando a SMED a reformular o programa e perder uma instituição parceira no processo. Sem contar o ônus que esse corte significou para o crescimento do programa, como a própria Graze evidencia.

As respostas sobre a importância de iniciativas públicas voltadas para o campo do cinema na escola e da produção audiovisual encontraram consenso. Talita defende que essas políticas são necessárias e urgentes. Focando na questão mais econômica da indústria, ela relembra que cinema é sinônimo de trabalho.

Sesc Palladium: É emprego. Cinema é emprego pra todo mundo. É só observar as políticas públicas voltadas pra arte no governo do Lula, do FHC, nossa, do Color até. Observa. Houve um crescimento assustador. Virou até um outro planeta. Enquanto uns não davam nada, a gente duplicou, quadruplicou no investimento. Pra você ter uma ideia, quando teve a copa do mundo. Antes de ter a copa do mundo. Eles perceberam uma demanda que eles precisaram, né? De pessoas qualificadas para filmar a Copa do Mundo. O mundo vai ver, tem que ter trocentas câmeras. E o investimento, principalmente no Rio de Janeiro foi tamanho, que junto com o Senai, ele ofertou cursos pra área de cinema, televisão, audiovisual em geral, que hoje custam três mil e cacetada, pra várias pessoas. Curso de câmera, curso de direção. Toda área que envolve audiovisual, ele ofertou. Porque precisava cobrir uma demanda que eles perceberam que existiria. Eu mesma fiz esse curso. Fiz vários cursos, porque na época eu morava no Rio de Janeiro. E aí, você vê que é investimento para longo prazo. Tanto é que chegou um festival de grupos que se reorganizavam pra poder fazer seu filme. O cinema chegou às favelas. Os grupos das favelas, né? Todos eles já se reorganizando como fazer filme com seu

próprio pessoal. Isso é de uma evolução. Tanto é que todo esse pessoal os filmes foram pra fora. Saíram do âmbito brasileiro.

Já para Graze, da Secretaria Municipal de Educação, promover essas iniciativas públicas é um papel do Estado.

SMED: Acho que o papel do Estado é... o cinema em si, a arte no geral, ela não é nenhum favor. Ela é uma obrigação. Ela faz parte do dia a dia. Então quando você oferece o português, a matemática, um inglês. Você tem que oferecer, não só o acesso, mas o entendimento para que ele (o cinema e a arte) faça parte da vida do sujeito. Essas políticas de incentivo são essenciais. Tem que ocorrer cada vez mais. Ontem eu até participava de um seminário da fundação municipal de cultural e foi muito bacana você ouvir pessoas que são da área, que entendem o que estão falando, que falam assim: a arte, ela não precisa visar o lucro. A criação de impostos é uma consequência. Ela tem que ser utilizada como seu potencial. Que é uma necessidade do cidadão. Então você não tem que falar assim: ah, eu não vou mexer com isso porque isso não leva ninguém a lugar nenhum. Leva a lugares inimagináveis.

A mediadora do MIS, Melissa, também acredita na importância de incentivos públicos ao cinema nas escolas e para a produção audiovisual, até mesmo para romper com a predominância do cinema no campo do privado. Como Shohat e Stam (2006) argumentam, uma produção diz muito a respeito do local em que está inserida e a produtora que viabiliza um filme exerce uma influência forte no discurso do produto final. Melissa argumenta que há inúmeros assuntos que podem não ter um apelo comercial e, por isso, não receberão incentivo de uma instituição privada, mas que continuam sendo importantes de ser discutidos, disseminados e documentados. Complementando o pensamento das representantes do MIS e da SMED a respeito da importância social do cinema, Kátia enfatiza o potencial do cinema para a formação de um espírito crítico nas crianças e ressalta o fato de a escola alcançar um número muito maior do que os equipamentos culturais.

MIS Santa Tereza: Até porque, tudo isso que está acontecendo no nosso país, mostra uma falta de conhecimento histórico. A gente vê um revisionismo histórico muito absurdo. Enfim, eu acho que pra gente ter sucesso enquanto país, as crianças precisam cada vez mais de um espírito mais crítico. E a arte ajuda nisso. O cinema principalmente. E também para produção audiovisual, com certeza. Porque as escolas fomentando isso, vão surgir talentos. [...] E imagina, um cinema é um espaço muito importante, onde a gente pode fazer muita coisa, mas é um equipamento muito limitado, até regionalmente. Agora, as escolas estão espalhadas pela cidade inteira. Nos morros, em todos os lugares. Então as escolas têm acesso a um tipo de público, que muitas vezes a gente não consegue ter. Eles têm mais dificuldade para

chegar até aqui. Então a escola, fazendo um trabalho complementar, isso com certeza vai aumentar muito tanto público, como realizadores.

