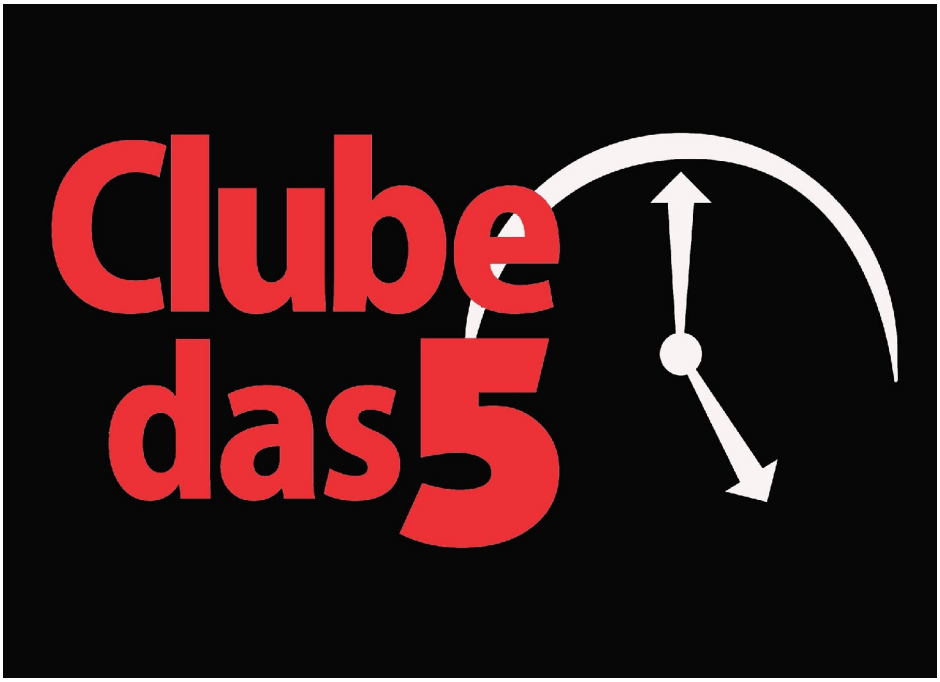
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Tubello Caldas



TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE SI EM PRÁTICAS CINEMATOGRÁFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Porto Alegre
2016

Luciana Tubello Caldas

"Clube das 5": Transformação e Criação de Si em Práticas Cinematográficas no Espaço Escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Buenos Fischer

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Caldas, Luciana Tubello
"Clube das 5": Transformação e Criação de Si em Práticas Cinematográficas no Espaço Escolar / Luciana Tubello Caldas. -- 2016.
85 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. formação de si. 2. cinema. 3. educação. I. Fischer, Rosa Maria Bueno, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luciana Tubello Caldas

“CLUBE DAS 5”: TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE SI EM PRÁTICAS CINEMATOGRÁFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Buenos Fischer

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

_____

Profª. Drª. Fabiana de Amorim Marcello – UFRGS

_____

Profª. Drª. Suzana Feldens Schwertner – UNIVATES

_____

Profº. Drº. Sérgio Andrés Lulkin – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Após dois anos de mestrado ficam as risadas, as trocas, a escuta sensível e a fala franca que tive junto aos colegas Sandra Almansa, Fernando Favaretto, Laura Dalla Zen, Raquel Leão, Ananda Vargas Hilgert, Simone Rasslan, Carola Freire Saraiva, Gregory Balthazar e Juliane Gavião. Obrigada!

Agradeço à Laura Wulff Schuch e ao Diego Nardi, pela parceria, quando de meu Estágio Docente na Disciplina Epistemologia da Comunicação, em 2015.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela presteza no atendimento dedicado aos alunos. A todos os professores do PPGEdu, pela formação que recebi. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de mestrado, concedida entre 2014 e 2016.

Aos amigos Diogo Schmidt, Karin Bauken, Iasmin Schleder, Mateus Pereira e Venessa Mello, pela amizade cheia de encontros e desencontros, hiatos de tempo e espaço, ausências e tremores; mas que ainda assim é amizade, pois resiste a tudo isso. Vocês ocupam meus mais doces pensamentos!

À Mariana Petersen, pelo cuidado e pelas “fugas” ao longo do processo de escrita da dissertação. À Cristina Fenalti, por essa harmoniosa amizade que construímos juntas. À Stéphanie Bexiga, pela amizade, pela parceria, pela escuta, pelo carinho e por tudo que choramos e rimos juntas.

Ao “Clube das 5”, pelos afetos e por tudo o que me deram a ver. Pela generosidade em me deixar realizar essa pesquisa junto com vocês. Por tudo o que cada um me narrou e ensinou. “Gurizada”, vocês têm uma morada no meu coração!

Ao André Bozzetti, interlocutor desta pesquisa, parceiro de cinefilia, amigo querido que abriu as portas do “Clube”, confiando a mim suas práticas pedagógicas e sua palavra. Sem o teu acolhimento e engajamento, este trabalho não existiria (espero que ele esteja à altura de tamanha confiança).

Às professoras Fabiana Marcello e Suzana Schwertner, pela generosidade na leitura de meu projeto de dissertação e pelas preciosas contribuições para a continuidade deste trabalho.

À Rosa Maria Bueno Fischer, pela orientação cheia de afeto e respeito. Pela liberdade em formar e ensinar. Por semear humildade e ternura nestes tempos

difíceis. Obrigada pelo hoje e pelo amanhã!

E, por fim, agradeço a Carlos Valdir, meu pai, por permanecer ao meu lado neste caminho acadêmico de forma amiga, apoiando minhas escolhas e suportando meus destemperos com humor. À minha mãe, Vera Tubello, mulher que me inspira, me alegra, me encoraja. Vida da minha vida, agradeço com amor o teu amor!

Filmar não é fazer o definitivo, é fazer preparações.

Robert Bresson

RESUMO

Esta pesquisa trata das relações entre cinema e educação. Tem como foco o trabalho de formação de crianças e adolescentes, integrantes do Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5 – projeto de oficinas de cinema realizado na rede pública de ensino do município de Alvorada, na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. O objetivo é discutir a potência educativa e formativa do cinema, mediada pela figura do mestre; no caso, estudamos as estratégias do professor André Bozzetti que, no ano de 2013, idealizou o projeto, fazendo um convite aos seus estudantes, do 4º ao 8º ano escolar, da Escola Municipal Emília de Oliveira. Metodologicamente, nos inspiramos no fazer etnográfico, para levantar, compor e apresentar os dados da pesquisa; basicamente, operamos com a escrita de relatos de campo. Como referencial teórico, centramos a discussão nos conceitos de formação, psicagogia e *parresía,* como apontados por Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito*. Buscamos empreender uma descrição das escolhas de um mestre que coloca o cinema em discurso, tendo como objetivo não apenas a transmissão de um certo saber, mas modos possíveis de transformação de sujeitos jovens. Dito de outro modo, tratamos da figura do mestre que se forja no âmbito da psicagogia. Por fim, lançamos a hipótese de que o "Clube das 5" figura como um espaço de produção de verdades impulsionadoras de condutas éticas e estéticas – no sentido foucaultiano. Uma dessas condutas diz respeito à ideia de um processo compartilhado – entre professor e aluno – de formação e produção de conhecimento. Tensiona-se, assim, as proposições de um tipo clássico de formação, que supõe o sujeito como carência ou "não saber". Os dados registrados e analisados evidenciam escolhas que escapam daquela educação que ignora repertórios e desejos tão diversos, apostando, ao contrário, na potência de práticas de formação de si, pela arte do cinema e da criação.

Palavras-chave: formação de si, cinema, educação.

ABSTRACT

This research deals with the relations between film and education. It focuses on the work of children and teenagers' formation, part of the Project of Audiovisual Production Clube das 5 – a project of workshops that takes place at public schools in the city of Alvorada, situated in the metropolitan area of Porto Alegre/RS. The objective is to discuss the educational and formational potential of film, mediated by the figure of the master. We study the strategies used by teacher André Bozzetti, who in 2013 idealized the project, inviting his students, of the 4th and 8th years of Elementary School from Emília de Oliveira Municipal School. Methodologically, we are inspired by the ethnographic making, to raise, compose and present research data. Basically, we operate with the writings of field reports. As a theoretical referential, we center the discussion on the concepts of formation, psychagogy and *parrhesia*, as pointed by Foucault in *The Hermeneutics of the Subject*. We aim to undertake a description of the choices of a master that puts film in discourse, having as his or her objective not only the transmission of certain knowledge but also possible modes of transformation of young subjects. In other words, we treat the figure of the master that is forged in the scope of psychagogy. Finally, we come up with the hypothesis that "Clube das 5" figures as a space of production of truths that propel ethical and aesthetical conducts – in the Foucaultian sense. One of these conducts refers to the idea of a shared process – between teacher and student – of knowledge formation and production. Thus, the propositions of a classical type of formation, which supposes the subject as lack or "not knowledge", are stressed. Registered and analyzed data evidences choices that scape an education that ignores such diverse repertoires and desires, betting, on the contrary, in the potential of practices of formation of the self, through the art of film and creation.

Keyword: education of self, cinema, education.

SUMÁRIO

RESUMO **08**

ABSTRACT **09**

O ESPÍRITO ENCARNADO **11**

1 – AO ENCONTRO DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS **16**

1.1 – O argumento que precede a narrativa: democratização do audiovisual 18

1.2 – *Mise en abyme*: algumas produções acadêmicas 24

2 – A ESCOLA COMO DIEGESE, ALUNOS COMO PERSONAGENS **29**

2.1 – Inspiração etnográfica: uma metodologia de pesquisa 29

2.2 – Um “mundo” que, de tão pequeno, podemos tocar 34

2.3 – Da sociação à formação 42

2.4 – “Clube das 5”: atmosfera de formação 48

2.5 – O jogo do mestre: formar(se) 55

3 – AS IMAGENS DO MESTRE **61**

3.1 – A imagem sobre a tela 63

3.2 – Mestre: imagem-hiato 69

3.3 – Mestre: imagem-força 73

4 – REMINISCÊNCIAS AO FUTURO **76**

REFERÊNCIAS **80**

O ESPÍRITO ENCARNADO

Nas linhas que se seguem, manifesto inicialmente minha filiação ao pensamento de Merleau-Ponty, filósofo de uma tradição filosófica que não abre mão do fato de "que a experiência seja ato selvagem do querer e do poder, inerência de nosso ser ao mundo" (CHAUÍ, 2002, p. 162). Na esteira de seu pensamento, entendo que a experiência transcende o entendimento organizado, racionalizado e acabado; a experiência é ato e sentido de um espírito encarnado, que se lança na abertura dos sentidos e "divide-se por dentro sem separar-se de si mesmo, diferencia-se de si mesmo permanecendo em si mesmo como diferença de si a si" (Ibidem, p. 163). É como espírito encarnado que me coloco diante de mim mesma, dos autores em que me apoio e dos interlocutores desta pesquisa. Retomo memórias para trilhar caminhos e escolhas de pesquisas que, como a experiência, não podem ser reduzidas a algo definido, dotado de propriedades objetivas sintetizadas intelectualmente.

No ano de 1990, aos seis anos de idade, fui pela primeira vez ao cinema. O filme em cartaz, no extinto Cine Guarany, era *Lua de Cristal*[1]. Longe de constar em uma coletânea de artigos críticos como "Os filmes de minha vida", de François Truffaut (1979), *Lua de Cristal* nada mais é do que uma aventura estrelada por Xuxa Meneghel e Sérgio Mallandro – ícones do universo infantil naquele período –, que narra a história de Maria (Xuxa Meneghel), uma jovem que se muda para a cidade grande com a intenção de fazer aulas de canto. Lá, ela se hospeda na casa de sua tia Zuleika e os primos Lidinha e Mauricinho, que a fazem trabalhar como uma escrava. Por ser um tanto ingênua e tímida, Maria vive caindo nas armações de Lidinha, enquanto é alvo das constantes "cantadas" de Mauricinho, as quais ela rejeita. Em meio a tantos problemas, ela conhece Bob (Sérgio Mallandro), materialização do príncipe encantado. Mas o que faz este filme, sem grandes pretensões cinematográficas, ser especial e marcante em minha vida?

> Quando queremos falar de nosso passado, ensinar a alguém como é nossa pessoa, a nostalgia das durações em que não soubemos viver perturba profundamente nossa inteligência historiadora. Gostaríamos

[1] **Título**: Lua de Cristal; **País**: Brasil; **Gênero**: Comédia/Romance; **Tempo**: 90 minutos; **Ano**: 1990; **Direção**: Tizuka Yamasaki.

> de ter um contínuo de atos e de vida para contar. Mas nossa alma não guardou uma lembrança fiel de nossa idade nem a verdadeira medida da extensão de nossa viagem ao longo dos anos; guardou apenas a lembrança dos acontecimentos que nos criaram nos instantes decisivos do nosso passado (BACHELARD, 1988, p. 39).

É esse instante decisivo que gostaria de retomar aqui. Um instante carregado de experiência e de duração. Um instante que se mostra descosido das sucessões ordenadas da razão. Evoco essa memória, a partir de sua singularidade, a partir de uma descontinuidade temporal e espacial. Ou seja, *Lua de Cristal* não me é caro por ser o primeiro filme a que assisti no cinema; nem pela sua importância na cinematografia nacional. Ele me é caro pelo caráter de acontecimento que encerra, pela memória da primeira emoção vivida em contato com o ficcional: a inquietação da sala escura; lágrimas de tristeza ao ver o amor não correspondido de Bob por Maria; raiva e indignação pelos maus tratos sofridos pela protagonista Xuxa, e assim por diante.

No rastro de Gaston Bachelard (1988), em sua *Dialética da Duração*, penso que esses sentimentos e emoções se inscrevem no acontecimento, no instante que algo se nega a escoar na continuidade racional de um tempo histórico. Trata-se de um tempo que dura. É a ebulição de imagens que emanam da memória. É um incessante sair de mim para entrar em mim. Experiência que reverberou na adolescência, nos dias em que "matava" aula para ir ao cinema em busca de histórias e personagens alheios à minha história, mas com o poder de me converterem em estrangeira de mim mesma. Esse deslocamento, esse sair fora de mim, para me colocar no lugar e na relação com Outro resultou, anos mais tarde, em minha graduação.

Como estudante de Ciências Sociais, pude aprofundar essa experiência da alteridade – especialmente por meio dos estudos de Antropologia Visual –, produzindo imagens fílmicas, sonoras e fotográficas, a partir do encontro com duas mulheres, moradoras de Alvorada – Região Metropolitana de Porto Alegre/RS/Brasil –, que trabalhavam como empregadas domésticas em Porto Alegre e enfrentavam, diariamente, cerca de 1h10min de viagem, a bordo da linha Passo da Figueira via Ipiranga. Nesta experiência com o Outro da pesquisa, produzi imagens que se conformaram no documentário etnográfico *Onde se mora não é onde se trabalha*

(2012). No interior da sala escura ou em seu exterior, construindo imagens e narrando histórias, a experiência da alteridade sempre esteve posta para mim. Falo desse Outro, esse estranho que me convoca a pensar, fez e faz de mim uma curiosa em busca de aventuras, descobertas e deslumbramentos perante o desconhecido. Tanto as imagens que me confrontaram na sala de cinema, quanto as imagens que produzi e inquietaram, na feitura de um documentário etnográfico, colocaram-me uma primeira pergunta: **considerando a prática cinematográfica (como espectadores, como diretores, produtores, como roteiristas – em qualquer uma dessas ou outras situações), há espaço aí para os sujeitos se construírem, viverem possibilidades de transformação e criação, uns dos outros, um com os outros?**

É preciso admitir: esta questão só passou a se forjar de forma clara e explícita em um momento muito particular da minha vida. Em 2013, já formada e carregada das incertezas de que caminho seguir, passei a explorar outras possibilidades e outros saberes. Além de inscrever-me em uma “Oficina de Realização em Cine Vídeo Digital”, pela Prefeitura de Porto Alegre/RS, ingressei no Programa de Educação Continuada Pós-Graduação – PEC/PG da Faculdade de Educação – FACED/UFRGS, passando a cursar o “Seminário Incursões sobre o Conceito de Imagem: Benjamin, Didi-Huberman, Foucault”. Na “Oficina de Realização em Cine Vídeo Digital”, conheci André Bozzetti, professor de Educação Física que também dá aulas de cinema – no turno inverso ao das aulas curriculares –, em uma escola Municipal do Município de Alvorada. Segundo ele, sua participação na “Oficina de Realização em Cine Vídeo Digital” se deu com o objetivo de aprender mais sobre cinema e transmitir tal conhecimento aos jovens do "Clube das 5" – nome dado ao grupo de alunos e ex-alunos que se reúnem toda as semanas, às 17hs, para estudarem cinema e produzirem curtas-metragens.

Minha participação na “Oficina de Realização em Cine Vídeo Digital” não “vingou”, por motivo de outras escolhas profissionais naquele momento. Mas permaneceu a curiosidade em saber mais sobre aquele grupo de crianças e adolescentes que se reúnem para aprender sobre cinema e fazer cinema. O “Seminário Incursões sobre o conceito de imagem: Benjamin, Didi-Huberman,

Foucault"[2] proporcionou-me problematizar o conceito de imagem como construção de subjetividade e como exercício de alteridade, enriquecendo e tensionando minha formação no campo da Antropologia Visual. Os textos de Walter Benjamin me propiciaram pensar a imagem como tempo e memória; com Michel Foucault, discutimos o complexo jogo entre exterioridade e interioridade da imagem; e Georges Didi-Huberman ampliou ainda mais os modos de tratar e pensar a imagem, em termos filosóficos, com ênfase no não fechamento da imagem, nas possibilidades que ela abre, inclusive no sentido ético do estranhamento e do convite ao exercício de alteridade, diante do que vemos. Estes autores abriram as portas para que eu transformasse minha curiosidade acerca do "Clube das 5" em objeto de pesquisa, quando do meu ingresso no Mestrado em Educação da UFRGS, em 2014.

É a partir destas marcas deixadas pelo tempo vivido que assumo o compromisso com esta dissertação. Por acreditar na potencialidade educativa do cinema, na experiência que ele engendra, nas emoções e imagens que ele inscreve em nossa memória. Por acreditar que educar com e através do cinema, no espaço escolar, a educação se afirma "como vida, descoberta, socialização de experiências e aprendizagens (...)" (FANTIN, 2014, p. 64).