O argumento de Kátia é muito pertinente. Como a escola está presente em todo o território nacional, é um espaço estratégico no combate às desigualdades e na formação humana e o cinema não pode ficar de fora disso. Todas as entrevistadas percebem a relevância do ensino de cinema na escola e enfatizam o potencial político, transformador e pedagógico da sétima arte, apontando como essa capacidade é necessária e bem-vinda no universo da educação. Destacamos a fala de Melissa, do educativo do MIS, para quem as escolas, em especial nas disciplinas de arte, devem utilizar seus espaços para trabalhar o cinema, como também outras manifestações artísticas. Ela sustenta que o mercado audiovisual gera emprego e que a linguagem das artes desperta a sensibilidade e o senso crítico nas pessoas.

MIS: E eu acho que isso vai ajudar não só pro desenvolvimento de outras matérias ali, mas até do ser humano, entendeu? Eu acho que as disciplinas de arte são muito pouco visadas e elas são de certa forma diminuídas, assim. Porque acham que arte é um passatempo, e não é. Audiovisual por exemplo, movimenta mercado, assim. São profissões. As pessoas que se formam em audiovisual e trabalham com audiovisual, elas podem ganhar dinheiro com isso. Ganhar a vida com isso. Então não é uma questão apenas de ser lúdico, de ser bonitinho. São mercados profissionais, também. E eu acho que tem a mesma importância que as outras disciplinas. E eu acho importante que exista uma lei que incentive isso, que por enquanto não é incentivado sem a existência da lei.

A visão das coordenadoras dos educativos e do *Circuito de Museus* sobre as potencialidades do cinema e sua importância no espaço escolar fundamentam a forma como as instituições veem a sétima arte. Quando perguntadas sobre os potenciais políticos e estéticos do cinema, as quatro entrevistadas discorrem muito bem sobre a importância das duas vertentes e ainda frisam que uma não acontece, ou não deveria acontecer, sem a outra. Isso porque o cinema é uma arte completa, que extrapola apenas o belo, assim como é muito mais do que apenas uma narrativa.

MIS Santa Tereza: Eu acho as duas vertentes importantes e complementares. E quando as duas se cruzam, a gente tem uma obra de arte atemporal. Então as duas são importantes. Eu não acho também que a gente pode focar só numa mensagem, em algo temático, nem só em uma linguagem audiovisual estética. Tem linhas que focam mais em uma questão estética, e outras não. Mas eu acho muito importante ser complementar. Mas também, eu acredito que tem um discurso e uma força política. Com certeza. A gente vê

dos filmes lançados que a gente teve esse ano. O Bacurau reuni tudo isso. Ele reuni uma estética própria, um discurso político.

Representando o MIS, a fala de Melissa se alinha ao questionamento ético e estético sobre cinema e mostra, de forma muito bem explanada, a importância do ensino do cinema como uma linguagem.

MIS: O cinema fala muito sobre quem está produzindo. E a gente tende a se posicionar diante do mundo. A gente cria uma obra artística e de certa forma, ela comunica o que a gente vê e o que a gente pensa do mundo. E é essa que é minha preocupação que ensinar o audiovisual é muito mais do que ensinar o funcionamento de uma câmera, o funcionamento de um software. Porque eu acho que primeiro vem o entendimento da linguagem, e que passa pela estética. Porque apertar botão de celular tudo mundo sabe, entendeu? Então isso não é fazer audiovisual. Fazer audiovisual é entender como que uma linguagem é construída, e pensar em formas dessa linguagem as vezes ser elaborada e ser construída para o filme e passar a ideia do que a gente e pretende sobre algo. Não é só uma filmagem. Não é uma filmagem de teatro. A Linguagem audiovisual tem uma especificidade de enquadramentos e tal. E eu acho que isso que valeria a pena ser trabalhado.

Com um cenário tão conturbado, perguntamos como cada entrevistada avalia o efeito das recentes medidas governamentais sobre sua instituição. No caso das três instituições municipais, a princípio não há uma preocupação forte, pois a gestão atual, como a passada, tem se mostrado muito acolhedora em relação ao cinema. Graze enfatiza que o *Circuito de Museus*, como um todo, é um programa muito querido no município e que, mesmo vindo de gestões anteriores, é sempre abraçado e perpetuado na medida do possível. Ao mesmo tempo, ela destaca a crise que o programa enfrentou por falta de orçamento do município.

SMED: Mas agora a gente teve uma reformulação na questão de transporte, então isso acabou afetando muito a saída. Porque a gente entende que os professores têm um desejo muito grande em fazer. A Secretaria tem um desejo muito grande em fazer. Mas agora, essa questão financeira, que é o grande entrave. Porque o aluguel de um ônibus, se você pensar que a escola está participando com três turmas, e ela vai visitar três espaços, são nove visitas. Então são nove locações que ela tem que fazer (locações de ônibus para os alunos). É um problema.