* * *

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Ao encontro de outras experiências*, na seção *O argumento que precede a narrativa: democratização do audiovisual*, apresentamos um panorama dos projetos e programas para formação audiovisual de crianças e adolescentes de escolas públicas, oriundas de comunidades carentes; bem como projetos que se centram na formação para o audiovisual de professores e educadores. Ainda, realizamos um breve mapeamento dos grupos de pesquisa dedicados ao estudo do cinema em sua interface com a educação. Na seção *Mise en abyme: algumas produções acadêmicas* apontamos algumas das produções teóricas acerca da relação entre

[2] Disciplina oferecida pelo Programa de Educação Continuada Pós-Graduação – PEC/PG da Faculdade de Educação – FACED/UFRGS, ministrada pelas professoras Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana de Amorim Marcello, no segundo semestre de 2013.

cinema (audiovisual) e educação.

No segundo capítulo, *A escola como diegese, alunos como personagens*, na seção *Inspiração etnográfica: uma metodologia de pesquisa*, apresentamos a metodologia utilizada e suas técnicas de pesquisa. Na seção *Um "mundo" que de tão pequeno podemos tocar* apresentamos a história do "Clube das 5" e alguns de seus integrantes. Aqui, iniciamos a análise do material empírico – relatos de campo e entrevistas – trazendo algumas das motivações que conduziram a formação do "Clube das 5" à luz do conceito de sociabilidade. Na seção seguinte, *Da sociação à formação*, empreendemos uma discussão acerca da promoção de um exercício do olhar, implicado em uma formação de si. Falamos do tema da ampliação de repertório que se afirma no exercício da sociabilidade, sobretudo na relação de proximidade entre mestre e alunos. Na penúltima seção, *"Clube das 5": atmosfera de formação*, falamos da formação – com e através do cinema – empreendida pelo "Clube das 5" como atmosfera para outras formas de transformação do sujeito. Por fim, na seção *O jogo do Mestre: formar(se)*, tratamos da implicação do mestre nesta atmosfera de formação a partir dos conceitos de psicagogia e *parresía*.

No terceiro capítulo, *As imagens do mestre*, propomos discutir as imagens do mestre que circundam nosso imaginário social. Ao mesmo tempo, vislumbramos outras possibilidades de imagens, passíveis de emergir da relação entre mestre e aluno. Na seção *A imagem sobre a tela*, abordamos algumas imagens de mestres que o cinema nos dá a ver. Na seção, *Mestre: imagem-hiato*, comentamos sobre a imagem do mestre "abnegado" e "desvalorizado" – circunscrita ao senso comum – que, em sua abertura, enseja outras possibilidades de existência e docência. Finalizamos este capítulo com a seção *Mestre: imagem-força* discorrendo sobre a tecitura da relação entre mestre e discípulo como potência para que o mestre realiza-se enquanto imagem, no outro.

À guisa de conclusão, finalizamos esta dissertação com o capítulo *Reminiscências ao futuro* tecendo algumas relações entre o atual momento político e o tema desta pesquisa.

AO ENCONTRO DE OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Penso que todos aqueles que trabalham com cinema foram tocados pelas imagens, como eu, em minha infância. Portanto, nada mais justo do que retomar o caminho desses educadores, produtores e cineastas, que assumiram o compromisso de compartilhamento das imagens, da magia e da técnica cinematográfica.

Começo a retomada deste caminho, a partir do artigo de Rosália Duarte e Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves (2014), intitulado “Relações entre Cinema e Educação na Esfera Pública Brasileira”. Nesse trabalho, as autoras tomam como ponto de partida as políticas públicas voltadas para a produção cinematográfica, no período denominado Retomada do Cinema Brasileiro.

> No interior das preocupações com a cultura, o reconhecimento do papel político e econômico do audiovisual recolocou o cinema nas políticas de incentivo à cultura na America Latina. Países que haviam parado de produzir filmes retomaram a sua produção nos anos 1990 (DUARTE & GONÇALVES, 2014, p. 39).

Neste primeiro momento, retomou-se o fomento à produção e distribuição de filmes via editais, à realização de festivais, à criação de pontos de exibição etc. Estes primeiros passos se dedicaram a um mais amplo acesso às produções audiovisuais, pela população, de maneira geral; em outras palavras, uma democratização de acesso ao produto audiovisual. Esse contexto de mudanças políticas acabou por desdobrar-se em projetos e programas, pelos quais as comunidades carentes da periferia tiveram acesso aos materiais audiovisuais produzidos. Nos anos 2000, vemos se propagar uma produção audiovisual realizada em espaços da chamada “periferia”, por aqueles que, anteriormente, sequer tinham acesso a salas de cinema. Ancorada em iniciativas independentes, como a Central Única de Favelas – CUFA[3]e o Cinema Nosso[4], essa produção incorpora propostas

[3] A CUFA surge no fim dos anos 90, a partir da iniciativa de grupos engajados ao movimento musical do hip-hop, na Cidade de Deus. Do hip-hop estendeu-se ao teatro, à fotografia e ao cinema. No campo cinematográfico, além da produção e exibição de filmes, organiza oficinas de cinema com foco na história do cinema e na linguagem cinematográfica. Hoje, é uma instituição nacional com ramificações em outras comunidades e estados (inclusive no Rio Grande do Sul) que promove atividades educativas, culturais e esportivas.

[4] Ver quadro da p. 19.

de democratização audiovisual, além de agenciamento ético-estético para olhar as periferias urbanas de um modo diferente, para além das preconceituosas e parciais associações daqueles grupos com a violência.

Destaco, neste contexto, o projeto "Cine Tela Brasil", dos cineastas Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi que, ao começarem a produzir curtas-metragens, no ano de 1996, decidiram eles próprios irem ao encontro do público, levando-lhe não só suas produções mas outras, do cinema nacional.

> Na caçamba de um carro, colocaram um projetor 16mm, emprestado pela Kodak, uma tela doada pela Funarte, rolos de curtas-metragens fornecidos por cineastas e cedidos, temporariamente, pela Cinemateca Brasileira, e um pequeno gerador, comprado com o dinheiro dos vídeos institucionais que realizavam na época (BODANZKY & BOLOGNESI, 2014, p. 16).

Obras de apelo comercial, como *Divã*[5], bem como outras produções, mais conceituais, como *Os Famosos e os Duendes da Morte*[6], figuraram nas telas itinerantes do "Cine Tela Brasil". Também evidenciam-se os filmes voltados ao público infantojuvenil, como *Castelo Rá-Tim-Bum*[7] e *Antes que o Mundo Acabe*[8]. No projeto idealizado por Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi, o cinema nacional é o que deve ser prestigiado.

No ano de 2004, o "Cine Tela Brasil" passou a contar com o patrocínio da Lei de Incentivo à Cultura e de grandes empresas da iniciativa privada – que viram no projeto uma fértil possibilidade de divulgação de suas marcas. A importância do "Cine Tela Brasil" – ao realizar sessões de cinema nas periferias das cidades de grande e médio porte, em cidades do interior, em aldeias indígenas e assentamentos rurais (atingindo mais de um milhão de espectadores) – manifesta-se no seguinte relato:

> Foi uma coisa muito diferente. Todo mundo aqui se lembra disso até hoje. Foi marcante também porque divulgou nossa comunidade.

---

5 **Título**: Divã; País: Brasil; **Gênero**: Comédia; **Tempo**: 94 minutos; **Ano**: 2009; **Direção**: José Alvarenga Jr.

6 **Título**: Os Famosos e os Duendes da Morte; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 100 minutos; **Ano**: 2009; **Direção**: Esmir Filho.

7 **Título**: Castelo Rá-Tim-Bum; **Gênero**: Fantasia/Aventura; **Tempo**: 107 minutos; **Ano**: 1999; **Direção**: Cao Hamburguer.

8 **Título**: Antes que o Mundo Acabe; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 97 minutos; **Ano**: 2009; **Direção**: Ana Luiza Azevedo.

> Durante muito tempo, os colegas de outras comunidades ficavam perguntando como a gente tinha conseguido trazer o cinema para o Cavalão [Morro do Cavalão, Niterói/RJ] (BODANZKY & BOLOGNESI, 2014, p. 46).

Três anos após o início da itinerância com o "Cine Tela Brasil", os idealizadores do projeto, Laís Boanzky e Luiz Bolognesi, assumiram um novo desafio, ao acreditarem que "a verdadeira transformação aconteceria quando, em vez de apenas assistir às histórias contadas, o brasileiro comum pudesse também contar as próprias histórias em audiovisual" (BODANZKY & BOLOGNESI, 2014, p. 66). Assim, nasciam as "Oficinas Tela Brasil" que, entre os anos de 2007 e 2014, produziram mais de 407 curtas-metragens – atingindo desde o Morro do Alemão, no Rio de Janeiro, até uma escola indígena em Aracruz, no Espírito Santo.

1.1 O argumento que precede a narrativa: democratização do audiovisual

Como mencionado anteriormente, no decorrer dos anos 2000, propagaram-se projetos e programas voltados à difusão do saber e da técnica audiovisual[9]. Traço um quadro de apresentação dos principais projetos visando à democratização da produção audiovisual no país. Tive como critério, para esta seleção, aqueles projetos criados com o foco em crianças e adolescentes de escolas públicas, oriundos de comunidades carentes; assim como os que se centram na formação para o audiovisual, de professores e educadores, dessas instituições de ensino. Também busquei pelos projetos que compõem a Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede Kino[10].

[9] Embora a discussão sobre programas governamentais, relativos à cultura e à educação, não sejam o ponto central nesta dissertação, cabe mencionar o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, criado na gestão de Gilberto Gil (2003-2008) no Ministério da Cultura, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Este Programa teve como ação prioritária o Ponto de Cultura, rede de criação e gestão cultural, em que o audiovisual figura como uma de suas principais atividades. Quanto ao Programa Mais Educação (SECAD/MEC), este constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos propostos – sendo a "educomunicação" um desses.

[10] Rede de professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de outras organizações do âmbito do cinema e audiovisual que visa compartilhar experiências e somar esforços na intenção de viabilizar ações relacionadas ao cinema e à educação. Para maiores informações: http://redekino.com.br/

PROJETO	LOCAL	ANO DE INÍCIO	RESUMO DAS ATIVIDADES
CINEDUC	Rio de Janeiro/RJ	1970	De 1970 a 1980 o trabalho se desenvolveu em escolas particulares. Os cursos duravam 3 anos e terminavam com a produção de um filme Super-8. De 1980 a 1990, com patrocínio, o trabalho se estendeu às escolas públicas e terminava com a produção de um filme em película de 35mm. Atualmente, realiza consultoria para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ, mostras, sessões e oficinas de cinema para crianças e professores. SITE: http://www.cineduc.org.br/
Cinema Nosso	Rio de Janeiro/RJ	2000	Criado informalmente no ano de 2000, a partir do processo de seleção de elenco para o filme "Cidade de Deus", de Fernando Meirelles e Kátia Lund. Aqueles que participaram das oficinas, oferecidas pelos diretores, decidiram promover o acesso de jovens das classes populares às ferramentas de produção audiovisual, por meio de aulas práticas e teóricas, que culminaram com a produção de filmes com temas e estética próprias das classes populares. Em 2002, tiveram início as atividades da Escola Popular de Cinema, que passou a desenvolver oficinas de cinema para jovens, especialmente estudantes da rede pública e/ou de classes populares. SITE: www.cinemanosso.org.br
Festival Nacional de Cinema Estudantil	Guaíba/RS	2002	Com o objetivo de divulgar as produções audiovisuais realizadas pelos estudantes do Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim, da cidade de Guaíba/RS, nasceu o Festival de Vídeo e Mostra de Cinema. Atualmente, o hoje denominado Festival Nacional de Cinema Estudantil de Guaíba/RS conta com mostras de curtas-metragens, exibições de filmes nacionais, seminários, palestras, debates, oficinas e premiação dos curtas-metragens selecionados e exibidos no festival. SITE: http://www.cinestudantilguaiba.com.br/
Instituto Querô	Santos/SP	2006	Em 2004, o cineasta Carlos Cortez e a produtora Gullane Filmes iniciaram pesquisa, nas áreas mais carentes da região portuária de Santos, para compor o elenco jovem do longa metragem Querô. Para a participação no filme, os 40 jovens selecionados foram capacitados através das Oficinas Querô de preparação de elenco.

			Após a produção do longa metragem, iniciaram-se as Oficinas Querô – empreendedorismo e cidadania por meio do cinema. SITE: http://www.institutoquero.org/pt/
Oficinas Itinerantes de Vídeo Tela Brasil	Itinerante	2007	A partir do projeto Cine Tela Brasil, foram criadas as Oficinas Itinerantes de Vídeo Tela Brasil, que oferecem equipamentos para prática de realização cinematográfica. Desde o primeiro dia de aula, os jovens conhecem e operam equipamentos e experimentam a linguagem audiovisual. Em cada oficina, os alunos produzem três curtas-metragens, que no último dia do curso são exibidos em uma sessão especial para a comunidade e familiares. SITE: http://www.telabr.com.br/
CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender	Rio de Janeiro/RJ	2006	Nasceu com o objetivo de investigar a infância no cinema com professores e estudantes universitários. Atualmente, desenvolvem-se projetos de extensão como Cineclubes e Escolas de Cinema, na rede pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, visando a experimentação e produção cinematográfica. SITE: http://www.cinead.org
Cine-Escola	Dourados/MS	2007	O objetivo do projeto era o de capacitar alunos, do ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, para a produção de vídeos documentários – focalizando a História e Cultura regional de Dourados/MS. O projeto foi extinto, por não haver produção finalizada pela falta de computadores e câmeras de vídeo.
Programa de Alfabetização Audiovisual	Porto Alegre/RS	2010	O Programa realiza ações de formação docente e cursos de extensão universitária a professores da rede pública de ensino. Além disso, promove oficinas de introdução à realização audiovisual e o acesso a esta linguagem aos alunos da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. SITE: alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com.br
Imagens em Movimento	Rio de Janeiro / Minas Gerais	2011	Realiza oficinas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. As oficinas – que visam estimular o gesto criativo do aluno, enquanto observador e realizador – acontecem sempre em horário extra-curricular, ministradas por profissionais de cinema, em parceria com professores das escolas.

			SITE: http://imagensemmovimento.com.br/
Cinema para Todos	Rio de Janeiro	2012	Iniciou-se em 2008 – através da Secretaria de Cultura em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – com a distribuição de vales-ingressos que possibilitam a ida dos alunos e professores, da rede pública estadual, às salas de cinema conveniadas ao Programa. A partir de 2012, iniciaram-se Encontros Pedagógicos e Oficinas Videointeratividade, voltados à aproximação do professor às inúmeras possibilidades de experiência com o cinema e a produção audiovisual. SITE: www.cinemaparatodos.rj.gov.br
Câmera Cotidiana	Goiás	2012	Rede de Multiplicadores interessados em difundir conhecimento e o conteúdo audiovisual, no contexto das tecnologias acessíveis, contribuindo para a democratização do audiovisual na sociedade. SITE: http://cameracotidiana.com.br
Primeiro Filme	Porto Alegre/RS	2012	Oferece e cria materiais didáticos, estruturas e ferramentas de apoio ao ensino de cinema nas escolas de nível médio, além de dedicar-se à capacitação de professores da rede pública de ensino. SITE: http://www.primeirofilme.com.br/
CineGuri	Canoas/RS	2013	Oficinas de cinema para crianças e jovens de escolas públicas, particulares e de ONGs. A equipe – formada por alunos entre 09 e 16 anos, de escolas públicas, particulares e ONGs – cria o roteiro, define os planos, o corte de edição e dirige os atores. SITE: http://www.savianfilmes.com.br/cine-guri.php

Neste contexto de difusão do saber e da técnica audiovisual, multiplicam-se grupos de pesquisa dedicados ao estudo do cinema em sua interface com a educação. Desta forma, traço um breve panorama destes grupos a partir de busca realizada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf) no mês de março de 2016, utilizando os termos “cinema” e “educação”, aplicados aos campos: “nome do grupo”, “nome da linha de pesquisa”, “palavra-chave da linha de pesquisa” e “repercussões do grupo”. Para precisar a busca, ao escopo deste trabalho, filtrei

estes dados pelas áreas de conhecimento “ciências humanas” e “educação”. A partir dos 24 grupos de pesquisa localizados, empreendi uma breve análise das produções teóricas realizadas por cada grupo, a fim de demarcar o engajamento dos mesmos acerca das relações entre cinema e educação, para além da ideia do cinema como instrumento didático ou recurso para interpretações conceituais; mas como objeto de conhecimento produtor de experiências éticas-estéticas.

GRUPO	INSTITUIÇÃO	ANO DE INÍCIO	DESCRIÇÃO
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS)	Universidade Federal de Santa Maria	1993	Desde 2011, o grupo vem desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão com o escopo de investigar – a partir do método cartográfico – as relações e vivências de professores com o cinema, bem como as potencialidades da relação entre a educação e o cinema. SITE: http://coral.ufsm.br/gepeis/
Linguagem, Interação e Conhecimento	Universidade Federal de Juiz de Fora	1995	Desde 2010, o grupo empreende pesquisas que versam sobre tecnologias digitais e cinema na formação de professores. Também, em 2010, iniciou-se o projeto de extensão CINEDUCA. Este projeto tem por objeto a criação de um espaço de fruição e discussão das experiências com obras fílmicas. SITE: http://www.ufjf.br/grupolic/
Trace	Universidade Estadual de Feira de Santana	1998	Desde de 2013, o grupo vem realizando reflexões e ações sobre os possíveis diálogos entre cultura midiática, imagem, cinema e educação. A partir das expressões artístico-culturais e políticas dos sujeitos, o grupo discute a noção de imagem, tendo como referencial teórico os escritos de Gilles Deleuze
Núcleo Infância Comunicação Cultura Arte (NICA)	Universidade Federal de Santa Catarina	1999	O grupo tem construído uma base de pesquisas sobre as relações entre Infância, Mídia, Cultura e Arte. No que se refere ao cinema, este figura no contexto da mídia-educação e é compreendido a partir de suas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas inter-relacionadas com a educação para, com e sobre o cinema. Ainda, o núcleo integra parceria com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. SITE: http://www.nica.ufsc.br

Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2002	O núcleo dedica-se à investigação dos modos pelos quais as mídias, o cinema e as artes visuais têm participado da produção de subjetividades. Desta forma, o grupo vêm desenvolvendo pesquisas que versam sobre as relações entre arte, imagem e educação com o propósito de pensar os modos de constituição de sujeitos na cultura contemporânea. SITE: http://www.ufrgs.br/nemes/
Cinema: aprender e desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (CINEAD/LECAV)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2006	O grupo desenvolve ações de pesquisa acerca das experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica – dentro e fora da escola –, bem como a realização de seminários e intervenções, a partir do cinema em escolas públicas de educação básica. SITE: www.cinead.org
LEDEN – Linguagem e Educação: Ensino e Ciência	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2009	Realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão tendo a perspectiva da linguagem visual como seu fio condutor. Suas pesquisas versam sobre as relações entre imagem, linguagem, comunicação e conhecimento nos diferentes campos do saber. SITE: www.leden.uerj.br
Comunicação, Audiovisual. Cultura e Educação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2011	Os estudos desenvolvidos no grupo são relativos à Educação e Mídia e desde 2013 tem se dedicado a investigar as relações formativas vividas com o cinema para além dos espaços institucionais e desta forma perceber os processo de autoria no consumo e produção de narrativas audiovisuais.
Carta-Imagem: Grupo de Estudos em Imagem, Memória e Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2011	O grupo de pesquisa visa apurar o debate acerca do papel da imagem na contemporaneidade. No enlace entre memória, imagem e narrativa, o grupo busca compreender os distintos espaços-tempos da produção de saberes e linguagens.
Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação (GECED)	Universidade Federal de Santa Maria	2016	Desenvolve pesquisas sobre o cinema enquanto dispositivo-disparador nos processos formativos e investigativos acadêmicos. Atualmente, o grupo realiza estudos acerca da Lei 13.006 que prevê a exibição de filmes nacionais em escolas, bem como a repercussão dessa Lei na prática docente e nas instituições de ensino.