Quanto ao MIS Santa Tereza, Kátia atesta que está passando por um período muito bom, de crescimento, indo contra a onda de falta de incentivos que ela observa em todo Brasil quando o assunto é cultura e educação - principalmente educação.

MIS Santa Tereza: Nossa dificuldade maior está sendo da fundação entender a lógica de um cinema, que as coisas tem que ser mais ágeis. A gente não pode, por exemplo, contratação de filmes, cursos. Essas coisas têm que acontecer de forma rápida, porque as mostras têm que acontecer. Então, assim, a gente não pode ficar com um processo parado de um ano e meio. Isso afeta muito. Então é muito mais uma gestão de gestão. Porque a gente tem tido muito apoio, a gente tem tido crescimento. Assim, a gente tem os problemas crônicos que são gerais na prefeitura. Uma equipe muito reduzida, mas eu to bem otimista. Acho eu a gente está em expansão. A gente não tá em um período de retração. O Circuito Imagem em Movimento, a gente vê, que com certeza está tendo um impacto imenso. A educação está tendo um impacto imenso. E eu acho que a educação tá com toda uma questão conservadora, que a cultura, não está nesse momento. A gestão da cultura, a gestão educacional está sofrendo mais com isso. Vide a aprovação do Escola sem Partido na câmara. Então eu acho que a educação está sofrendo mais com isso no momento. Por enquanto a gente (o MIS Santa Tereza) ainda não está sofrendo tanto, mas eu acho que se continuar, a gente pode sofrer. Aqui em Belo Horizonte, municipal, eu posso falar que a gente tem liberdade de trabalho. A gente tem apoio. A gente tem incentivo. Os festivais acontecendo. O FAN, o FLI(FLIBH). Com discussões, assim, muito engajadas. Com temáticas de uma discussão histórica sobre o Brasil. Elas acontecem sem problemas até o momento. Então eu acredito que a gente está com um cenário municipal favorável para o nosso trabalho.

No seu depoimento sobre o MIS, Melissa reforça o que Kátia falou sobre o Cine Santê, mas problematiza que, de forma geral, o museu está sempre ameaçado.

MIS: Eu sempre falo com o pessoal aqui que o nosso papel do educativo, é muito esse, assim, de aproximar o público do museu, fazer com que o público se reconheça nesse espaço e entenda a importância desse espaço. E queira que esse espaço continue a existir. Porque se não for o público a fazer isso, né? O espaço não vai existir só pela vontade de seus funcionários. Entendeu? Então, essa missão do educativo, a gente puxa com esse intuito de aproximar as pessoas aqui e fazer com que elas é... sintam que esse espaço fala delas, da cultura delas, da convivência delas. Porque se não for por isso, a qualquer momento, alguém pode achar que esse espaço está sendo muito oneroso e decidir fechar. E se ninguém nos apoiar, ele fecha mesmo.

Na época em que a entrevista foi realizada, o Sesc Palladium passava por uma profunda reestruturação, que resultou em uma redução significativa na equipe do educativo. A responsável pelo educativo falou brevemente sobre como essas mudanças alteraram a programação de cinema na instituição.

Sesc Palladium: Eu brinco que nós éramos seis, literalmente. Agora nós somos duas, e trabalhando também no acervo literário, que pegou uma de lá. Ou seja, nós somos três para fazer tudo o que fazíamos

antes. Com isso tivemos que reduzir os nossos projetos. Não tinha pessoal pra fazer. O *Circuito* era um dos nossos projetos, assim como o *Zoom*. E o *Circuito*, como ele precisava que tivesse alguém realmente presente, porque a gente conversa sobre o cinema e tal, não tinha como ter essa pessoa sempre fixa, como antes tinha. E aí foi essa mudança. Cortou esse projeto. Cortou vários outros projetos. Mas colocou novos também. E o *Zoom*, continua, mas exatamente porque não tem a pessoa pra ficar conversando, como tinha antes. Ele não chegou a parar, mas ele deu uma quebra. Ele era de manhã e de tarde. E o Palladium agora está com um novo horário de funcionamento. Ele só está funcionando a partir das onze da manhã, até nove da noite. Antes era a partir das nove da manhã. Então essa turma que vinha de manhã pro cinema, agora não vem mais. E pra suprir as turma que a gente já tinha agendada, a gente pôs a contação de histórias no lugar que seria o cinema. Ou seja, a gente teve uma quebra de três grupos escolares que a gente receberia.