Percebemos que o engajamento acadêmico para com a relação cinema e educação se firma a partir dos anos 90, tendo uma maior incidência nos anos 2000. Este fato dialoga com o quadro anterior – a respeito dos projetos e programas voltados à difusão do saber e da técnica audiovisual – e revela uma profícua interação entre Universidade e comunidade para a produção e difusão do saber acerca da relação entre cinema e educação. Na esteira desta constatação, temos a presença de projetos de extensão em muitos destes grupos de pesquisa que, através de ações e intervenções junto à comunidade, propagam o saber construído através da pesquisa. Cabe destacar que grande parte dos grupos analisados se dedica ao estudo do cinema no âmbito da mídia-educação, ou seja, o cinema é entendido como um dispositivo de transmissão de mensagens e de difusão de informações. São poucos os grupos que dedicam suas pesquisas ao cinema – à parte do contexto da mídia-educação – em sua especificidade ética e estética. Em contrapartida, pesquisas teóricas-filosóficas a respeito da noção de imagem se fazem presentes em boa parte dos grupos selecionados e analisados.

Diante desta breve apresentação dos grupos e núcleos de pesquisas universitários que, de alguma forma, dedicam-se ao estudo da relação entre cinema e educação, passo à seção seguinte. Nela, faço um sucinto apanhado bibliográfico com a intenção de adensar esse panorama.

1.2 *Mise en abyme*: algumas produções acadêmicas

Por muito tempo – e arrisco a afirmar que ainda hoje –, se evidenciou "o forte uso de filmes no improviso, como substituição de professores ou de atividades" (FANTIN, 2014, p. 49). Quem de nós nunca assistiu a um filme em sala de aula na falta do professor? Lembro que *Rei Leão*[11] era peça chave para esses momentos no Ensino Fundamental, assim como *Diário de um Adolescente*[12]*,* no Ensino Médio. É neste cenário que se desenvolve o interesse pedagógico pelas práticas audiovisuais, em um primeiro momento, pela leitura e análise das narrativas fílmicas, "com o objetivo de motivar discussões e ilustrar conteúdos curriculares" (Ibidem). As

[11] **Título:** The Lion King; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Animação; **Tempo**: 89 minutos; **Ano**: 1994; **Direção**: Rob Minkoff, Roger Allers.

[12] **Título**: The Basketball Diaries; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 102 minutos; **Ano**: 1995; **Direção**: Scott Kalvert.

implicações de tais usos são abordadas nos trabalhos de Duarte (2006), Marcello (2008), Mogadouro (2011), Fischer (2011, 2014), entre outros.

Alain Bergala se destaca nesse cenário, em que os saberes e as práticas acerca do cinema no espaço escolar se intensificam. Bergala é o autor do livro *L'hipothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinema à l'ecole et ailleurs*[13] – lançado em 2006 –, e considerado uma das maiores referências para aqueles que pesquisam cinema e educação, na perspectiva do fazer cinematográfico. Nesse trabalho, o autor narra sua experiência a partir da inclusão do cinema como arte, no espaço escolar[14]. Bergala traz a hipótese de que o cinema deve entrar na escola como um "outro", provocando a experiência da alteridade. Outro aspecto de sua "hipótese-cinema" se refere ao enlace entre "ler" e "criar" filmes.

> Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à decriptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte (BERGALA, 2008, p. 34).

Bergala defende a "passagem ao ato", atestando que a concepção de arte deve ser atravessada pela experiência do "fazer". No Brasil, sua "hipótese-cinema" reverbera no trabalho desenvolvido, desde 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), através do Programa de Extensão CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender. Esse programa inaugura uma Escola de Cinema Infanto-juvenil no Colégio de Aplicação da UFRJ – em horário extracurricular –, onde se pretende introduzir algumas experiências da "hipótese-cinema". A professora Adriana Fresquet, coordenadora do Programa, aposta na organização de eventos e no arranjo de livros e dossiês, que colocam educadores e cineastas em diálogo acerca da democratização do audiovisual e da ascensão das práticas cinematográficas no espaço escolar. Como exemplo, cito o "Dossiê Cinema

[13] Lançado no Brasil em 2008, através do projeto de extensão Cinema para Aprender e Desaprender da UFRJ, sob o título de *A hipótese-cinema* (BERGALA, 2008).

[14] Projeto La Misión (2000-2005), coordenado por Jack Lang (Ministério da Educação) e Catherine Tasca (Ministério da Cultura). O projeto teve por objetivo introduzir a arte nas escolas públicas francesas não como ensino, mas como uma experiência de "fazer arte". Alain Bergala atuou como consultor e conselheiro da área de cinema neste projeto.

e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade", publicado pela *Revista Contemporânea de Educação*, no ano de 2010. Esta publicação traz artigos que versam sobre a estreita relação dos jovens e crianças com as imagens; a potência pedagógica do trabalho com o cinema em sala de aula; a desnaturalização das formas de ver e estar no mundo a partir do cinema. Dois anos antes dessa publicação, a revista *Educação & Realidade* colocava à disposição de seus leitores o dossiê "Cinema e Educação", do qual participam vários pesquisadores, do Brasil e de outros países, e do qual constam artigos de diferentes posições teóricas, num convite a pensar mais densamente essa arte, seja em termos estéticos, éticos, sociais ou pedagógicos. Nesse dossiê encontramos uma entrevista inédita com um dos maiores teóricos do cinema no Brasil, Ismail Xavier, intitulada "Um cinema que 'educa' é um cinema que (nos) faz pensar" (XAVIER, 2008, p. 13-20).

Destas profusões teóricas, é preciso destacar os estudos acerca das imagens e narrativas fílmicas, articuladas à constituição de sujeitos e de subjetividades. Estas pesquisas, às quais me filio, compõem um quadro mais amplo, já que tomam a prática cinematográfica a partir de uma perspectiva ética e estética (por que não, filosófica?) da criação de imagens em sala de aula. Transcendem o estatuto técnico e instrumental conferido às imagens, como sucede tão frequentemente ao cotidiano de trabalho e de aprendizagem com as imagens. São pesquisas que tratam a criação cinematográfica (e as imagens, de uma maneira mais ampla) para além dos limites da representação, como artefatos passíveis de uma fruição ética e estética, produtora de experiência. Nessa perspectiva, cito o capítulo de livro de Cezar Migliorin (2014), "O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos", que traz o cinema como possibilidade de abertura dos sentidos – tanto para o aluno, quanto para o professor. A sugestão dele é deixar-se abandonar nas incertezas, posto que o cinema, ao mesmo tempo em que é mundo, é *alteração* do mundo. Também é o que nos aponta o texto "Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação", de Rosa Maria Bueno Fischer e Fabiana de Amorim Marcello (2011):

> (...) interessa-nos pensar, justamente, na zona de indeterminação e de desconforto que as imagens podem nos proporcionar; em sua capacidade de não poderem ser reduzidas a uma mera e linear atribuição do 'isto é' (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 511).

Neste trabalho, as autoras se propõem a discutir as pesquisas em cinema e educação a partir da construção do objeto científico, por meio de uma operação com narrativas fílmicas. Desta forma, problematizam as linguagens específicas com que se faz cinema e o público ao qual se destinam as produções audiovisuais. Portanto, não se trata de uma investigação que se reduz à prática de ver filmes em sala de aula. As proposições lançadas por Marcello e Fischer nos instigam a pensar o estatuto da imagem em relação à produção de um modo de ser espectador, a partir da premissa de que as imagens se dão em relação, provocam e evocam relações. Nessa condição, jamais são fixas.

Em estudo realizado por Rosa Maria Bueno Fischer (2011), entre os anos de 2009 e 2010, com estudantes de Pedagogia, acerca da relação destes com o cinema, a autora mostrou o quanto a grande maioria dos futuros docentes se refere ao uso dos filmes como recurso para principalmente ilustrar conteúdos escolares. No estudo, Fischer lança a hipótese do cinema como promoção de um pensamento sobre si mesmo, na ordem de um cuidado de si, que desacomoda o pensamento e a visão de mundo. A autora se refere ao tema do filme como experiência, “[...] no sentido de propiciar formas de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos e éticos, na perspectiva de uma 'arte da existência'” (FISCHER, 2011, p. 139).

Recentemente, Rosa Fischer e Fabiana Marcello (2016) publicaram um novo estudo com discentes dos cursos de Comunicação e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com base nos comentários escritos em situação de sala de aula – elaborados a partir da experiência destes alunos com filmes iranianos debatidos na disciplina –, as autoras propõem uma discussão sobre o trabalho ético e estético realizado pelo sujeito que se coloca diante da imagem, neste caso, a imagem cinematográfica. Mobilizando o tema da alteridade, as autoras sugerem uma atitude de enfrentamento da imagem como “o outro” neste trabalho de elaboração ética de si mesmo. Em outros termos, trata-se de um exercício problematizador, operado por meio da imagem fílmica – exercício de pensamento sobre “nós mesmos, em relação ao outro e ao mundo” (FISCHER; MARCELLO, 2016, p. 19).

Na esteira do estudo realizado por Fischer e Marcello, temos o trabalho de

Suzana Feldens Schwertner (2012), que realizou, em seu Pós-Doutorado[15], pesquisa intitulada “Por uma Pedagogia da Alteridade: juventude e imagens do cinema”. No estudo, a autora proporcionou e investigou o encontro de um grupo de estudantes – entre 15 e 18 anos, oriundos de escolas públicas e particulares de duas cidades do interior do Rio Grande do Sul – com um heterogêneo conjunto de filmes, de modo a predispor seus espectadores às “múltiplas formas de olhar” e a “novas formas de pensar ética e esteticamente” (SCHWERTNER, 2012, p. 5). Na análise dos resultados, Schwertner argumenta sobre a importância do desenvolvimento de práticas de pesquisa inspiradas no cinema, “como potencializador do pensamento, produtor de modos de subjetividade, como espaço que proporciona uma abertura para novos modos de olhar e pensar seus efeitos nos sujeitos contemporâneos” (SCHWERTNER, 2012, p. 14).

Tais estudos e produções, além de evocarem o cinema como prática pedagógica que se faz cada vez mais presente e a crescente democratização do audiovisual, conduziram-me a alguns questionamentos: **Que potência é essa que congrega educadores a formarem para e com o cinema? Por que alguns jovens se sentem interpelados a se formarem para (e com) o cinema? Tais criações, no meio escolar, teriam alguma forma de participação na emergência de novas subjetividades?** Trata-se de no mínimo três questões distintas, mas que de alguma forma convergem para uma hipótese-pergunta que poderia ser assim formulada: **seria a paixão do mestre, pelo cinema, uma espécie de potência agenciadora de criação de si, por jovens estudantes?**

Antes, é preciso explicitar que esta hipótese-pergunta se concretiza com base nos dados empíricos da pesquisa. Logo, antes de ensaiar qualquer busca de resposta, apresento no capítulo seguinte a metodologia de pesquisa e as cenas ordinárias que evidenciam a formulação da referida hipótese-pergunta.

[15] Realizado entre os anos de 2010 e 2011, sob supervisão da professora doutora Rosa Maria Bueno Fischer, em conformidade com as pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e sobre Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES), núcleo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS).

A ESCOLA COMO DIEGESE, ALUNOS COMO PERSONAGENS

2.1 Inspiração etnográfica: uma metodologia de pesquisa

> Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista (MALINOWSKI, 1978, p. 19).

Em uma leitura e contextualização rápida, pode parecer paradoxal esse excerto do antológico livro – que inaugura o método etnográfico – *Argonautas do Pacífico Ocidental,* de Bronislaw Malinowski (1978). Certamente, esta pesquisa não se desenvolve em nenhuma longínqua ilha do arquipélago da costa oriental da Nova Guiné. Muito pelo contrário, trata-se de um estudo que se ambienta no município de Alvorada[16], na Região Metropolitana de Porto Alegre, RS. Acrescento que esta mesma cidade foi, por muito tempo, minha morada. E, ainda, assumo que a proximidade afetiva não se dá apenas em relação ao espaço, visto que André – o interlocutor privilegiado desta pesquisa – é um amigo querido. Antes de considerar esta familiaridade e proximidade como um problema à "confiabilidade dos dados", gostaria de assentar que "objetividade" e "neutralidade" são exigências de um modelo positivista-funcionalista, do qual não partilhamos. Com isso, não pretendo marcar como ponto de partida metodológico desta dissertação o método compreensivo de Max Weber, muito menos o método dialético de Karl Marx. Minhas pretensões não chegam a tanto, mas sigo no caminho trilhado pelas Ciências Sociais e recorro – em um primeiro momento – ao estranhamento do familiar como metodologia de trabalho.

Não irei adentrar no campo teórico que confere ao estranhamento do familiar caráter metodológico, porém, é importante mencionar autores como Gilberto Velho (1981) e Roberto Da Matta (1974) que se debruçaram sobre a importância do estranhamento em pesquisas de cunho antropológico/etnográfico e inspiraram

[16] O município obteve sua emancipação política do Passo do Feijó em 17 de setembro de 1965, passando a chamar-se Alvorada, nome que referencia a população constituída em sua maioria por trabalhadores que acordam nas primeiras horas da manhã para trabalhar em Porto Alegre. Segundo dados da FEE de 2010, Alvorada conta com uma população de mais de 195 mil habitantes. Sua economia é baseada no setor de serviços que corresponde a 82,56% de seu PIB, sendo outros 17,3% gerado pela indústria. Apresenta o pior PIB *per capita* de todos os 496 municípios do RS (R$ 4.551,08).

minhas incursões nesta pesquisa. O que gostaria de reter, aqui, é a importância do estranhamento para a construção deste trabalho enquanto *experiência* – e quando falo de experiência não me refiro, somente, à experiência antropológica apontada pelos autores supracitados. Falo da experiência enquanto abertura ao outro, ao desconhecido. Abertura pela qual percebemos o familiar em sua descontinuidade e imprevisibilidade; abertura para nos deixarmos afetar. Construir esse trabalho enquanto experiência é, justamente, apresentar o familiar em sua singularidade. Trata-se de pensar outros sentidos para o que conhecemos; ensaiar outros modos de ver e de "nos colocarmos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos" (LARROSA, 2015, p. 17). Desta forma, o estranhamento do familiar, como metodologia de pesquisa, nos leva a questionar a todo instante: **o que está pulsante no cotidiano com o qual me encontro e me identifico?**

Traço um paralelo com o célebre filme de Alfred Hitchcock, *Janela Indiscreta*[17]. Nele, vemos as cortinas da sala de estar de Jeff (James Stewart) se abrirem e revelarem uma visão panorâmica da vizinhança; ao término dos créditos iniciais a câmera desliza em um *travelling* para a frente e começa a "passear" por alguns prédios do bairro *Greenwich Village*, em Nova York. Guiados pelo preciso movimento de câmera, observamos situações corriqueiras e cotidianas: um gato sobe as escadas, uma mulher penteia os cabelos, um homem faz a barba. "Esse *travelling* é o suficiente para materializar o movimento de curiosidade, a voracidade de visão e a pulsão de saber que movem o espectador na direção daquele retângulo de imagem oferecido pela tela" (OLIVEIRA JR., 2015, p. 30).

É como espectadora voraz, curiosa pelas cenas seguintes, que me lanço nesta pesquisa; não por acaso me valho do estranhamento para descortinar (como na referida cena de *Janela Indiscreta*) aquilo que a trama cotidiana não revela em um primeiro olhar. Ao estranharmos o familiar vemos além, construímos um novo olhar e o narramos. O estranho convoca os de espírito livre a conhecerem (preferem o desprezo aqueles que fincam suas raízes no instituído). O estranhamento do familiar como método nos torna mais que pesquisadores: nos torna uma espécie de *flâneur* (BENJAMIN, 1989) movido pela curiosidade; nos torna *narradores* (BENJAMIN, 2012) rico em experiências.

[17] **Título**: *Rear Window*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Mistério; **Tempo**: 112 minutos; **Ano**: 1954; **Direção**: Alfred Hitchcock.

Não por acaso traço esse paralelo entre o cinema e a pesquisa acadêmica, visto que no cinema – assim como na prática de pesquisa – a intencionalidade é bilateral, o sentido se dá pela montagem das imagens; bem como pelo olhar do espectador, que busca sentido no encadeamento de imagens que conformam a narrativa. Ou seja, o cinema se forja na fabricação de significados por meio de ângulos e enquadramentos que são "lidos" a partir da visão de mundo de seu espectador. O enquadramento, o ângulo – sobretudo na pesquisa acadêmica – são formas de interrogação, de pensamento, de organização do visível e do saber.

> Todo objeto, seja homem ou animal, fenômeno natural ou artefato, possui milhares de formas, de acordo com o ângulo do qual observamos e destacamos os seus contornos. Em cada uma das formas, definidas por milhares de contornos diferentes, podemos reconhecer sempre o mesmo objeto, pois elas sempre se assemelham ao seu modelo comum, mesmo que não se pareçam entre si. Mas cada qual expressa um ponto de vista diferente, uma interpretação diferente, um diferente estado de espírito (BALÁZS, 1983, p. 97).