Uma última pergunta foi realizada no final das entrevistas a respeito do tema da redação do Enem 2019. Não estava no roteiro, mas como a temática envolvia o cinema e a democratização do acesso a essa forma de arte, achamos coerente perguntar as educadoras e a coordenadora ligada a SMED o que elas acharam do tema e o que elas pensam a respeito sobre essa democratização. As respostas não foram uma surpresa. Todas responderam categoricamente que acharam o tema pertinente em dois sentidos. O primeiro, por vivermos em um país em que essa democratização do acesso ao cinema é quase nula. As salas se concentram em grandes centros. O preço do ingresso é caro. A média de salário do trabalhador brasileiro não comporta o luxo que se tornou o lazer de frequentar um cinema no Brasil.

O segundo ponto que elas destacaram e que também chamamos a atenção, foi o fato das instituições que participam dos programas do *Circuito* e do *Projeto Zoom!*, serem instituições que buscam democratizar esse acesso ao cinema.

Sesc Palladium: Exatamente, são esses projetos que a gente oferece aqui, junto da SMED, que são a democratização do acesso. É fazer com que, quem nunca... Porque é a coisa que a gente mais vê aqui, gente que nunca pisou em um cinema, entrar aqui. Chega a se assustar com a tela. Então, a democratização do acesso ao cinema, da arte. É esse o trabalho.

MIS Santa Tereza: Eu acho importantíssimo. Acho que aqui é um exemplo dessa democratização. Se puder ter mais salas de cinema, mais projetos assim, com certeza. E não é só para o público que assiste, pro espectador não. Pros realizadores audiovisuais. Por exemplo, pra um rapaz desse que faz um filme no celular lá no bairro X, sem muito acesso, nem muito dinheiro e tal. Chega aqui e vê o filme dele em uma tela de cinema. A gente tem equipamento aqui de última

geração. DCP. O mesmo equipamento que você vai ter em uma sala de shopping, você tem aqui. Ai pra ele, isso é tudo muito emocionante. Então acaba abrindo um caminho, pro realizadores. Não é só a questão do público ver filme. Tem todo um trabalho com o audiovisual. Esses testes todos que os realizadores iriam pagar, se fosse outra sala de cinema. Então esse tipo de espaço aberto é muito importante. Eu acho que tem que ter mais.

É interessante a fala da educadora Kátia, do MIS Santa Tereza, pois ela amplia essa democratização para o campo da produção artística, mostrando e reafirmando como a indústria do cinema é grande, é ampla e atinge a nossa sociedade de diferentes maneiras. O reconhecimento das educadoras e da SMED sobre a democratização do acesso ao cinema, assim como a valorização que elas demonstram sobre essa forma de arte. O entendimento que elas possuem sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a produção cinematográfica e para fomentar a presença do cinema nas escolas, são opiniões e posturas que essas educadoras apresentam e que são muito válidas para o ensino de cinema nas escolas. Mostram como elas, de fato, estão alinhadas ao que vem acontecendo no cenário brasileiro atual, como entendem as dificuldades da escola e, acima de tudo, as potencialidades existentes na arte de se fazer, experienciar e debater cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas apresentadas pelos educativos nessa pesquisa nos proporcionaram ver como as pesquisas teóricas estão coerentes com as falas dos educativos, como também, como essas próprias instituições, mesmo com suas particularidades, estão a par do que acontece na escola e no cenário político social no que tange o Cinema no Brasil. As três instituições que compõem os programas *Circuito Imagem em Movimento* e *Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema* apresentaram educativos muito ligados aos acontecimentos políticos atuais e preocupados em estabelecer ações que alcancem as escolas, mesmo que a longo prazo. Percebemos isso quando observamos pela fala das entrevistadas que grande parte do público que essas instituições recebem proveem das escolas públicas de Belo Horizonte, através de parcerias com programas da SMED, como o *Escola Integrada* e o *Aulas passeio*, além do *Circuito de Museus*.

Nessa linha de raciocínio, a confirmação por parte das entrevistadas de que há uma subutilização do cinema nas escolas não foi uma surpresa. Há anos esse problema é discutido e são buscadas formas de se contornar essas lacunas. O interessante é perceber como os integrantes dos educativos, mesmo distantes da realidade da sala de aula e do funcionamento do dia a dia das escolas, conseguem perceber essa carência, baseando-se puramente nas visitas que eles recebem dos professores. Com exceção da SMED, que possui um contato maior com as escolas, a afirmativa das educadoras dos Museus e Centro Cultural, sendo cada instituição com um perfil completamente diferente uma da outra, nos faz refletir acerca do tamanho desse problema.