O papel da câmera no cinema não é o de simplesmente registrar, mas transcrever na composição plástica dos planos a complexidade da vida. Assim como o papel do pesquisador não é o de ratificar a veracidade dos dados de pesquisa, mas provocar o estranhamento e outras formas de olhar para aquilo que experienciamos, pesquisamos e, por fim, aquilo que enquadramos a partir de nosso referencial teórico e de vida. Assim, faço minhas as palavras de Gilberto Velho (1981):

> A "realidade" (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (p.129).

No início deste capítulo, mencionei que recorreria ao estranhamento do familiar como metodologia de trabalho, em um primeiro momento. Agora, em um segundo momento, é preciso dar forma àquilo que – movida pela curiosidade, amparada pelo estranhamento – "descobri". Desta forma, me inspiro na etnografia para apresentar os dados desta pesquisa – ou melhor, narrar as experiências vividas.

Antes, é preciso salientar que, por mais sedutor que seja designar a metodologia desta pesquisa como sendo etnográfica, não posso fazê-lo, pois o método etnográfico é específico da pesquisa antropológica, ou seja, está vinculado a um campo teórico de interpretação da realidade social. Claro está, esta pesquisa se situa no campo da educação, e é a partir dele e da sua relação com o cinema que interpreto o processo de formação de estudantes para e com o cinema, as palavras, os afetos; em suma, as cenas cotidianas de aprendizagem. Em segundo lugar, os procedimentos adotados para a construção dos dados não estão integrados a uma prática de trabalho de campo a partir de uma convivência prolongada, a qual não foi possível por conta dos encontros para filmagem ocorrerem de forma irregular – conforme a disponibilidade dos alunos –, inviabilizando minha participação em alguns momentos, impossibilitando uma imersão integral. Por fim, uma pesquisa de cunho etnográfico pressupõe que o pesquisador desloque-se de sua cultura para localizar-se a partir do grupo social pesquisado. Ainda que participando de um grupo de cinema composto maioritariamente por adolescentes, minha intenção nunca foi a de realizar um estudo acerca das representações sociais da adolescência ou algo neste sentido. A formação com e para o cinema, penso, extrapola qualquer trama de significados produzida a partir de determinada faixa etária.

Cabe salientar que, no domínio da abordagem etnográfica, estão implicadas algumas técnicas de pesquisa, como a “observação participante” (MALINOWSKI, 1978). Trata-se de uma técnica de produção de dados que consiste, sobretudo, na interação entre pesquisador e grupo pesquisado. Desta forma, os dados provêm daquilo que o pesquisador e observador apreende de conversas ocasionais e da partilha de atividades. Dito de outro modo, os dados são produzidos na ocorrência das circunstâncias em que o “objeto” está, em seu “contexto”. Essa técnica de pesquisa não conta, apenas, com a memória do pesquisador; conta também com a técnica de escrita dos relatos de campo. Trata-se de um instrumento de transposição dos dados, “descrições densas a partir de um compartilhamento de situações diversas vividas” (CALDAS, 2012, p. 9) junto ao grupo pesquisado. Em suma, registro escrito das experiências vividas e observadas, das falas, dos conflitos, dos gestos e dos olhares. Outra técnica, muito importante para a construção dos dados, são as entrevistas não diretivas (BOURDIEU, 1999; THIOLLENT, 1980), orientadas

por temas ou categorias que provocam uma ação ativa por parte dos entrevistados. Livres e abertas, as entrevistas não diretivas ensejam uma maior profundidade, justamente por serem elaboradas a partir de um tema geral ou de categorias norteadoras, que aspiram à percepção, opinião e visão de mundo dos interlocutores da pesquisa, sem limitá-los ou direcioná-los em suas respostas.

Na transversalidade da etnografia, apoiada pela técnica da observação participante e da entrevista não diretiva, acrescento que estas escolhas metodológicas possibilitam a realização de um estudo a partir das descontinuidades cotidianas, exteriores à lógica regular de projetos e programas, relacionados à díade cinema-educação. Segundo esta concepção, a abordagem etnográfica figura como uma espécie de genealogia, que assinala:

> (...) a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; [cumpre-nos] espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história − os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não ocorreram (FOUCAULT, 2003, p. 260).

Concebo o recorte etnográfico desta pesquisa como um método que convoca à investigação da "história do presente". Arrisco-me a trazer aqui Michel Foucault: "Não somos nada além daquilo que foi dito há séculos, meses, semanas" (FOUCAULT, 2003, p. 258). Ainda, na perspectiva etnográfica, não pretendo falar pelos outros; mas, sim, apresentar e experimentar seu cotidiano de aprendizagem e criação.

O fazer etnográfico é compreendido de duas maneiras: 1) como método qualitativo de pesquisa no trabalho de campo; 2) como registro descritivo das experiências de campo. Assim, gostaria de assegurar a relevância do "registro descritivo" para este trabalho e a escolha de me inspirar no método etnográfico, a partir da segunda concepção acima – sem situá-lo no âmbito da disciplina antropológica, que pressupõe uma "reconstituição da realidade", nos termos mais tradicionais; ou no domínio de uma "descrição densa", em sua concepção pós-moderna[18]. Não pretendo "dispor fatos estranhos e irregulares em categorias

[18] A antropologia interpretativa, de Clifford Geertz, se contrapõe a antropologia estrutural de Lévi-

familiares e ordenadas" (GEERTZ, 2002, p. 11); lanço mão (me aproximo) de um recorte etnográfico, no sentido de apresentar esta pesquisa como *experiência* na elaboração textual do Outro – partilhar as tensões e descobertas oriundas do estranhamento.

2.2 Um "mundo" que, de tão pequeno, podemos tocar

No polo oposto de uma concepção banal e corriqueira da prática cinematográfica, em sala de aula, nasce – na Escola Municipal Emília de Oliveira, em Alvorada/RS, no ano de 2013 – o projeto "Clube das 5". O nome faz referência ao horário no qual André Bozzetti – professor e mentor do projeto – e os estudantes, da 4ª à 8ª série, se reuniam depois da aula, entre 17h e 19h, para fazer (e aprender sobre) cinema. Outra inspiração, para o nome do projeto, vem do filme *Clube dos Cinco*[19] que narra a história de cinco adolescentes, retidos no colégio em um sábado, com a tarefa de escrever uma redação de mil palavras sobre o que pensam de si mesmos; no decorrer do dia, entre desabafos e conflitos, eles tornam-se amigos.

O "Clube das 5" é, nas palavras de André,

> […] um espaço para tudo o que se relaciona a cinema. O que nós mais fazemos é estudar a linguagem cinematográfica, na teoria e na prática. Ou seja, visto que eu não sou um profissional da área mas estou estudando muito o assunto, o que eu vou aprendendo da teoria do cinema (em cursos, livros, documentários) eu tento passar para eles em aula, através de trechos de filmes e da produção de curtas (Entrevista com André Bozzetti, 25 de agosto de 2014)[20].

Desde agosto de 2014, o agora denominado "Projeto de Produção Audiovisual Clube das 5" está vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Alvorada. Assim, o "Clube das 5" estendeu-se a quatro escolas da rede municipal de ensino: Escola Municipal Alice de Carvalho, Escola Municipal Antônio de Godoy, Escola Municipal Coronel Aparício Borges e o Centro Municipal de Educação Profissional Florestan

Strauss ao destacar a importância da experiência e da escrita etnográfica. Geertz concebe a escrita etnográfica como um gênero literário de análise e de interpretação da cultura, a partir de uma descrição densa, valendo-se da hermenêutica. Cf. GEERTZ, 2002.

[19] **Título:** *The Breakfast Club*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Comédia dramática; **Tempo**: 97 minutos; **Ano**: 1985; **Direção**: John Hughes.

[20] Esta forma de apresentação das entrevistas e dos relatos de campo foi adotada para diferenciação das citações bibliográficas.

Fernandes – EJA. E, com sua institucionalização, vem contando com subsídio para a compra de equipamentos[21].

Esta pesquisa centra-se nos encontros ocorridos semanalmente na Escola Municipal Emília de Oliveira, local de afloramento do projeto; interessou-me, ali, investigar como uma certa prática cinematográfica pode ensejar a emergência de novas subjetividades. **Busco problematizar, acima de tudo, as tramas replicadas em um conjunto de trabalhos de criações fílmicas e as experiências que emergem dessas criações, operando na constituição ética dos estudantes que participam do "Clube das 5", na relação que estabelecem com o seu mestre, André Bozzetti, e com as imagens produzidas, como exercício de estetização de si mesmo.**

* * *

No dia 02 de outubro de 2014, iniciou-se minha participação no “Clube das 5”. Nessa data, ocorreu a apresentação do último curta-metragem produzido pelos integrantes. Tratava-se do primeiro filme produzido, praticamente sem nenhuma interferência de André – o qual apenas editou o material produzido. A história se passa em um supermercado e mostra a inconstância amorosa de um menino.

O roteiro é de autoria de Anna[22], 15 anos, e a instabilidade amorosa do personagem corresponde ao que a menina vive, na sua “realidade” – porém de forma menos amena. Anna tem o nome da musa de Godard[23], mas suas inquietações correspondem às do personagem Antoine Doinel, de Truffaut[24]. Ainda cursando o Ensino Fundamental, Anna decidiu abandonar a escola. Em suas palavras: “Não vou parar de estudar, vou parar de ir à escola”. Antoine Doinel

[21] Fato que não anula a precariedade estrutural do espaço escolar, como é possível observar no relato de 02 de abril de 2015: “Dando continuidade à reunião, André nos informou que a SMED realizou a compra de equipamentos de áudio: dois microfones de lapela, um microfone direcional e um fone de ouvido profissional. Sem demora, Thomas perguntou por que a SMED não arrumava a escola, se havia dinheiro para compra de equipamentos. Como resposta, André emitiu um sucumbido 'pois é...'".

[22] Os nomes utilizados neste projeto de pesquisa são fictícios, para preservar as identidades dos interlocutores.

[23] Alusão à atriz Anna Karina, estrela da Nouvelle Vague francesa, que participou dos clássicos *Viver a vida* (1962), *Alphaville* (1965), *O demônio das onze horas* (1965), *Uma mulher é uma mulher* (1961); todos dirigidos pelo cineasta francês Jean-Luc Godard.

[24] **Título original**: *Les 400 coups*; **País**: França; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 100 minutos; **Ano**: 1959; **Direção**: François Truffaut. No Brasil, o título foi traduzido como *Os incompreendidos*.

desejava “largar a escola e ganhar a vida sozinho” (TRUFFAUT, 1959), alegava falta de concentração nas aulas. Anna decidiu abandonar a escola e expôs estar com depressão. Mas, pergunto, procurar justificativas e causas importa aqui?

> A criança que nos interessa aqui é aquela que, como Antoine Doinel, de forma emblemática, foge, escapa do reformatório – espaço disciplinar por excelência –, por baixo de uma cerca, por meio das árvores. Acompanhamos o menino em sua fuga, a câmera o persegue, e ele corre, passa por pontes, por arbustos e chega, enfim, à imensidão do mar – e é dessa imensidão que ele “nos olha”, e nos surpreende (MARCELLO, 2008, p. 355).

Justificativas e causas para a decisão de sair da escola nos convocariam, efetivamente, a pensar? Entendo que causas e efeitos operam pelo desfecho. Nas palavras de André, “ela tem depressão, nem a escola e nem os professores têm estrutura para lidar com essa situação. Então, eu apoio a decisão dela” (Relato de campo, 02 de abril de 2015)[25]**.**

A proposta, neste trabalho, é operar pela abertura, pela imensidão que nos escapa. Operar pela abertura significa não tomar Antoine Doinel por ficção e Anna por realidade. Significa tomá-los, sobretudo, por personagens que movimentam uma narrativa, uma história que pode – e merece – ser contada.

Mesmo após um breve afastamento, Anna segue participando ativamente do "Clube das 5". O desejo do personagem é o que movimenta toda a história, diria o “guru” do roteiro cinematográfico, Syd Field (2001). Portanto, a questão que proponho aqui é: **como a história do "Clube das 5" se movimenta, se mantém e resiste? Como de alguma forma, nela, se constituem seus personagens e participantes?** Essa questão, certamente, não se separa das outras, mais amplas, levantadas anteriormente, a respeito da paixão do mestre pelo cinema, bem como da potência agenciadora de criação de si, por jovens estudantes, a partir de narrativas cinematográficas experienciadas de diferentes formas por eles. Aqui, interessa acompanhar o momento de inscrição de si, dos jovens, nesse modo de criação e de parceria.

[25] Importante sublinhar que não fazemos, aqui, uma simples defesa de posicionamento diante do abandono ou não da escola. Aliás, como bem nos lembrou a professora Suzana Schwertner (2015), por ocasião da defesa do projeto, o cinema também nos oferece perspectivas diferentes em relação a esse problema. Diferente de Anna e Antoine, Marjan, “o garoto cigano de *Crianças Invisíveis* (2005), não foge do reformatório mas volta a ele, pois é ali que encontra abrigo e carinho: um olhar de cuidado”.

> Eu comecei no “Clube” desde o primeiro ano, 2013. Eu tava passando por um momento meio complicado na minha vida... Parecia que a minha vida inteira tinha sido um sonho e quando acordei as pessoas simplesmente não gostavam de mim! Eu sofria *bullying* na escola... Quando o professor André chegou com a proposta de fazer um filme, uma coisa em que eu pudesse me expressar, uma coisa em que eu fosse ouvida... Isso me chamou a atenção, até porque no começo a ideia do “Clube” era ser só um filme... Mas, isso continuou e eu adorei! Mas, assim... O que me motivou foi mais a questão de que, em um momento em que nem os meus pais estavam me ouvindo, alguém queria que eu falasse... O “Clube”, pra mim, foi uma salvação em uma época bem difícil... E desde então tem sido a coisa que me motiva acordar de manhã, sabe? Eu amo o “Clube das 5”, eu amo os amigos que eu fiz, as relações que eu criei, enfim... (Conversa com Anna, 13 de janeiro de 2016).

A ideia era ser só um filme. André tinha o roteiro e a partir dele incitou seus alunos, das aulas de Educação Física, a participarem das filmagens. O curta-metragem que, em 2013, André pretendia filmar era *Alvorada Z* – que entrou em produção ao final de 2015 e hoje já não é mais um curta-metragem, mas sim um longa-metragem. Não pretendo falar do filme que deixou de ser feito, nem dos meandros que levaram esse grupo de alunos e professor a realizar outro filme em 2013, voltando ao roteiro de *Alvorada Z* somente em 2015. Gostaria de falar das contingências que medeiam a educação. Ou melhor, quando da composição de uma “equipe” para as filmagens, formou-se – talvez sem saber ao certo – um espaço para outras possibilidades de formação, talvez no sentido daquilo que Carlos Skliar (2014) nos diz sobre educar, como “sentir e pensar outras formas possíveis de viver e conviver” (p. 189).

Skliar (Ibidem, p. 204) também comenta o quanto a conversa tem deixado de ser praticada na educação; para ele, a impossibilidade da conversa está associada ao desprendimento da pedagogia do mundo dos afetos e das afeições; por conseguinte, acontece a ausência da escuta do outro. Mas, se compreendemos a educação como conversa – um lugar e um tempo de escuta do outro, tensionando “os diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se” (Ibidem, p. 205) – devemos nos perguntar, aqui: em qual linguagem se alicerça essa conversa?

Os jovens com quem interagimos e cujos depoimentos colhemos acabaram por falar exatamente disso: da produção de um filme, concomitante à produção de um espaço de liberdade, de voz, de possibilidade de “fazer de outro modo”. Como nos diz Anna:

> No cinema tu pode passar as tuas propostas, entendeu? Tu pode dizer: “não, eu quero que seja assim... É a minha ideia do que eu acho legal”... Isso é uma coisa que na escola tu não aprende a fazer, tu não aprende a ter uma voz e a pensar... No cinema tu tem que pensar (Conversa com Anna, 13 de janeiro de 2016).

Com a promoção da escuta, elegendo a linguagem cinematográfica como mediadora, entendo que o “Clube das 5” se constitui como espaço de formação e convivência. Aquela experiência nos coloca diante da mais genuína “conversa” – no sentido de que nos fala Skliar. Na conversa nos expomos ao mundo, nos vemos e nos damos a ver ao outro. Na convivência, nos posicionamos e nos deslocamos em relação ao outro. Conversar e conviver é relacionar-se; aproximar-se do outro para apreendê-lo afetuosamente, sem qualquer urgência de dominá-lo. A jovem Mia registra bem esse modo de ser do mestre com o outro:

> O André é um professor que brinca, ele fala como se fosse um aluno também... Como se fosse amigo. Os professores xingam, mandam calar a boca... Não é assim, sabe? Se eles tentassem ser amigos, tentassem entender o aluno, eu acho que ia dar mais certo. Porque a escola é alunos e professores, então se eles tentassem se colocar um do lado do outro ia ser melhor... Não ia ter confronto tipo “eu sou mais que tu”. O aluno também ensina para o professor, não é só ele que aprende. Eu acho que se os dois ficassem no mesmo nível ia ser melhor. No “Clube” não é aquela coisa assim: na aula de cinema é só aula de cinema. A gente brinca, a gente ri, a gente conversa sobre tudo... É uma amizade, não chega a ser papel de aluno e de professor (Conversa com Mia, 13 de janeiro de 2016).

Se o prelúdio dessa história é a vontade de alguém realizar um curta-metragem e o desejo de outro alguém, de ser ouvido nesse processo, as cenas seguintes, aqui reproduzidas, nos revelam outros personagens que constituem e movimentam o “Clube das 5”, por diferentes motivos.

> O que me motivou a participar do “Clube das 5” foi uma foto no *facebook*. Eu vi uma foto de um grupo de pessoas em um festival de cinema e isso, do nada, me chamou a atenção. Duas pessoas conhecidas estavam na foto, então eu vi que era uma coisa dentro da minha realidade... Não eram pessoas super importantes no mundo, era pessoas que eu conversava e estavam ali fazendo cinema (Conversa com Thomas, 13 de janeiro de 2016).

Ao firmar-se como espaço de formação, por meio de oficinas e produções cinematográficas, dentro de escolas da rede municipal de ensino, o “Clube das 5” favorece uma experiência social de empoderamento de sujeitos, um exercício político de criação e transformação de si. A leitura que me proponho fazer, a partir do

relato acima, se refere à possibilidade de apropriação da prática cinematográfica por aqueles estudantes.

O cinema, sabemos, tem uma história que transcorre de condições produtivas específicas, dentro de uma lógica de expansão capitalista. Cito os *nickelodeons* – depósitos e armazéns adaptados para a exibição de filmes, onde muitas vezes os filmes eram assistidos em pé –, que marcaram "o início de uma atividade cinematográfica verdadeiramente industrial" (COSTA, 1995, p. 29). Em pouco tempo, estes espaços se transformaram em populosos locais de exibição de filmes, incidindo sobre o aumento na demanda de criações e impelindo o desenvolvimento de uma indústria cinematográfica, para o entretenimento das massas. Com o aparecimento dos longas-metragens, em meados de 1915, os *nickelodeons* passam a entrar em declínio, à medida que a indústria cinematográfica se solidifica e favorece o surgimento das salas de cinema. Em suma, o cinema se institui segundo a lógica de expansão capitalista e a partir do modelo tecnológico de sua época.

Faço essa breve digressão no intuito de pensar o quanto, à medida que o cinema se expande e democratiza, o "Clube das 5" se inscreve como subversão de um modelo institucionalizado e idealizado de "fazer um filme". Presumo que, ao terem a prática cinematográfica dentro de seu campo de possibilidades, esses estudantes empreendem uma disputa do "poder fazer" e "saber fazer" cinema, afastando-o de seus espaços tradicionais de legitimação e instituição (salas de cinema, produtoras, universidades etc.).

As tecnologias digitais do nosso tempo têm nos aproximado, em termos de comunicação e trocas nas redes sociais, ao mesmo tempo em que outras práticas se multiplicam, com outra forma de "aproximação". No caso do "Clube das 5", o que ocorre é um tipo de proximidade muito particular: o vínculo entre o cinema e a realidade de jovens estudantes de escolas públicas. Quando o menino Thomas diz: "eu vi que era uma coisa dentro da minha realidade", inferimos que, em tempos não tão remotos, a prática cinematográfica era parte de um contexto elitizado de manutenção das desigualdades sociais. Desta forma, a democratização da prática cinematográfica transforma a massa entretida, de tempos remotos, em realizadores que hoje transgridem as fronteiras do instituído.

Thomas, em 2015, protagonizou o curta-metragem *Quando 16*[26]*,* vencedor na categoria de melhor produção no *Festival Primeiro Filme*[27]; vencedor nas categorias de melhor produção, direção de arte, ator e atriz no *I Festival de Cinema Escolar de Alvorada*; vencedor na categoria livre fundamental no *14º Festival Internacional de Cinema Estudantil de Guaíba/RS* e, por fim, indicado a melhor filme internacional no *Festival Camera Zizanio de Athenas*, na Grécia – projeção internacional distante da realidade de muitos cineastas experientes.

Quando iniciei minha incursão no "Clube das 5", acreditava nisto: o que impelia aqueles estudantes a participarem era o interesse pelo cinema, o encanto pela sétima arte e o desejo de aprender sobre a prática cinematográfica. Mas, a partir da convivência e das conversas que tive com os jovens, percebi que participar do "Clube das 5" significou e significa para eles, também, uma forma de aceitação e de destaque social:

> […] eu me sentia insignificante, como se as pessoas não reparassem... Aí, no "Clube", eu iria me destacar mais. Eu comecei a ver as pessoas se destacando, aparecendo mais e eu "ficando de canto". Aí, eu pensei: "se eu for fazer cinema no 'Clube das 5' eu vou me destacar mais, eu vou aparecer... (Conversa com Mia, 13 de janeiro de 2016).

Para acalentar as certezas do meu coração, encontrei estudantes que, ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a participar do "Clube das 5", responderam:

> Eu adoro cinema, é uma coisa que bah... Não sei, eu sou apaixonado por isso. Daí, quando eu tive a oportunidade de fazer uma coisa que eu gosto, assim... Na hora eu não pensei duas vezes e me inscrevi no "Clube" (Conversa com Lucio, 14 de janeiro de 2016).

Considerando as certezas e surpresas vividas e pensadas no percurso desta

[26] Roteiro de André Bozzetti, levemente inspirado na música "Quando 16", da banda Wonkavision. A história narra a aventura de um casal de namorados, João e Beatriz, que decidem roubar o carro do pai de Beatriz. Após o roubo, eles partem rumo a uma tarde romântica na praia. Mas eles acabam perdendo a noção da hora e vão embora às pressas, antes que o pai de Beatriz se dê conta do roubo. Durante o trajeto, em alta velocidade, eles são perseguidos por um policial e acabam sofrendo um acidente.

[27] O Festival – iniciativa da Prana Filmes e do Santander Cultural – integra o projeto "Primeiro Filme", que tem como um de seus objetivos estimular o ensino das artes por meio do cinema nas salas de aula e integrar a prática com as disciplinas do currículo. O projeto teve seu lançamento em setembro de 2012, tendo como público-alvo professores e alunos a partir da 7ª série do Ensino Fundamental. Através da distribuição de materiais didáticos – produzidos pelo próprio projeto – e da capacitação de professores da rede pública municipal, o projeto propõe intensificar o ensino da prática cinematográfica em sala de aula.

pesquisa, penso que a história do "Clube das 5" se movimenta e se mantém, justamente, por conta das motivações individuais que configuram aquele grupo. Torno minhas as palavras de Georg Simmel, para quem as questões sociológicas devem ser problematizadas a partir das "formas que tomam os grupos de homens, unidos para viver uns ao lado dos outros, ou uns para os outros, ou então uns com os outros" (SIMMEL, 1983, p. 47). A sociedade se constitui a partir da sociação entre os indivíduos, ou seja, a partir da forma como que os indivíduos se agrupam para satisfazerem a seus interesses.

> A sociação só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração que caem sob o conceito geral de interação. A sociação é, assim, a forma, realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual realizam seus interesses (SIMMEL, 1983, p. 60).

Estes interesses o autor denomina de “conteúdos da vida social”, e são eles que conduzem a interação para a sociação. Simmel acrescenta que as formas de sociação são passíveis de se autonomizarem, em relação aos conteúdos que as constituíram. As formas que seguem dos processos de sociação desenlaçam-se de seus conteúdos e persistem por si mesmas; é nisso, justamente, que consiste o fenômeno da sociabilidade, em que “todas as formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação” (SIMMEL, 2006, p. 64). Isto posto, Simmel define sociabilidade como “forma lúdica de sociação”, em que as motivações individuais perdem sua importância primeira.

Em termos simmelianos, poderíamos dizer que o "Clube das 5" seria uma forma lúdica de sociação por excelência – em que as criações audiovisuais nem sempre se constituem como o fim principal. Portanto, o "Clube das 5" não se supõe como uma dimensão empírica exterior, em que o domínio da técnica cinematográfica é o ganho, o “conteúdo” de uma existência interacional. Ele emerge como espaço de atuação de um “sujeito-forma”, em que “não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito” (DELEUZE, 2000, p. 141). Entendo o risco e o problema na articulação de autores de linhas teóricas tão distintas; porém, em

minhas primeiras incursões ao “Clube das 5” – levada por um olhar de cientista social –, tomei como rica e singular a forma de interação entre seus integrantes, o que me impossibilita desconsiderar essa sociabilidade, que medeia fortemente suas produções cinematográficas. Vejo a força dessa sociabilidade no relato de Britt, ao afirmar ter ingressado no “Clube das 5” por gostar muito de cinema e por querer aprender mais; porém, ao ser questionado sobre o que o mantinha no “Clube”, ele responde:

> É que tipo... A gente forma uma família, uma segunda família do “Clube das 5”. Todo mundo é amigo, aqui! Todo mundo gosta uns dos outros, então... Eu me sinto muito bem quando eu venho pra cá. Todo mundo é legal, todo mundo respeita uns aos outros (Conversa com Britt, 14 de janeiro de 2016).

2.3 Da sociação à formação

Quando pensamos no cinema, na arte e na prática cinematográfica, nos vem à mente a imagem de todo um aparato técnico: câmeras, microfones, jogos de luz, lentes etc. Também a imagem de seu *glamour*: o tapete vermelho das premiações e as entrevistas de atores, atrizes e cineastas aos grandes veículos midiáticos. Imagens grandiosas que dificilmente podemos tocar. No extremo oposto deste imaginário cinematográfico, temos desprentensiosos conteúdos de uma vida social adolescente (despretensiosos aos olhos de um adulto, talvez), que conduzem a esta sociabilidade lúdica. Naquele clube de produção cinematográfica, as motivações individuais perdem a força, para dar a ver um espaço particular de formação de si. No exercício da sociabilidade, sobretudo na relação de proximidade entre mestre e alunos, se alicerça uma formação para a ampliação de repertório daqueles jovens estudantes.

O tema da ampliação de repertório está presente nos estudos, já citados, de Alain Bergala (2008), Rosa Maria Bueno Fischer (2011) e Suzana Feldens Schwertner (2012). Para Bergala, a escola figura como potência para a exibição de filmes-arte, que proporcionem uma experiência de alteridade, à qual os alunos não teriam acesso noutro espaço. Fischer trata da formação docente “relacionada à ampliação do repertório ético-estético de estudantes de Pedagogia e de professores

em exercício" (FISCHER, 2011, p. 140), problematizando as diferentes concepções de imagem; já Schwertner realizou um trabalho de pesquisa, tendo como objetivo a ampliação do repertório fílmico de jovens do Ensino Médio, "apresentando diferentes imagens do cinema para sua apreciação e debate" (SCHWERTNER, 2012, p. 1), e propondo uma abertura para outros modos de deixarmos nos afetar pelas imagens do cinema.

Cabe assinalar que estes estudos se referem à exibição e à análise de filmes em sala de aula; no caso do "Clube das 5", percebo que essa ampliação de repertório se dá, especialmente, por meio de uma relação dialógica aproximada – para não dizer individualizada. Esta proximidade entre André e os integrantes do "Clube das 5", que medeia a ampliação de repertório destes jovens, é manifesta quando lhes perguntamos: "existe algum filme que o André tenha te indicado e que você tenha gostado?"

> Sim, o *o Operário*[28]. Esse filme me deixou muito confusa, eu tive que assistir duas vezes pra entender. Me dá agonia assistir esse filme porque eu não entendo o que ele tenta me passar, mas eu gosto. *O silêncio dos inocentes*[29], também... Esses dois ele me emprestou (Conversa com Mia, 13 de janeiro de 2016).

> O filme que mais me marcou foi *Peixe grande*[30], que o professor André me indicou. Foi um filme, que sei lá... Me marcou bem, foi a primeira indicação que o professor me deu (Conversa com Josephine, 13 de janeiro de 2016).

Para além das indicações informais de filmes, muitas vezes feitas no intervalo das gravações ou durante o trajeto de volta para casa – quando André oferece carona para os integrantes que moram longe do local em que ocorre as filmagens –, o tema da ampliação de repertório também está presente nas aulas de cinema que são ministradas por André. No primeiro e no segundo semestre de cada ano – com a chegada de novos participantes –, André empreende uma formação teórica sobre a história do cinema, escrita do roteiro, montagem, som etc. Nesses encontros, são exibidos trechos de filmes, cujo objetivo é uma discussão sobre determinadas

[28] **Título:** *The Machinist*; **País**: Estados Unidos da América e Espanha; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 101 minutos; **Ano**: 2004; **Direção**: Brad Anderson.

[29] **Título:** *The Silence of the Lambs*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Crime; **Tempo**: 118 minutos; **Ano**: 1991; **Direção**: Jonathan Demme.

[30] **Título:** *Big Fish*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Aventura; **Tempo**: 125 minutos; **Ano**: 2003; **Direção**: Tim Burton.

técnicas da linguagem cinematográfica. A propósito desse modo de trabalhar, assumido por André, gostaria de lançar algumas considerações, segundo as quais sublinho e problematizo o "Clube das 5" como espaço de reflexão e ampliação do repertório fílmico.

> Ao falar sobre a história do cinema, André cita Georges Méliès, prontamente um aluno comenta que viu o filme *Hugo Cabret*[31] e gostou; no momento em que André comenta sobre a importância das cores nos filmes, outro aluno cita o filme *Corra Lola, Corra*[32], dizendo: "Ah, é que nem naquele filme *Corra Lola, Corra*, em que as cores mudam conforme muda a história, né?"; para falar a respeito dos cortes e da mudança de enquadramento nos filmes, André traz como exemplo uma sequência do filme *Os Pássaros*[33], de Alfred Hitchcock. Rapidamente, um dos alunos comenta: "É muito *tri* esse filme, sor!" (Relato de campo, 02 de outubro de 2014).

Claro está, o "Clube das 5" se dedica à produção cinematográfica, portanto, à exibição de trechos de filmes, ao longo das oficinas teóricas; todo esse trabalho reverbera em uma ampliação de repertório, bem mais pela curiosidade e interesse dos alunos que "vão atrás" dos filmes que lhes chamam a atenção. Ao nosso ver, esta busca pela obra está muito diretamente relacionada à busca de um aperfeiçoamento de si mesmo. A partir da premissa de que as imagens provocam e evocam relações, pressupomos que os integrantes do "Clube das 5" são convocados a ressignificar as imagens cinematográficas – em um exercício de pensamento – imprimindo marcas em seu modo de ver e produzir imagens:

> […] eu reparo muito nos planos de um filme... Quando a pessoa filma em contra *plongée*, o que isso quer dizer? Quer dizer que a pessoa tá maior? Quer dizer que a pessoa tá em uma posição de superioridade? Isso são coisas que eu vou pensando até o final do filme... Eu aprendi a fazer isso com o meu professor, ele faz isso (Conversa com Anna, 13 de janeiro de 2016).

Detenho-me aqui no relato de um dos encontros, no desejo de exemplificar o processo que se dá naquela relação de mestre e discípulos jovens, em torno da criação cinematográfica: no dia 06 de novembro de 2014, o encontro foi dedicado ao estudo dos significados das cores no cinema. André iniciou a exposição do tema

[31] **Título:** *Hugo*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Aventura; **Tempo**: 126 minutos; **Ano**: 2011; **Direção**: Martin Scorsese.

[32] **Título:** *Lola Rennt*; **País**: Alemanha; **Gênero**: Crime; **Tempo**: 81 minutos; **Ano**: 1998; **Direção**: Tom Tykwer.

[33] **Título:** *The Birds*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Horror; **Tempo**: 119 minutos; **Ano**: 1963; **Direção**: Alfred Hitchcock.

pela cor vermelha, que no cinema, geralmente, estaria relacionada à energia, ao movimento e à ação. Na sequência, exibiu um trecho do filme *Juventude Transviada*[34], em que Jim Stark (James Jean) veste uma jaqueta vermelha durante um racha. Outra cena exibida foi a do filme *Filadélfia*[35], em que Andrew Beckett (Tom Hanks) explica a Joe Miller (Denzel Washington), como a ópera pode nos emocionar. No término da cena, uma aluna exclamou: "nossa, que lindo!"; enquanto outro aluno perguntou: "tu tem esse filme, sor?". André respondeu que sim e que poderia emprestar, caso ele quisesse. Ainda, sobre a cor vermelha, seguiu-se a exibição de trechos do filme *O Sexto Sentido*[36], visto que no filme a cor vermelha precede a aparição de um espírito. Na sequência, foram exibidos trechos dos filmes *Kill Bill: Volume 1*[37], *O Bebê de Rosemary*[38] e *Taxi Drive*[39] para falar das cores amarela, azul e laranja respectivamente.

Independente de podermos questionar o "conteúdo" referente ao uso desta ou daquela cor no cinema, detenho-me aqui em outros tópicos, relativos mais de perto ao gesto político daqueles encontros de aprendizagem e de criação. A partir dos relatos, como o que fiz acima, interrogo-me se o "Clube das 5", mais do que "ensinar" a fazer um filme, não estaria democratizando um repertório fílmico que, histórica e socialmente, estaria vinculado a uma "elite"; um repertório que, normalmente, não está vinculado à periferia, aos estudantes de escola pública, às chamadas classes populares. Ivana Bentes (2014, p. 122) comenta sobre a importância da ampliação e apropriação de repertórios como disputa política. Para a autora, existem repertórios que são concebidos para os pobres, enquanto outros o são para uma determinada elite. Em suas palavras, "circunscreveram-se grupos inteiros a um gosto estético, certos gêneros e repertórios que precisam circular de forma transversal" (Ibidem).

---

[34] **Título:** *Rebel Without a Cause*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 111 minutos; **Ano**: 1955; **Direção**: Nicholas Ray.

[35] **Título:** *Philadelphia*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 125 minutos; **Ano**: 1993; **Direção**: Jonathan Demme.

[36] **Título:** *The Sixth Sense*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 107 minutos; **Ano**: 1999; **Direção**: M. Night Shyamalan.

[37] **Título:** *Kill Bill: Vol. 1*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Ação; **Tempo**: 111 minutos; **Ano**: 2003; **Direção**: Quentin Tarantino.

[38] **Título:** *Rosemary's Baby*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 136 minutos; **Ano**: 1968; **Direção**: Roman Polanski.

[39] **Título:** *Taxi Driver*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Crime; **Tempo**: 113 minutos; **Ano**: 1976; **Direção**: Martin Scorsese.

Suponho que a situação a seguir, ocorrida em 07 de agosto de 2015, seja exemplar para pensarmos as nuances desta segmentação entre repertórios apontada por Bentes. Nesta data aconteceu a *Mostra de Cinema Estudantil do 43º Festival de Cinema de Gramado* – em parceria com o Projeto Educavideo[40] – com a presença de estudantes e professores das Redes de Ensino de Alvorada, Guaíba, Gramado e do Colégio La Salle Santo Antônio, de Porto Alegre. A mostra foi organizada da seguinte forma: antes da exibição do filme, os alunos e professores subiam ao palco para se apresentarem e apresentarem o filme. Após a exibição do filme eles retornavam ao palco para o debate, momento em que os espectadores eram convidados a fazer perguntas e comentários.

O primeiro filme a ser exibido foi *Eco*, do Colégio La Salle Santo Antônio, Porto Alegre, que narra a história de amizade entre dois jovens – Rosa e Tiago. O segundo curta-metragem exibido foi *Vácuo*, também do Colégio La Salle Santo Antônio, Porto Alegre, inspirado na obra *Retrato*, de Cecília Meireles, que narra os pensamentos de um homem desiludido com sua vida. O terceiro filme da mostra foi *Dezesseis*, do Colégio Estadual Augusto Meyer, de Guaíba, que conta a história de uma jovem evangélica (Carolina), a qual se apaixona por um menino, portador do vírus HIV. Na sequência, foram exibidos os curtas-metragens *Inspiração*, *Quando 16* e *R(e)spost(a)s*, do "Clube das 5". Por último, foram exibidos os curtas-metragens do Projeto Educavídeo: *Troféu – a enrascada* e *O tabuleiro*. O primeiro conta a história dos irmãos detetives Haddoch e Hadduken, contratados para investigar o sumiço do troféu do Educavídeo. O segundo narra a história de um grupo de amigos que descobrem um jogo de tabuleiro mágico e perigoso.