No referencial teórico apresentado no começo dessa dissertação, vimos diferentes autores debaterem como o cinema deve ou pode estar presente em sala de aula. Muito se fala a respeito do que se pode fazer, de como fazer, mas confirmamos pela fala das educadoras que não são apenas as metodologias que devem ser problematizadas, mas todos os elementos que compõem a relação cinema e escola. Ou seja, as metodologias usadas em sala de aula, as políticas públicas, a infraestrutura das escolas, como também a postura e abordagem do professor para com o cinema dentro ou fora do espaço da sala de aula.

É interessante também comparar a visão das coordenadoras dos educativos sobre os professores com os depoimentos dos docentes sobre sua relação com o

cinema. De forma geral, os professores entrevistados se intitularam cinéfilos ou frequentadores assíduos de cinema. Foi possível observar que a relação do professor com a sétima arte vem de longa data, envolvendo a paixão pela arte e uma busca por conhecimento, independentemente do tema. Mas até onde essa proximidade com a linguagem cinematográfica ultrapassa o gosto pessoal e toma conta das atividades docentes desses professores? A fala dos professores nos leva a pensar que essas trajetórias individuais, os saberes da experiência, como afirma Tardiff (2011), foram catalizadores para que buscassem o *Circuito Imagem em Movimento* e o *Zoom!*, fazendo o comportamento deles se destacar dos docentes que procuram as atividades dos educativos para outros fins, que não o cinema. Ou seja, podemos supor que esse interesse pessoal do professor pelo cinema não apenas tenha influenciado seu planejamento didático, como também sua própria conduta docente. Se é um assunto que a ele interessa, tem paixão e familiaridade, é natural que esse professor se mostre mais participativo e interessado pelas atividades dos educativos no que tange o cinema.

As falas das integrantes dos educativos não chegam a confirmar esse perfil dos professores participantes, mas de alguma forma confirmam que esses docentes são diferenciados. Percebemos isso principalmente pelos comentários da educadora do Sesc Palladium, que respondeu às perguntas tendo em mente tanto os participantes do *Circuito Imagem em Movimento*, como do *Projeto Zoom!*. Enquanto no primeiro ficou claro que os docentes buscavam conteúdos ligados ao cinema, sendo as visitas ligadas a um planejamento didático realizado em sala de aula, os professores do *Projeto Zoom!*, em sua maioria, buscam apenas o entretenimento.

Um ponto importante observado na fala das coordenadoras é que a natureza das ações oferecidas por cada educativo interfere na visão e no entendimento que cada instituição tem acerca dos professores e do *Circuito*. Da mesma forma que há divergência sobre os objetivos mais recorrentes nos projetos, quando perguntadas sobre a participação dos professores e como elas veem esses docentes, as opiniões divergiram. O que é natural, pensando que a gestão de projetos SMED não é um educativo, mas um órgão que organiza e coordena as ações do Circuito de Museus. O Sesc Palladium é um centro cultural privado. O MIS é um museu municipal ligado a preservação de acervo e o MIS Santa Tereza um Museu, também municipal, ligado ao patrimônio cultural e material cinematográfico. Ou seja, cada instituição tem um propósito próprio, suas diretrizes e seus objetivos de funcionamento. E cada diretriz

vai ditar a forma como os educativos funcionam, afetando como essa instituição vai abordar o Circuito/ Projeto com os professores e alunos, resultando em perspectivas diferentes em muitos pontos para cada educativo.

Mesmo com essas diferentes perspectivas, todas as instituições se mostraram alinhadas quanto á importância do ensino de cinema nas escolas, o direito do acesso à arte para todo e qualquer indivíduo e os riscos que um Governo que não prioriza a educação e não fomenta a arte traz para a sociedade. Quando discutimos a importância de políticas públicas voltadas para a arte, em especial o cinema, não estamos falando apenas sobre cumprir especificidades de Diretrizes educacionais. Estamos falando de um investimento em algo que é direito constitucional de cada cidadão e que pode transformar a formação de uma pessoa.

A falta de incentivo público às artes, como as quatro entrevistadas citam, repercute seriamente em uma baixa no setor de produção fílmica, como também apresentam consequências enormes. Do ponto de vista econômico, afeta o emprego de milhares de pessoas. No cenário político, significa um retrocesso aos tempos da censura. No campo cultural, o enquadramento em um padrão pré-estabelecido pelo governo ou por interessados ameaça perpetuar preconceitos religiosos, sociais, de raça e gênero. De formação de cidadãos autônomos, quando a linguagem do cinema, e da arte, conseguem mexer com a formação de caráter e opinião de um indivíduo.

Toda essa discussão estabelecida entre teóricos, educadores e professores, nos faz refletir acerca da importância e do peso que o cinema carrega na sociedade e como diversos setores estão envolvidos com essa responsabilidade. Temos o Estado, que é o principal financiador das produções fílmicas nacionais e o responsável por políticas públicas de acesso ao cinema, seja em espaços não formais ou na escola. Há os centros culturais e os museus, que dão acesso à arte para a população. Existem as escolas, que se tornam uma importante fonte de difusão de cultura e formação de opinião, alcançando públicos e lugares que os centros culturais, cinemas, museus e outros tipos de instituição cultural não alcançam.

Entendemos que o desenvolvimento do cinema como linguagem nas escolas tem muito o que ser aperfeiçoado, mas observar como há instituições que trabalham para o reconhecimento desse campo de conhecimento dentro das escolas é importante tanto para um avanço da linguagem cinematográfica no espaço escolar, para suprir carências existentes na escola, como para o fortalecimento do próprio cinema como indústria e área de conhecimento.

Destacamos também que essa pesquisa oferece um leque de desdobramentos para o futuro. É possível ampliar o estudo para englobar os professores, estabelecer comparativos entre as edições do *Circuito* e do *Projeto Zoom!*, introduzir o método de observação das visitas oferecidas pelos programas e das práticas docentes dos professores nas escolas. Existe ainda a possibilidade de acrescentar os alunos participantes das atividades como sujeitos a serem entrevistados, enriquecendo a pesquisa com um terceiro ponto de vista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Isabel Alves. **Cinema e Escola**: um estudo com professores participantes do Circuito Imagem em Movimento. 2018. XX f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Plásticas) – Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas – UEMG, Belo Horizonte, 2018.

ALMANSA, Sandra Espinosa. **O cinema como prática de si**: narrativas sobre experiência e formação. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2013.

_____. **Mestria ótica e filosófica do cinema**: do legado de um signo a uma possibilidade ética. In: XIª Reunião Anual da Associação Regional Sul de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016.

_____. **Práticas de si e educação**: o si mesmo e o cinema. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2015.

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

BERGALA, Alain. **Entrevista por Beatriz Vichessi**. In: NOVA ESCOLA. Edição 255, 01 de Set. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/922/entrevista-com-alain-bergala>>. Acesso em: 25 de Mai. 2018.

BERINO, Aristóteles de Paula. **Cenas juvenis**: o filme entreatos curriculares – imagens e ação! In: Xª Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

BETTON, Gérard. **Estética do cinema**. Editora: Martins Fontes, São Paulo. 1ª.edição brasileira: outubro de 1987.

BLAY, Zeba. **4 provas de que em Hollywood só os homens têm vez**. In: Revista Exame. 2016. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/4-provas-que-mostram-como-o-cinema-e-extremamente-machista/>> Acesso em: 13 de Jun. de 2019.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola: Bauru: EDUSC, 2002. Apud CARLINDO, Eva Poliana. Formação docente: aquisição de capital cultural por professoras que atuam em contextos distintos. In: XIIª Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 2015.

BOURDIEU, Pierre. "**Les trois états du capital culturel**", publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6. In: Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79.

BRASIL. LEI Nº 13.006. 26 jun, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 1v. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BUCHANAN, Michael. **Making Art and Critical Literacy: A Reciprocal Relationship**. In: PRENTICE, Roy. (Ed.). *Teaching art and design: Addressing issues and identifying directions*. (1st Ed. 1995). London, Continuum, 2002, Chapter 3, p.29-49.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARLINDO, Eva Poliana. **Formação docente: aquisição de capital cultural por professoras que atuam em contextos distintos**. In: XII Congresso Nacional de Educação. *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. PUCPR, 2015.

CARTA CAPITAL. **6 vezes em que o governo brasileiro atacou o cinema e o audiovisual**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/6-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-atacou-o-cinema-e-o-audiovisual/>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

COLLA, Rodrigo Avila. **Um resgate metanarrativo da história do cinema em tempos da formalização da educação cinematográfica**. In: IX Reunião Anual da Associação Regional Sul de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; MARTINS, Analice de Oliveira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases scielo e scopus**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COUTINHO, Laura Maria. **Nas asas do cinema e da educação: vôo e desejo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 225-238, jan/jun 2008.

DANEY, Serge. **O travelling de Kapò**. [20--]. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/58121494/daney-travelling-de-kapo> Acesso: 06 de junho de 2019

DEUS, Ana Iara Silva. **Cinema como arte na escola: uma experiência de alteridade**. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

_____. **Cinema na educação como dispositivo de formação e ação pedagógica**. In: XI Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2016a.

_____. **Obrigatoriedade do cinema na escola**: uma análise sobre a lei 13.006/14. In: XIª Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2016b.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Escutas no cinema**: percursos criativos com estudantes de educação básica. In: 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

DOMINGUES, Glauber Resende. FRESQUET, Adriana. **Construção do ponto de escuta em experiências de cinema com alunos de educação básica**. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. **Formação Estética Audiovisual**: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Educação e Realidade, v.33, n.1, p.59-80, 2008.