No encerramento da mostra, houve a participação do crítico de cinema Rubens Ewald Filho, também responsável pela curadoria do Festival de Gramado. O crítico se disse com inveja dos estudantes, pela oportunidade de fazerem cinema na escola. Acrescentou que, se ele tivesse tido essa chance na infância, seria hoje uma pessoa e um crítico melhor. Na roda de perguntas, o que o jovem público mais desejava saber era: qual o seu filme preferido?; a quantos filmes ele havia assistido?; qual filme mais o havia emocionado? Esta última questão teve uma

[40] Desde 2011 o Projeto Educavideo, da Secretaria Municipal de Educação de Gramado, oferece oficinas de prática cinematográfica e produção audiovisual para alunos e professores de cinco escolas municipais. Em 2012 o projeto passou a fazer parte do Festival de Gramado, com a Mostra de Cinema Educavídeo.

resposta de caráter um tanto discriminatório, que pode ser ouvida por mim, por estar bem próxima ao palco em que o crítico se encontrava. Ao responder, Ewald hesitou, baixou o microfone e disse em voz baixa – voltando-se para o mediador da conversa: "Fellini[41], mas não vou citar Fellini...". Entoando a voz e erguendo o microfone, Ewald Filho acabou comentando que, dentre os então recentes lançamentos, havia se emocionado com *A culpa é das estrelas*[42].

Os não-ditos barrados estão carregados de sentidos e têm a mesma força dos ditos: por que silenciar Fellini e partilhar *A culpa é das estrelas*? Seria a pretensão no sentido de conquistar a simpatia dos jovens estudantes, visto que o filme *A culpa é das estrelas* foi um grande sucesso de bilheteria? Murmurar Fellini não seria uma forma de desmerecer a capacidade de apreciação cinematográfica daqueles jovens?

Trago um relato, desse mesmo dia, quando do debate com os realizadores do filme *Troféu – a enrascada*:

> O público se mostrou entusiasmado pela estética do curta-metragem – inspirada nos filmes indianos. Sobre esta inspiração o jovem cineasta, Gabriel Riboli, disse: "sempre gostei de filmes 'estranhos', diferentes... E os filmes indianos são os meus preferidos" (Relato de campo, 07 de agosto de 2015).

Alguns meses após a passagem do "Clube das 5" pela *Mostra de Cinema Estudantil do 43º Festival de Cinema de Gramado*, Josephine comentou em uma de nossas conversas:

> Eu gosto de filmes diferentes, eu não gosto de filmes que todos veem! Um filme que eu não vi e não tive nenhuma vontade de ver foi *A culpa é das estrelas*... Eu gosto de filmes diferentes, com ação e aventura... (Conversa com Josephine, 13 de janeiro de 2016).

Não pretendo, de forma alguma, estabelecer uma hierarquia entre o filme *A culpa é das estrelas* – um filme a que eu não assisti – e as obras de Federico Fellini – cineasta que pouco conheço. Penso que não se trata de mera hierarquia; muito pelo contrário, trata-se de colocar em evidência outros modos de fazer cinema e pôr em circulação diferentes gêneros, estéticas e repertórios. Alain Bergala, em entrevista a Carlos Natálio (2015), do *site* português *À pala de Walsh*, diz:

[41] Federico Fellini, falecido em 1993, é considerado um dos mais importantes e talentosos cineastas italianos, autor de obras-primas como *La strada* (1954), *Le notti di Cabiria* (1956), *La dolce vita* (1960), *Giulietta degli spiriti* (1965), *Amarcord* (1974), *E la nave va* (1983), entre outros.

[42] **Título:** *The Fault in Our Stars*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 126 minutos; **Ano**: 2014; **Direção**: Josh Boone.

> Cada vez que se começa a falar de pedagogia há sempre alguém que diz que é preciso começar pelo que as crianças gostam. Não é verdade. Pelo menos pela minha experiência, se começarmos por aí, aí ficamos. É sempre melhor surpreender, chocar, mostrar coisas difíceis. É isso que leva a uma inscrição. Mas hoje em França é um problema grande. É a necessidade de descomplexificação. E em nome de descomplexificar tudo, podem dizer-se todos os horrores e mais alguns.

Ao silenciar Fellini para descomplexificar o cinema, destacando o *blockbuster* de fácil acesso, o crítico não estaria manifestando uma forma de negligenciar a potencialidade de recepção do público que lhe ouvia? Faço essa pergunta ao mesmo tempo em que recordo a conversa que tive com a menina Mia, em que ela comenta gostar do filme *O operário*, mesmo sendo um filme que a tenha deixado confusa e angustiada. Lembro, mais precisamente, da conversa que tive posteriormente com André a esse respeito; eu o questionei (quase em tom de repreensão) por indicar ao grupo um filme tão difícil e complexo. Em resposta, André deu de ombros e disse: “O filme é bom, não é?”.

Ao tensionar a conduta de Rubens Ewald Filho com a formação empreendida por André, inferimos que esta não opera por uma hierarquização instituída, mas sim pela provocação, pela promoção de um exercício do olhar, implicado em uma formação de si, de modo a promover outras maneiras de pensar e aprender. Tenho a compreensão de que tal processo formativo não é específico do cinema, mas tem figurado como potência para tal, nos trabalhos realizados, por exemplo, por Bergala (2008), Migliorin (2014), Fischer (2011), Marcello (2011).

2.4 “Clube das 5”: atmosfera de formação

Anna: O que a gente vai filmar hoje, sor?
André: É vocês que têm que me dizer o que a gente vai filmar (Relato de campo de 23 de outubro de 2014).

Pensar o “Clube das 5” como atmosfera de formação significa, a partir das conceitualizações foucaultianas sobre a ética, compreendê-lo como um espaço para outras formas de transformação do sujeito, independente de uma austeridade como “princípio de estilização da conduta para aqueles que querem dar à sua existência a

forma mais bela e realizada possível" (FOUCAULT, 1984, p.218). Falo de um espaço que não transmite uma prescrição, mas, sim, incita à aprendizagem, sem a supressão do desejo de aprender. Ou seja, falo de uma atmosfera que envolve o sujeito, provoca outras formas de pensar e possibilita uma criação intelectual, livre de um saber legitimado – livre do didatismo e de tudo aquilo que se tem tomado por verdade.

* * *

Em 06 de abril de 2015, André me enviou um e-mail em que anexava um roteiro de curta-metragem, escrito por Ted. Neste e-mail, André comentou:

> Ele escreveu o roteiro todo à mão, e eu que digitei. Da ideia original dele, o que mudou mais foi o final. Eu não lembro exatamente como era, mas lembro que quando li vi que não estava fechando bem. Sentei com ele e conversamos para chegar a este outro final. As cenas finais foram escritas por mim, mas as ideias foram em conjunto. Todos os efeitos descritos como "a tela escurece", "surge um clarão" etc., estavam presentes no roteiro original dele. Achei fantástico.

> A tela escurece. Dá um clarão e podemos ver uma ambulância chegando. A tela escurece, um novo clarão e podemos ver paramédicos fazendo o atendimento. A tela escurece, um novo clarão e vemos Yuri, seus pais e a mãe de Alex sentados no corredor do hospital. Yuri está afastado de todos, recebendo atendimento. Yuri e seus pais erguem a cabeça ao ver a mãe de Alex ser chamada pelo médico. Yuri tenta entender o que acontece mas as imagens ficam turvas e ele desmaia.[43]

Excerto do roteiro escrito por Ted.

Ora, na linguagem cinematográfica, temos o *fade-in* para designar o que nosso roteirista chamou por "clarão"; em oposição, temos o *fade-out,* para designar o que Ted denominou, simplesmente, com a frase "a tela escurece". Por exemplo, o par *fade-out* – *fade-in* é utilizado, comumente, para assinalar a passagem de uma sequência a outra. André se surpreende e acolhe não só o texto mesmo do roteiro,

[43] Reproduzo aqui o texto no mesmo padrão de fonte para escrita de roteiros cinematográficos.

mas principalmente a apropriação que o jovem faz da linguagem cinematográfica, inclusive denominando certas técnicas com outra terminologia. Assim, mesmo que sem maior aprofundamento ainda, talvez possamos inferir que a ideia de formação (e de educação), aqui em jogo, não se vincula, unicamente, ao sujeito cognoscente. Ou seja, não estamos aqui diante de um mero aprendizado de técnicas audiovisuais, mas, sim, diante de algo que aponta para a operação artística – no caso, de um plano, de um enquadramento, antevisto pelo jovem estudante.

No dia seguinte ao recebimento deste e-mail, ocorreu a reunião de pré-produção do curta-metragem *Quando 16*. Nessa reunião, André centrou-se na análise e discussão do *storyboard*[44] elaborado por Bruno – reproduzindo, a partir de desenhos na lousa, as escolhas de planos feitas por ele. Bruno, no *storyboard*, centrou-se nos movimentos de câmeras, para fazer a passagem de uma plano a outro, em detrimento dos cortes. Por conta disso, André comentou da dificuldade em se realizar a passagem entre planos sem o corte, apenas com movimentos de câmera, frisando que com o movimento a imagem pode tremer ou desfocar. Após, André iniciou a discussão sobre o cronograma das filmagens. Perguntou quem poderia gravar no sábado. Adélia perguntou se as gravações seriam em Alvorada. André respondeu que não, que estava pensando em gravar na praia.

André: Se não der para filmar nesse sábado, na praia, a gente grava as cenas daqui... No quarto do Thomas e no teu quarto, Adélia. Então, sábado tem filmagem! Até sábado o *storyboard* tem que estar pronto! Mais uma coisa: Adélia, de noite, em algum dia da semana, tu pode? É que assim, eu queria que tu dirigisse o filme do Ted. A gente usa esse sábado e o sábado que vem para as gravações do *Quando 16* e o filme do Ted, a gente pode ir gravando durante a semana...
Adélia: Terça eu saio cedo do curso... Tipo, duas horas eu estou aqui!
André: Eu vou te mandar o roteiro para tu ver o que é preciso de ator. Dois atores estão aqui: o *Igor* (apontando para o Ted) e o *Alex* (apontando para o Bruno). O traficante pode ser o Charles e mãe do Igor pode ser a Mara...

Em meio aos acertos e combinações Joel lançou uma ideia ao grupo: fazer referência a algum filme do "Clube das 5" no curta-metragem *Quando 16*. André adorou a ideia e sugeriu que, em algum momento do filme, aparecesse uma capa de DVD do curta anterior, *Vingança Fraterna*. E ainda, sugeriu que se criasse uma cena que antecipasse o que vai acontecer em *Alvorada Z*, próxima produção do "Clube".

[44] *Storyboard* são ilustrações arranjadas em sequência, com o propósito de pré-visualizar o filme.

André: Vai ser tipo, trilogia das cores... Em que sempre tem uma cena referente ao filme anterior.
Ted: Tá, menos sor!
André: Gente, tema de casa pra todo mundo: bolar referências pra colocar em nossos filmes...

Em 20 de abril de 2015, iniciaram-se as filmagens do curta-metragem *Quando 16*. Durante o processo de filmagem, o seguinte diálogo chama atenção, pela singularidade da relação ensino-aprendizagem.

Bruno: Que tal fazer um plano mostrando os *storyboard*, pra mostrar que ela é uma pessoa culta?
André: Mas tu acha que era mostrar o *storyboard*?
Bruno: Acho que sim, pra mostrar que ela é uma pessoa inteligente, maneira...
André: Ela é fã de *Star Wars*, *Hitchcock*...
Bruno: *Batman*.
André: *David Fincher*... Tá, então liga a luz apontada pra lá!

Não há nesse momento a transmissão restrita e pontual de um certo conhecimento, mas, sim, opera-se ali um saber que, penso, pode-se dizer que se constrói no exercício ético da liberdade – como diria Foucault. As escolhas do que filmar e como filmar se dão no âmbito do diálogo e da incitação à aprendizagem, para além de uma racionalidade instrumental. Abre-se um espaço, nesse processo, para outras formas de pensar e operar com as imagens, deslocando o sujeito da posição vertical de "a quem se fala" para a posição "com quem se fala" – construída a partir da ideia de "conversa" com o outro, de "partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2009).

As ideias de planos e enquadramentos foram todas do Bruno, que havia se prontificado a dirigir o filme com o André – que ficou responsável pela direção dos atores e captação das imagens. Para André, já era um grande avanço eles criarem os planos. Bruno trouxe excelentes ideias para as filmagens, uma delas foi a concepção de um plano em *plongée*[45] – bastante elogiado por André – de Beatriz estudando. André, também, fazia sugestões de planos e enquadramentos. Porém, sempre consultando a opinião de Bruno (Relato de campo, 20 de abril de 2015).

A atmosfera, em sua definição estrita, envolve a todos – mestre e alunos –, sem deixar espaço para uma linguagem que marque uma suposta carência de

[45] Enquadramento em que a câmera filma o objeto de cima para baixo.

conhecimento dos estudantes. Ao referirmos uma “atmosfera”, estamos falando de uma formação que opera fora da concepção de julgamento e validação do saber. Desta atmosfera, emana um entendimento “de si mesmo não como sujeito do conhecimento, mas como sujeito da ação” (MASSCHELEIN, 2014, p.11); ação que transcorre na medida em que se configura como fluxo. Portanto, falar em uma atmosfera de formação é falar da formação enquanto tempo; tempo presente que solicita a presença e a atenção de si, do outro e de todos os envoltos por essa mesma atmosfera. Estar presente no presente é deixar que algo nos aconteça e atentar para o que nos transforma.

Carlos Skliar (2014, p. 202) nos fala da educação como o espaço em que podemos “dar tempo”; dito de outro modo, trata-se da criação de uma atmosfera – no presente, no instante –, para que algo possa acontecer e escapar da ordem cronológica dos fatos. A atmosfera de formação é intervalo, respiro, um sopro – como o vento fresco e suave que acalenta um final de tarde, no verão. Nesse sentido, uma atmosfera de formação não está orientada para o saber, “mas diz respeito à questão de como agir e se relacionar com o presente” (MASSCHELEIN, 2014, p.13). Trata-se de sentir o tempo, como sentimos e esperamos a brisa de verão.

Não pretendo, com isso, dizer que o cinema seja um “lugar” privilegiado de circulação desta atmosfera, visto que se trata de uma prática que pode problematizar o social e promover a ampliação de um certo gosto estético, ampliar repertórios – ao mesmo tempo em que permite um uso didático, no sentido de as narrativas lançarem um olhar normatizador sobre a sociedade. Como qualquer outra criação cultural, também o cinema pode fazer-se na condição de um dispositivo pedagógico, que coloca em jogo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, as quais nos interpelam e nos subjetivam.

É muito comum, como sabemos, a utilização do cinema para fins instrucionais, estritamente didático-pedagógicos, normativos – ainda mais quando se trata de práticas escolares. Vejamos um exemplo disso. Em 28 de novembro de 2015, o “Clube das 5” esteve presente no *14º Festival Nacional de Cinema Estudantil de Guaíba/RS* com os filmes *Coração em oferta*, *Quando 16* e *R(e)spost(a)s*, indicados na categoria Ficção Juvenil – Ensino Fundamental, obtendo, respectivamente, o 1º e

o 3º lugar os curtas *Quando 16* e *R(e)spost(a)s.* A categoria Livre – Ensino Médio teve, como representante do "Clube", o curta-metragem *Inspiração*. Até aqui, temos uma organização habitual de festival de cinema. Mas, ao voltarmos nosso olhar para a *Mostra de Valorização à Vida e da Cidade de Guaíba*[46] – que integra o Festival – e as categorias *Trânsito*, *Ambiente*, *Nossas Belezas* e *Saúde/DST-AIDS* – que compreendem a Mostra –, podemos inferir um trabalho latente de promoção de "mensagens educativas" a partir de um cinema escolarizado; dito de outro modo, um cinema organizado e formalizado, que convoca seus espectadores a serem prioritariamente ensinados. Foge-se, aqui, à relação de espectador e cinema, de criador-aprendiz, em que o convite é a abertura às potências e imprevisibilidades da vida, à invenção de outros modos de existir, à surpresa.

* * *

Falar em uma atmosfera de formação, também, se relaciona com a tentativa de dar forma a uma determinada postura e a um certo *ethos* do mestre. Trago um trecho da reportagem *Estudantes de Alvorada terão seus curtas exibidos em festival de cinema do Rio*, de Roberta Schuler (2015), concedida pelos integrantes do "Clube das 5", para pensarmos essa atmosfera de formação que envolve mestre e seus discípulos-parceiros.

> Inicialmente, as filmagens eram feitas com equipamentos do professor André, um apaixonado por cinema que vem se qualificando na área para transmitir os conhecimentos aos alunos. Agora, foi adquirido um *kit* pela secretaria municipal da Educação, pasta à qual o projeto está vinculado. — Com o equipamento, vou poder diminuir cada vez mais a minha participação. Tenho dado preferência aos roteiros deles. Quero que chegue o dia em que vão me apresentar um filme pronto — projeta André.

Antes, é preciso assinalar que não pensamos ser falha (ou negativa) a relação de transmissão de saber, entre aquele que sabe e aquele que ignora. Mas importa aqui sublinhar um outro modo de "transmissão". Percebemos, sem dúvidas, que André se inscreve "na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade,

[46] Mostra dedicada à exibição e premiação dos filmes produzidos nas escolas pertencentes ao Município de Guaíba/RS.

sabendo mais do que outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas" (FOUCAULT, 2004a, p. 285). Porém, os "efeitos de dominação" – que por ventura se desvelam – escapam a esta atmosfera de formação, em que se dão o aprendizado e a produção audiovisual, no "Clube das 5". E, talvez, pela ausência de uma autoridade arbitrária e diretiva é que emerja, em meio a esta atmosfera, a figura do mestre, no idealizador do "Clube das 5", André Bozzetti. Isto posto, podemos depreender que o "Clube das 5" – na figura de um mestre que põe em ação o cinema – seja o dispositivo desta atmosfera de formação que propõe uma formação pelo prazer de pensar e operar junto, cujo fim não é habilitar o sujeito para o uso da linguagem cinematográfica, mas torná-la conhecida, para que possa ser desobedecida.