DUARTE, Rosália et al. **Produção de Sentido e construção de valores na experiência com o cinema**. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume/USP, 2004.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Apresentação, notas e revisão técnica, José Carlos Avelar; tradução, Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FABRIS, E.H. **Cinema e educação**: um caminho metodológico. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FANTIN, Mônica. **Fragmentos e imagens de crianças no cinema**: a inversão do olhar. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, Caxambu/MG. Anais do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, 2004.

FARENZENA, Marilene Leal et al. **Cinema e educação**: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

FARENZENA, Marilene Leal et al. **Cinema e educação**: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FARENZENA, Marilene Leal; OLIVEIRA, Valeska Fortes. **O cinema como experiência estética nos enredos da docência**. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história! Práticas de ensino com o cinema**. 1.ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2018.

FISCHER, Rosa M. B. **A subjetividade como resistência às formas de sujeição**: o cinema na educação. Ver. C. de Artes. Curitiba. V. 18. N.1. jan/jun. p. 1-124. 2018.

_____. **Cinema e juventude:** uma discussão sobre ética das imagens. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

_____. **Docência, cinema e televisão:** questões sobre formação ética e estética. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Cinema e Pedagogia:** uma experiência de formação ético-estética. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139 - 152, jan. / jun. 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. HILGERT, Ananda Vargas. **Um olhar em busca do belo que conforta:** o outro diante do cinema brasileiro. Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.2 p. 316-337 abr./jun. 2017

FRANZ, Teresinha Sueli. **Os estudantes e a compreensão crítica da arte.** Imaginar. n. 49, Janeiro de 2008p, p. 4 – 11. Disponível em: <<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr49.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2011.

FREIRE, Paulo. **A sociedade brasileira em transição.** In: Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **Dossiê Cinema e Educação uma relação sob a hipótese de alteridade.** Revista Contemporânea de Educação, [S.l.], v. 5, n. 9, jan. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1596/1444>>. Acesso em: 25 de Mai. 2018.

_____. **Fazer cinema na escola:** pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. In: 31ª Reunião Anual da Anped, 2008, Rio de Janeiro/RJ. Anais Grupo de Trabalho - Educação e Comunicação.

FRESQUET, Adriana. MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Adriana Fresquet (Org.). 2015 - Universo Produções.

FRIEDERICHS, Marta. **Corpo, gênero e sexualidade em uma cena do cinema.** In: IX Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2012.

GAI, Daniele Noal. **Didáticas do compartilhamento:** fotografia, cinema e modos de fazer inclusão escolar. In: xª Reunião Anual da Associação Regional Sul de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2014.

HILGERT, Ananda Vargas. **Alteridade e experiência estética:** o estrangeiro e o cinema brasileiro. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2015.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema & educação:** Diálogo Possível Orientadora - IES Esméria de Lourdes Saveli – UEPG, [20--].

HUGHES, Arthur. **The Copy, the Parod and the Pastiche**: Observations on Practical Approaches to Critical Studies. In: THISTLEWOOD, D. (ed.) Critical and contextual studies in art and design education. Harlow: Longman, 1989. p. 71-81.

LANGIE, Cíntia. RODRIGUES, Carla Gonçalves. **O que as salas universitárias de cinema têm para ensinar à educação?**. In: 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2017.

LANIER Vincent. **Devolvendo Arte à Arte-educação**. In: Arte-Educação: leitura no subsolo. Ana Mae Tavares Barbosa (org) – 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.43-55.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **A antiga relação cinema e pedagogia, em tempos pós?** In: X Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MARTINS, Eduardo de Carvalho et al. **Cinema, Subjetividade e Sociedade**: a sétima arte na produção de saberes. Rev. Cult. e Ext. USP, São Paulo, n. 14, p.53-64, mar. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v14isu9060.v14isupl.p53pl.p53—6464>.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Coleção Campo Imagético. São Paulo: Papyrus, 2006.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Fernando Mascarello (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. – Coleção Campo Imagético.

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

MIKOS, Camila Macedo Ferreira. **O cinema pornô e as enciclopédias de educação sexual**: Pedagogias da sexualidade. In: XIª Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2016.

MONACO, James. **How to read a film**: movies, media, multimedia. Third Edition. New York. Oxford – Oxford University Press, 2000.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro; TAGLIAVINI, João Virgílio. **“Luz, Câmera... Educação!”** A linguagem cinematográfica no currículo do Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLINI, Polyana. **Currículo, imagem e cinema: aproximações do projeto escrituras**. In: 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2017.

OMELCZUK, Fernanda. **Aprender cinema no hospital: experiências e deslocamentos com os adultos, a infância e a docência.** In: 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2017.

OSBOURN, Rosamund J. **Speaking, Listening and Critical Studies in Art.** Journal of Art & Design Education, Vol.10, No.1, 1991, p.31-55.

PARSONS, M. **Panorâmica geral dos cinco estágios.** In: Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Editorial Presença, 1992.

PERUFFO, Gabriela do Amaral. PEREIRA, Marcos Villela Pereira. **Diálogo e negociação:** sobre a construção de sentidos na experiência com cinema em sala de aula. In: 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

PERKINS, David. **Talk about Art.** Journal of Aesthetic Education, vol.11, No.2, Special Issue: Research and Development in Aesthetic Education. April 1977, pp.87-116.

PINHEIRO, Veralúcia. **Escritores da liberdade: o cinema como expressão da violência simbólica.** In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2013.

PINTO, Beatriz Sampaio. **Estudo das formas de educação pelo cinema através da obra e concepção de arte do cineasta alemão Rainer Werner Fassbinder.** In: Xª Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Circuito de Museus.** Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>> Acesso em: 14 de nov. de 2018.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. Vigotski. **Cinema:** diálogo e aproximações dentro do campo da educação brasileira. In: XIIª Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** São Paulo: Editora 34, 2015, p.9-17.

RIVETTI, Jaques. **“De l’abjection”, Cahiers du Cinéma,** n. 120, junho de 1961, pp. 54-55. Traduzido do francês por Lúcia Monteiro e Isabel Ramos Monteiro. Disponível em: <https://vaievemproducoes.files.wordpress.com/2013/09/rivette-miolo-final.pdf>

RODRIGUES, Cristiano José. **Cinema documentário em espaços formativos.** In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

_____. **Cinema e subjetividades.** Da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

ROSSI, M. H. W. **A compreensão do desenvolvimento estético**. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino de artes. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, pp. 25-35.

SADOUL, Georges. **História do cinema mundial**. Volume I: das origens a nossos dias. Livraria Martins Editora, 19—

SANTANA, Anézio Martins. **A importância da Linguagem Cinematográfica na Educação Contemporânea**. In: XII Reunião Anual da Associação Regional Centro-oeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

SCHORN, Solange Castro; SANTOS, Eliane Gonçalves. **Cinema: instrumento pedagógico na educação emocional**. In: XIª Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2016.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Adriana Alves. **A Estética da Infância no Cinema: tempo, memória e resistência**. In: Xª Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

SILVA, Josineide Alves. **Cinema e educação: o uso de filmes na escola**. Revista Intersaberes, vol.9, n.18, p.361-373, jul.- dez. 2014, 1809-7286.

SILVA, M. **O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Rio de Janeiro, v. 29, p. 152-163, 2005. Apud CARLINDO, Eva Poliana. Formação docente: aquisição de capital cultural por professoras que atuam em contextos distintos. In: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 2015.

SILVIA, Suely dos Santos. **A representação da identidade: formação cultural e cinema Brasileiro**. In: XIª Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

SILVEIRA, Eduardo. **Quatro cenas e um epílogo: o cinema documentário, a improvisação teatral e o projeto de extensão**. In: IX Reunião Anual da Associação Regional Sul de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

_____. **Uma proposta de jogo entre cinema e educação a partir de seis textos fílmicos**. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2014.

SOARES, Olívia de Andrade. **Imagem e movimento do vazio no cinema de ozu: traduções em educação**. In: IX Reunião Anual da Associação Regional Sul de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2012.

SOUZA, André Barcellos Carlos de. **Cinema infantil, arte e indústria cultural**. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2013.

STIBBS, Andrew. **Language in art and art in language**. Journal of Art & Design Education 17 (1), 1998, p. 201-209.

TARDIF, Maurice. **Sabores docentes e formação profissional**. 12ª edição - Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

TEIXEIRA, I. A. C., GRAMMONT, M. J., AZEVEDO, A. L. F. **“Me ajuda a olhar!”: O cinema na formação de professores(as)**. Revista Educação em Foco. Ano 17 - n. 24 - dezembro 2014 - p. 123-143.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). 2 ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIANNA, Rachel de Sousa. **O discurso na mediação em artes visuais**. In: ARSLAN, L. M.; MELO, R. M. (Orgs.). Artes visuais e educação: Ensino e formação. Uberlândia (MG): EDUFU, 2017, p. 103 – 125. Disponível em: < <http://www.edufu.ufu.br/artes-visuais-e-educacao-ensino-e-formacao-0>> Acesso em: 11 de dez. 2017.

VENÂNCIO, Antonio. **A formação estética no curso de gastronomia: a relevância da utilização de filmes nos procedimentos pedagógicos**. In: X Reunião Anual da Associação Regional Sudeste de PósGraduação e Pesquisa em Educação, 2011.

XAVIER, Ismail. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar**. In: Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008