O diálogo a seguir penso ser exemplar no que se refere à tal atmosfera de formação. Nas falas, vemos o quanto nesse ambiente se mostra, harmoniosamente, uma determinada postura e um certo *ethos* do mestre. Em 21 de outubro de 2015, em meio às filmagens do longa-metragem *Alvorada Z*, uma parte dos participantes reivindicaram que se recomeçassem as filmagens:

Josephine: Sor, tá muito parado o andamento do filme.
Mia: Também to achando.
André Bozetti: Gente, é normal! Estamos com problemas de tempo e clima, logo eles passam e o filme engrena.
Mia: Sor, eu vi que vai ficar assim até dezembro. Uns dois dias com sol e o resto com chuva.
André Bozetti: Gravamos várias cenas difíceis já.
Josephine: Cabelos crescem, as pessoas mudam...
André Bozetti: Está acontecendo, mas faz parte.
Josephine: Imagina, já tá ficando meio estranho...
André Bozetti: Sim, mas isso vai ser assim mesmo...
Anna: A gente teria que ter começado com as cenas iniciais.
André Bozetti: Nosso filme terá problemas de continuidade, isso é fato! Mas, espero que o resto compense.
Josephine: Vamos começar a gravar desde o início a partir de agora!
André Bozetti: Gravar tudo de novo? Mas, gente...
Anna: Também acho!
André Bozetti: Me expliquem! Tudo de novo?
Mia: Começar tudo do começo para acompanhar nossas mudanças.
André Bozetti: Gente, eu topo! Mas assim, agora tem que se puxar... (Conversa via *WhatsApp*[47], 21 de outubro de 2015).

[47] O "Clube das 5" possui um grupo no aplicativo de celular *WhatsApp,* para troca de informações e interações diversas.

Ao reler e selecionar este excerto de diálogo, fui tomada de assalto pelo questionamento: que formação é essa que “dá tempo”? Sim, trata-se aqui de “dar tempo”. É isso que o diálogo apresentado nos revela: tempo para pensar sobre o que foi feito e como foi feito, tempo para começar de novo. Antevemos, nesta atmosfera de formação, tempo para que o mestre converse e não se submeta “à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas” (SKLIAR, 2014, p. 202) – lógica que tem anulado nossa capacidade de conversar. Só há conversa, porque há tempo. E assim, no tempo da conversa, vemos emergir a figura do mestre, não como alguém legitimado institucionalmente a decidir qual o caminho a seguir; mas como aquele que está disposto ao outro, aquele que tem tempo para si e para o outro.

2.5 O jogo do mestre: formar(se)

Falamos de um mestre que deseja que o outro avance, que se sente mal correspondido, no caso de seu aluno jamais fazer-se mais que mero discípulo (cfe. NIETZSCHE, 2011, p.72). Falamos de um mestre que se desloca “do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos” (MIGLIORIN, 2010, p. 107). Falamos de um mestre que se apropria do cinema sem simplificá-lo ou caricaturizá-lo, que mobiliza o cinema com a compreensão de que o cinema, como qualquer outra arte, é experimento e experiência. Dito de outro modo, trata-se de um modo singular de operar com o cinema, colocando-o em discurso, para a transformação daquele que cria imagens cinematográficas e “busca no prazer da conversação e da companhia do outro a sabedoria e a felicidade” (FREITAS, 2013, p. 331). Estamos falando de um mestre que se forja no âmbito de uma psicagogia, “que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos enderecemos” (FOUCAULT, 2004b, p. 366). Sem desejar empreender uma discussão teórica que remeta a tempos tão distantes (como os referidos pelos clássicos gregos e latinos, estudados por Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito*), pensamos aqui em um mestre como “operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito” (FOUCAULT, 2004b, p. 117).

Ao nos debruçarmos sobre os últimos cursos proferidos por Michel Foucault,

no *Collège de France*, nos deparamos com a noção de psicagogia, que propõe um outro olhar sobre a formação. Se, na pedagogia, temos um mestre detentor da verdade, encarregado de transmiti-la para tornar o sujeito apto e preparado para o mundo, na psicagogia o modo de transmissão da verdade, pelo mestre, se dá para que o sujeito se transforme – concebendo o processo formativo como conversão da vida em obra de arte. Na acepção psicagógica, a verdade é experiência e criação de novos modos de existência e resistência.

Estamos falando aqui, portanto, de um mestre que assume como verdade o combate aos códigos normativos envolvidos na dupla cinema e formação. Esta outra verdade, assumida pelo mestre André, pressupõe confiança "na capacidade ética dos sujeitos deliberarem a respeito de suas próprias formas de vida" (FREITAS, 2015, p. 309). Trata-se de uma atitude ética – diante do cinema, enquanto objeto de conhecimento, e dos sujeitos em formação –, que perturba os lugares-comuns da díade cinema-educação.

A partir das conceitualizações foucaultianas sobre os jogos de verdade e sua relação na constituição do sujeito, trazemos à discussão a noção de *parresía*. Esta pressupõe uma coragem da verdade; "liberdade de jogo, se quisermos, que faz com que, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito" (FOUCAULT, 2004b, p. 2016). Assim, inferimos a "*parresía* como uma atividade psicagógica" (FREITAS, 2013, p. 331) que implica o acolhimento da ação e da palavra, tornando o acontecimento presente em experiência "no jogo da autoconstituição ética do sujeito" (FISCHER; MARCELLO, 2014, p. 169). Em síntese, podemos dizer que essa forma

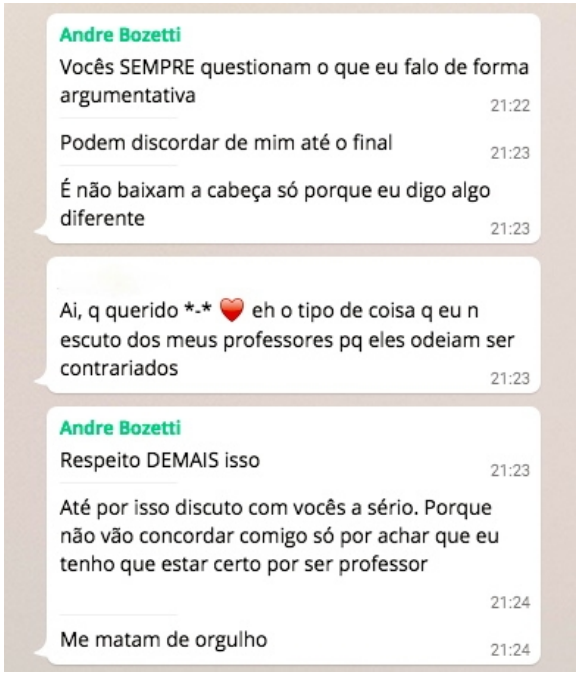
> […] de relação com a verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento construído por argumentos estruturados logicamente e assentados em uma epistemologia, que garantiria a sua transmissão aos demais. Tampouco se assenta na retórica, ou seja, no uso desses argumentos para convencer um determinado público, graças ao sentido apelativo desse discurso e, ao mesmo tempo, ao clamor pelo assentimento de seus destinatários. Nem mesmo teria como único recurso a dialética para fazer com que destinador e destinatário encontrem no conflito entre as suas proposições uma verdade resultante de uma síntese superior, porque apoiada em um método e em uma epistemologia que, em tese, representariam uma visão privilegiada em relação às

existentes (PAGNI, 2011, p. 318).

Esta coragem da verdade concentra-se na figura do *parresiasta*, ocupada, muitas vezes, pela figura do mestre, aquele que fala a verdade em nome da ética. “Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia” (FOUCAULT, 2004b, p. 55); o mestre conduz “um processo perigoso de singularização ética dos sujeitos capaz de colocar em risco as próprias instituições políticas e os poderes vigentes em jogo” (FREITAS, 2013, p. 332). E, justamente, por operar à margem dos dispositivos disciplinares e normativos da escola, o mestre *parresiasta*

> […] exige um modo específico de pôr em ação o discurso, no vínculo mestre-discípulo, que demanda não uma retórica, mas uma erótica já que a questão posta pela pedagogia, exercida como uma psicagogia, não é simplesmente a do sentido do saber ou o saber do sentido, mas propriamente o sentido da presença e a presença do sentido na relação formativa vivenciada entre mestres e discípulos. Em outros termos, a pedagogia como psicagogia responde não a uma dúvida (de natureza epistemológica) da ordem do saber, mas a um modo de olhar e de ouvir a si mesmo e ao outro (de natureza prático-sensível) (Ibidem).

Acrescentaria que o gesto *parresiástico* do mestre não pretende libertar ou emancipar o aluno, muito pelo contrário, no uso ético da palavra é o mestre que se liberta do aluno. O mestre é aquele que antevê a “potência de movimento, isto é, o deslocamento para fora de si” (MASSCHELEIN, 2003, p. 283), de seu aluno. O cinema, aqui, é a palavra verdadeira proferida pelo mestre, para que seus alunos se ponham a caminhar e afastem-se dele. Não se trata de uma caminhada rumo ao saber ou ao conhecimento, trata-se de um movimento permanente de busca. Trata-se de pensar na implicação de si mesmo no caminho e de se fazer melhor ao longo da caminhada. Com isso, no trabalho psicagógico, o mestre se afirma como aquele que, em seu próprio caminho, põe em jogo a própria palavra, na espera da contrapalavra – mesmo que, por uma conversa via *WhatsApp*:



Desta forma, o trabalho psicagógico solicita uma relação dialógica entre mestre e discípulos, que os aproxima “de uma verdade que se incorpora ética e existencialmente no próprio modo de viver a relação educativo-formativa” (FREITAS, 2013, p. 333). Logo, a “construção ética de si mesmo é inseparável, pois, de uma pragmática do discurso, em estado constante de afirmação, e inseparável de uma atitude de coragem” (FISCHER; MARCELLO, 2014, p. 169). Mas, também, é inseparável, aqui, de uma *ars erótica:*

> Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 1988, p. 57).

Em outras palavras, o trabalho psicagógico solicita uma palavra de amor; ou, ainda poderíamos dizer, a *parresía* não se separa de uma linguagem amorosa. Apreender o outro em sua positividade significa a atitude de impossibilitar o aprisionamento dos sujeitos, das palavras e das coisas, em categorias de conhecimento. Operar pela linguagem amorosa é reconhecer a experiência do outro,

apostar no relacionamento mestre-aluno, fora de um dispositivo de racionalidade. Ou seja, na psicagogia enfatiza-se “o papel das emoções para o esclarecimento de questões de importância ética e política, cuja base é o pressuposto da possibilidade da afirmação de uma função cognitiva das paixões” (FREITAS, 2013, p. 333).

Se na pedagogia a “verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre” (FOUCAULT, 2004b, p. 367), na psicagogia a verdade está em jogo, realizando-se “como uma força de afetação sensível dos sujeitos” (Ibidem, p. 334). Não há, nesse jogo, verdades prescritivas; ele não se fundamenta na ordem da tradição, visando à manutenção e continuidade do que “já está aí”; ao contrário, ele implica confronto e ruptura. Ele afeta os sujeitos, incitando-os à produção de um *êthos*.

Percebo o “Clube das 5” como um espaço de produção de verdades outras. Estão ali, claramente, a ideia e a prática de um processo compartilhado – entre professor e aluno – de formação e produção de conhecimento, em tensão com a formação clássica, que supõe o sujeito como carência ou “não saber”; ou seja, uma educação que ignora repertórios e desejos tão diversos, os quais, muitas vezes, se mostram tão potentes em termos de formação de si.

Finalizo este capítulo com um diálogo polêmico entre André e seus alunos. Nessa defrontação – que compõe meu relato de campo de 02 de abril de 2015 –, André demarca sua oposição ao atual sistema de ensino, estabelecendo uma crítica aos discursos hegemônicos que norteiam uma prática pedagógica prescritiva e normativa.

André: Bom, não sei se todos acompanharam a conversa pelo WhatsApp, mas a Anna decidiu largar a escola... Ela tem depressão, nem a escola e nem os professores têm estrutura para lidar com essa situação. Então, eu apoio a decisão dela!
Adélia: Aí, gente... Eu não concordo!
André: Pessoal, no colégio em que a Anna está, mais de 80% dos alunos passam sem ter condições de passar! Na verdade, todas as escolas estão assim. Se a média é 5 e o aluno tirou 4, ele passa no conselho de classe. Isso significa que o conteúdo escolar não é importante... Eu não acredito em um ensino engessado por matérias. Eu acredito em projetos... Projetos criados a partir dos interesses dos alunos, como esse aqui!
Bruno: Mas sor, se for assim, ninguém mais vai querer estudar.
André: Bruno, tu tá aqui sem ser obrigado... É pelo teu interesse que tu vem aqui...

Em sua fala franca e ética, André desvia o olhar do princípio: “para ser alguém na vida é preciso estudar”. Ele lança a possibilidade de pensar diferente, de assumir

uma verdade que não está posta. Mobiliza – no campo dos discursos verdadeiros – aquilo “que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo” (FOUCAULT, 2004b, p. 216). Talvez essa atitude face ao mundo seja o que – nesse jogo – o mestre busca promover em seus alunos. Certamente, André arrisca muito ao assumir essa posição, de modo especial diante de um outro jovem. Nem ele nem eu estamos livres de cometermos um erro ao nos afirmarmos desta ou daquela maneira, ainda mais considerando que educar-se na escola, de qualquer linha pedagógica, é, no senso comum, uma verdade praticamente inquestionável. Porém, o mais importante aqui (independente do risco talvez de um possível equívoco) é que há um mestre que deixa claro ao outro sua posição, e sobre ela tece argumentos; longe de uma doutrinação, André propõe que o outro se afirme, que elabore para si mesmo uma posição e saiba dos riscos aí implicados.

AS IMAGENS DO MESTRE

Aos 14 anos de idade, comecei um curso de informática; pais e professores diziam que era importante para o meu futuro. Certamente, não é pelo saber adquirido no curso de informática que traço estas linhas. Meu professor, que tanto no inverno quanto no verão usava calça *jeans* e camiseta branca, tinha outra peculiaridade, além do habitual modo de se vestir. Ele era um aficionado por cinema, um cinéfilo que, no meio da explicação sobre uma formula no Excel cantarolou *As times goes by*[48] e, voltando-se para mim, perguntou: "Qual é o filme?" Eu não conhecia o filme *Casablanca*[49] muito menos sua icônica canção. Decepcionado, ele disse: "É um clássico do cinema, você precisa conhecer".

Certa vez, após a aula, fomos à locadora (num tempo em que elas eram comuns pelo bairro) e, enquanto passeava por entre as prateleiras repletas de filmes, fui surpreendida por meu professor com o filme *Como água para chocolate*[50] em mãos, me dizendo: "Esse filme é maravilhoso!". Prontamente loquei-o e fui para casa assistir. Até hoje, a imagem de Tita chorando sobre a massa para o bolo de casamento de sua irmã habita em mim.

Esta relação, mediada pela cinefilia, passou por momentos de transgressão de minha parte. Em uma das muitas conversas sobre cinema que tive com meu professor, perguntei-lhe qual era seu filme preferido, e ele respondeu: *"Laranja mecânica"*[51]. Mas, junto à sua resposta, veio a proibição: "Esse filme tu não *pode* ver, ele é muito pesado para tua idade". Desobedeci, evidentemente. Talvez devesse mesmo desobedecer.

Terminado o curso, o professor se apaixonou por uma japonesa e foi morar no Japão. Nunca mais tive notícias suas. Ficaram "as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou imaginar" (BACHELARD, 2009, p. 2). Teria me apaixonado por ele? Não me recordo seu nome, onde morava, sua idade... Um homem que não me confiou o seu

[48] *As Time Goes By* é uma canção que tornou-se internacionalmente conhecida ao ser interpretada pelo personagem Sam (Dooley Wilson) no filme Casablanca (1942).

[49] **Título**: Casablanca; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 102 minutos; **Ano**: 1942; **Direção**: Michael Curtiz.

[50] **Título:** *Como agua para chocolate*; **País**: México; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 105 minutos; **Ano**: 1992; **Direção**: Alfonso Arau.

[51] **Título:** *A Clockwork Orange*; **País**: Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte; **Gênero**: Crime; **Tempo**: 136 minutos; **Ano**: 1971; **Direção**: Stanley Kubrick.

passado – muito menos seu futuro –, mas enraizou em mim uma imagem. Imagem enquanto presença. O "apagamento" de seu rosto em minha memória abre um vazio, uma lacuna que dá margem a todo tipo de fantasia. Os detalhes dessa relação se esvanecem, mas é precisamente no devaneio que a imagem prevalece.

Ingmar Bergman conta em sua fotobiografia, *Imagens*, que a inspiração para *Gritos e Sussurros*[52] veio de um sonho, enigmática imagem de quatro mulheres vestidas de branco em um aposento com papel de parede vermelho. Desperto, a imagem persistia em sua mente. Na impossibilidade de decifrá-la, Bergman decidiu filmá-la para livrar-se dela.

Como Bergman, penso que existam imagens das quais precisamos nos livrar, imagens que precisamos jogar no e para o mundo. São imagens errantes e, como tal, devem ser expurgadas, justamente para que retornem. Não precisam ser decodificadas, interpretadas, desvendadas; apenas vividas e rememoradas. Entendo que a imagem de meu mestre no curso de informática, mestre sem rosto em minha memória, permanece e me convoca a pensar sobre as imagens possíveis de um mestre.

Parto, mais uma vez, da intimidade, da minha história de vida, para construir, dentre tantas possibilidades, a imagem do mestre, discutida no percurso desta pesquisa. Arrisco dizer que a imagem deste mestre – num quadro-dentro-do-quadro – joga com os atos de refletir e multiplicar; vemos "a mesma coisa que na primeira instância do quadro, mas decomposta e recomposta" (FOUCAULT, 2009, p. 199), de forma a criar uma múltipla presença, que nos leva ao questionamento daquilo que vemos.

O que seria a "múltipla presença de um mestre"? Por que é relevante pensá-la aqui, num estudo que trata da relação mestre-discípulo, em situação não exatamente escolarizada? Nas seções a seguir, buscaremos discutir algumas imagens do mestre, que emergem das cenas vividas e observadas por mim, na trajetória desta pesquisa. Pergunto-me, muitas vezes, se haveria relação entre as experiências dos jovens com quem interagi e as minhas próprias memórias como aluna.

Importante ressaltar que, nesse processo, também, como veremos na segunda

[52] **Título:** *Viskningar och rop*; **País**: Suécia; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 91 minutos; **Ano**: 1972; **Direção**: Ingmar Bergman.

seção deste capítulo, procurei autores que escreveram acerca dos ideários, feitos senso comum entre nós, sobre a docência, para pensar outros modos de exercício dessa prática. Antes, não podemos nos furtar do cinema e suas imagens e imaginários que reforçam e dissipam os ideários acerca do ser docente e sua prática.

3.1 A imagem sobre a tela

Personagens de professores e professoras – sabemos – são figuras recorrentes nas narrativas cinematográficas, dos mais diferentes gêneros e estilos. Fiz, de forma despretensiosa, uma breve enquete dirigida a amigos do *Facebook*: “alguém teria alguma indicação de filme cujo protagonista seja professor ou professora?”. Como resposta, recebi indicações de filmes das mais diferentes nacionalidades e épocas. Alguns já conhecia, outros tive o prazer de conhecer. Um deles foi *Summer School*[53], indicado pelo próprio André Bozzetti:

> É uma comédia clássica dos ano 80, mas tem situações que eu super me identifico. O cara era professor de Educação Física e fica responsável por cuidar de uma turma inteira que ficou em "recuperação". O cara se envolve um monte na vida da “gurizada” (Relato feito via *Facebook*, 25 de abril de 2016).

O filme foge um pouco do que Elí Terezinha Henn Fabris (2010) chamou de “pedagogia do herói”; em *Summer School,* vemos um professor, Freddy Shoop (Mark Harmon), indiferente, que só aceita o desafio de ensinar após ser ameaçado de demissão pelo vice-diretor Phil Gills (Robin Thomas). Diante da falta de interesse de seus alunos no aprendizado, ele resolve divertir-se com seus alunos, levando-os para passear em um parque de diversão, em um zoológico e na praia. Gills, ao descobrir as “escapadas” de Shoop e de seus alunos, o ameaça, novamente, de demissão, e diz que só voltará atrás caso Shoop consiga com que todos os alunos – chamados de “delinquentes” – passem no exame. Na sequência seguinte, temos o momento chave do filme, em que o professor Freddy Shoop confessa estar na iminência de perder o emprego, caso eles não passem no exame. Os alunos se compadecem, mas consideram-se incapazes de estudar sem terem um “incentivo”

[53] **Título:** *Summer School*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Comédia; **Tempo**: 97 minutos; **Ano**: 1987; **Direção**: Carl Reiner.

extra. Assim, os alunos propõem o seguinte acordo: eles prestam atenção nas aulas, fazem os deveres de casa e estudam; em contrapartida, o professor deverá realizar um desejo de cada aluno – entre os quais dar aulas de direção para Denise (Kelly Jo Minter); treinar futebol para que Kevin (Patrick Labyorteaux) volte para o time; acompanhar Rhonda (Shawnee Smith) no encontro de gestantes etc.

Temos, aqui, alunos que resistem ao ensino em sua forma convencional e institucional; ao mesmo tempo, temos um mestre que resiste à incumbência de ensinar. Freddy Shoop está longe da imagem do mestre herói – abnegado, dedicado, altruísta – mas não podemos esquecer que *Summer School* é uma comédia; portanto a imagem do professor herói irrompe com algumas fissuras. Ainda que em sua primeira metade o filme trate da resistência de Shoop em lecionar (preferindo a diversão), na segunda metade o filme dá a ver a imagem do mestre herói: ele se ocupa em aprender a ministrar aulas, dedica-se ao cumprimento das tarefas acordadas com seus alunos, participando e modificando suas vidas. Em suma, a partir dessa relação, Shoop começa a transformar-se também. Existe uma sequência no filme que é exemplar: ao ver que dois de seus alunos, menores de idade, foram abordados pela polícia por portarem bebida alcoólica, o professor assume a culpa e é levado preso no lugar deles.

Talvez, a identificação de André com este filme se dê, justamente, pela ausência de um ímpeto heróico de "transformação da realidade dos alunos". O "heroísmo", aqui, tem seu começo na utilidade – como na amizade epicurista: enquanto Freddy Shoop queria salvar o seu emprego, André queria fazer um filme.

> […] no começo a ideia do "Clube" era ser só um filme... Mas, isso continuou e eu adorei! O sor André tava planejando gravar só um filme, daí depois surgiu a ideia do "Clube das 5" (Entrevista com Anna, 13 de janeiro de 2016).

Esse "heroísmo" é construído a partir da relação professor-alunos, não é uma característica "inerente" que se manifesta em um contexto de tensão, como em *Numa escola de Havana*[54]. Neste, a narrativa se constrói a partir da relação entre a professora Carmela (Alina Rodríguez) e o seu rebelde aluno, de 11 anos, Chala (Armando Valdes Freire). Chala é o típico aluno problema tratado por todos, inclusive

[54] **Título:** *Conducta*; **País**: Cuba; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 108 minutos; **Ano**: 2014; **Direção**: Ernesto Daranas.

por sua mãe viciada em drogas, como delinquente. A única pessoa que lhe demonstra afeto e confiança é sua professora Carmela, ao enfrentar todo o aparato institucional para impedir que Chala seja mandado para uma escola de conduta (internato). O roteiro critica a burocratização do ensino que massifica relações e situações e coloca razão e emoção em oposição, para evidenciar que a educação só pode ser libertadora e emancipadora se afetiva e amorosa.

Carmela, assim como Shoop, envolve-se nos problemas de seus alunos – com a diferença de que, para Carmela, este é o dever do mestre, como ela mesma diz: "o professor deve saber o que se passa com seus alunos lá fora, na rua". O envolvimento de Shoop na vida de seus alunos parte da negociação, que os coloca em pé de igualdade, não do ímpeto heróico e altruísta que impele o mestre a salvar seus alunos, demarcando uma relação hierárquica entre eles.

Em geral, tanto no drama quanto na comédia, a imagem do mestre é apresentada de forma positiva ou, em alguns casos, torna-se positiva no decorrer da narrativa. Raros são os filmes em que a imagem do mestre obscurece-se pela insanidade, brutalidade, obsessão. Podemos considerar *A professora do jardim de infância*[55] uma destas notáveis exceções. O filme narra a história de Nira (Sarit Larry), professora do jardim de infância que descobre, entre os seus alunos, Yoav (Avi Shnaidman), um menino de cinco anos; ele tem um grande talento para a poesia – quando menos se espera, Yoav começa a andar de um lado para o outro, enquanto declama seus versos. Nira arrebata-se diante do talento do menino, pois ela ambiciona tornar-se poetisa – inclusive frequentando um grupo de estudo em que cada um dos integrantes comenta a poesia do outro. Na falta de inspiração ou talento, a professora de Yoav passa a usar as poesias de seu aluno-prodígio como suas e apresentá-las ao grupo de estudos, recebendo elogios de seus colegas e do professor. Em pouco tempo, o encantamento torna-se fixação, e Nira passará a manipular as pessoas ao redor, com a intenção de ficar cada vez mais próxima de seu aluno.

A imagem de pacata professora, aspirante a poetisa, esposa e mãe de dois filhos, vai degradando-se, diante da relação obsessiva para com a potência criativa de Yoav; o talento de Yoav atesta seu fracasso. Aqui, com as devidas proporções,

[55] **Título:** *Haganenet*; **País**: Israel, França; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 119 minutos; **Ano**: 2014; **Direção**: Nadav Lapid.

podemos estabelecer uma analogia com a obsessão de Gustav von Aschenbach (Dirk Bogarde) pelo jovem Tadzio (Björn Andrésen), em *Morte em Veneza*[56]. Se, em *A professora do jardim de infância,* a obsessão se dá pela beleza das palavras-imagens do pequeno Yoav, em *Morte em Veneza* a obsessão é desencadeada pela beleza-imagem do próprio Tadzio. A analogia é perturbadora, mas, muitas vezes, ao longo do filme nos perguntamos: a obsessão de Nira por Yoav teria suas raízes em uma espécie de parafilia? Ou Nira seria, tão somente, uma oportunista interessada em se beneficiar do talento de Yoav?

O filme deixa em suspenso essas questões, para falar das potências e das ausências de uma vida que se esboça a partir da obsessão pelo outro. A imagem do mestre que *A professora do jardim de infância* nos oferece está disposta a nos enganar; ela quer nos fazer ver a imagem do mestre herói, disposto a enfrentar a todos para salvar seu aluno – mesmo que toda a ação por ela empreendida encaminhe-se para a manifestação de um comportamento perverso de posse, de roubo do outro:

> Quando olho ao meu redor, meu jardim de infância e alunos de 5 anos, fica claro quão difícil é ser poeta neste mundo. Ser um poeta em nosso mundo é ir contra a natureza do mundo. Conhecer Yoav é uma grande alegria, mas também uma missão. Tão simples quanto os poemas surgem para ele: “tenho um poema, tenho um poema!”. Isso pode parar. E quando ele crescer?

Esse é o discurso de Nira ao procurar o tio de Yoav – que “abriu as portas do mundo das palavras” para o sobrinho. Na sequência seguinte, vemos o pequeno Yoav caminhar em direção ao balanço da pracinha. Ele senta-se e inclina a cabeça; nesse momento, a câmera assume o ponto de vista do garoto. Enquanto vemos, através da câmera subjetiva, a pracinha e os colegas de Yoav que brincam, de cabeça para baixo, entra no quadro Nira, que observa (e nos confronta) Yoav. Temos a imagem invertida de Nira, jogando com a ambivalência das imagens e das palavras. A operação de enquadramento, nesta cena, é um prenúncio da imagem do mestre que se perverte aos olhos de Yoav e do espectador.

[56] **Título:** *Morte a Venezia*; **País**: Itália, França; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 130 minutos; **Ano**: 1971; **Direção**: Luchino Visconti.

Gostaria de finalizar esta análise trazendo a emblemática sequência final de *A professora do jardim de infância*. Nira rapta Yoav e refugia-se em um hotel à beira mar. Tudo transcorre tranquilamente entre a professora e seu aluno até que Nira, ao ir tomar banho, é trancada no banheiro pelo menino.

> **Nira**: Abra, Yoav! Abra! Tudo que estou fazendo é por você. Nós vamos voar para longe daqui... Vou cuidar de você, você não terá que se preocupar com nada. Este mundo vai lhe apagar, Yoav. Não há lugar neste mundo para pessoas como você. Em dois anos, não terá restado nada de você. Você se tornará uma sombra.
> **Yoav (pegando o telefone)**: Com licença. Minha professora do jardim de infância me sequestrou. Me salve dela.

Ainda que distinto dos filmes aqui comentados – no sentido de dissipar um ideário docente vinculado, de certa forma, a uma "pedagogia do herói" –, o filme *A professora do jardim de infância* permite tecer os seguintes questionamento: é preciso que alguém seja salvo na relação mestre-discípulo? Não seria possível inscrever essa relação nos termos de uma partilha do sensível?

Penso, a partir destes questionamentos, no filme *A língua das mariposas*[57], que nos traz a relação entre o velho professor Don Gregório e seu aluno de sete anos, Moncho. Uma relação entre mestre e aluno tecida por "uma série de trocas"

[57] **Título:** *La lengua de las mariposas*; **País**: Espanha; **Gênero**: Drama; **Tempo**: 96 minutos; **Ano**: 1999; **Direção**: José Luis Cuerda.

(MARCELLO, 2008, p. 63) para além do “tempo da salvação ou progresso” (MASSCHELEIN, 2014, p. 161). Relação tecida através de pequenos gestos e palavras, de um para com o outro, que extrapola a relação institucional. A imagem desse mestre, da relação entre mestre-discípulo, que o cinema nos apresenta, atravessa a imagem do mestre herói, lugar comum do cinema hollywoodiano.[58]

O filme tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e a ascensão do regime ditatorial franquista; não por acaso é o fascismo que provoca a ruptura na relação entre o jovem Moncho e Don Gregório.

> Ele é preso e agora está prestes a ser levado pelo exército. A cidade inteira acompanha a saída dos 'comunistas' de dentro do edifício em direção ao caminhão aberto que os transportaria. Para tanto, os presos devem atravessar um corredor formado pelas pessoas, que encontram nos insultos a forma de distinguir-se daqueles agora perseguidos […]. Para distanciar-se de qualquer relação com o professor, a mãe pede ao garoto que grite, que o chame de 'ateu', de 'comunista'. O menino atende ao pedido da mãe, grita, mas não faz só isso: corre atrás do caminhão e, com pedras na mão, repete: 'ateu!', 'comunista!', somados a enigmáticos 'tilonorrinco!', 'tromba esperial!' (MARCELLO, 2008, p. 68).

Ainda que a relação entre mestre e discípulo tenha sido interrompida, a atmosfera de formação, criada por ambos, no decorrer da relação, permanece viva. Essa atmosfera torna-se palavra em Moncho: “tilonorrinco!”, “tromba esperial!”. Palavras aprendidas a partir de seu mestre e que agora são lançadas contra ele; ou, quem sabe, *para* ele. Mas o importante aqui é que, de uma forma ou de outra, elas habitam Moncho do mesmo modo que “a criança solitária habita as imagens” (BACHELARD, 2009, p.97). Ou, ainda: as palavras ensinadas por Don Gregório a Moncho, e que este lhe devolve no momento de ruptura, dão a ver o caráter de troca e partilha da relação tecida entre ambos, do início à ruptura, em sua duração. Ou seja, o que temos é a imagem do mestre que dura em sua afetividade – como a imagem de meu mestre do curso de informática que, apesar da ruptura, permanece em mim.

Não irei me delongar sobre o tema das imagens do mestre que o cinema nos dá a ver, visto que este não é o cerne desta pesquisa. Não são poucos os filmes que

[58] Ver a bela análise feita por Fabiana Marcello (2008, p. 63-68), em sua Tese de Doutorado, sobre *A língua das mariposas* a partir das conceitualizações foucaultianas sobre a amizade; tema que também nos interessa aqui.

narram a relação entre professor e aluno, assim como não são poucos os trabalhos que se debruçaram sobre o tema das relações pedagógicas nas narrativas cinematográficas[59]. Pretendi, apenas, dar pistas das múltiplas formas com que o cinema tem pensando a imagem do mestre e nos feito pensar sobre elas. O professor irresponsável que se transforma a partir da relação com seus alunos; a professora heroína disposta a enfrentar o sistema para salvar seus estudantes; a professora tomada pela obsessão em sentir-se viva, por meio de seu aluno; e o professor que escapa com o seu aluno da relação institucional e salvacionista – essas são quatro imagens que reverberam em múltiplas direções, atestando uma total impossibilidade de encarceramento. A imagem nos escapa, enquanto a identidade fixa. Portanto, sigamos falando de imagens, das imagens do mestre que nos habitam, de imagens que nos convocam a um "enfrentamento".

3.2 Mestre: imagem-hiato

Falar do mestre como imagem-hiato significa vê-lo como espaço intermediário; abertura que desvenda o caminho da criação, possibilidade de ver-se na cisão e constituir-se a partir dela. O mestre, na condição de imagem-hiato, é aquele que se abre e põe-se em movimento. Movimento que enseja o pensamento sobre si; enfrentamento da cisão, do vazio, da morte. Falo aqui do mestre como alguém que enfrenta a si mesmo como outro. Ele é imagem-hiato no sentido de que se abre sobre si mesmo, "ao ponto de afirmar-se também como estrangeiro para si" (FISCHER; MARCELLO, 2016, p. 20). Mestre, imagem-hiato, é aquele que escapa à ordem da significação. Multiplica-se em sua cisão, aberto à "possibilidade de 'imaginar o inimaginável'" (FISCHER; MARCELLO, 2016, p. 27).

Mas, como se engendra essa fenda na imagem do mestre? Penso que tal fissura, no ser docente, seja sempre instaurada em uma situação de crise. Marcelo Ricardo Pereira (2008) tece importantes comentários, no capítulo introdutório de *A impostura do mestre*, a respeito do discurso docente que se edifica a partir de uma "desvalorização" e "desmoralização", imbricado à imagem de "abnegação" e

[59] Sobre estas relações pedagógicas nas narrativas cinematográficas destaco o olhar que o cinema lança sobre a escola e o trabalho docente de Elí Henn Fabris (1999, 2005, 2006); bem como as pedagogias da sexualidade que ele engendra de Guacira Lopes Louro (2000, 2008, 2011).

“devoção” imputada ao ideário docente. No mesmo capítulo, o autor afirma:

> A contigência pedagógica forja um docente que tende a desaparecer, não tanto devido a sua permanência *a priori* fugaz, por ser uma consciência dividida que substitui o que realmente sabe por uma prática negadora de seu saber efetivo, mas devido a um apagamento de si como índice de autoridade ou de governo. Um professor precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça inteiro, antes de vazio. Há diariamente um exercício severo de restituir um lugar discursivo apagado pelo escárnio, pelo desinteresse ou pela indiferença de uma parcela de alunos, bem como de boa parte das políticas institucionais que os orientam (PEREIRA, 2008, p. 21).

Chamam a atenção as palavras “desaparecimento”, “apagamento” e “vazio”. Michel Foucault (2009), em uma série de textos, manifesta o caráter profícuo do “vazio”, do “apagamento” e do “desaparecimento” (do sujeito, dos discursos). Estas palavras podem sem agravo significar a morte, ou melhor, neste caso, a morte do mestre. Mas uma determinada morte, não toda e qualquer morte. Assim, pode-se dizer de um desaparecimento que, paradoxalmente, enseja a potência de outra “aparição”. Em outros termos, uma fenda se instaura na imagem do mestre e conforma-se em imagem-hiato; tal imagem cindida desdobra-se em novas possibilidades de existência docente. Trata-se de desprender-se das unidades de sentidos que conferem ao mestre “características de sacralidade” (PEREIRA, 2008, p. 44), para fazer-se nascer fora da ordem institucional pedagógica.

Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer (2013) nos dão pistas de quais discursos têm assentado essa “ordem institucional pedagógica”. Penso, junto com as autoras, que a emergência de um discurso médico e psicológico acerca dos modos de educar – massificados pela mídia e pelos livros de autoajuda – tem inspirado incertezas nos professores, quando aparentemente existiriam para oferecer-lhes alguma espécie de “ajuda”:

> Frisamos, com esses apontamentos, o quanto a emergência e as condições de possibilidade de determinados enunciados – da área psi e demais instâncias terapêuticas – e os efeitos de verdade que os legitimam estão entrelaçados com a paulatina aceitação de discursos que versam sobre os “modos corretos e incorretos de educar”. Eis que surge a insegurança para os educadores (pais e professores): “Afinal, será que estou agindo de forma correta?” (Ibidem, p. 226).

Associa-se a este clima de incertezas, quanto aos modos de educar, a crise da

autoridade docente[60] que, segundo Hannah Arendt (2000),

> […] está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado (p. 243).

Ao mesmo tempo em que se denuncia uma crise na relação institucional entre professor e aluno – entre adulto e criança –, criam-se possibilidades que apostam na invenção de um outro tipo de relação. Penso que estas possibilidades situam-se exatamente no lugar de mediação do educador, entre o antigo e o novo desse processo que envolve mestre e aprendiz. Desta forma, acrescentaria que, na exigência de um respeito ao passado, o mestre-educador necessita estar disponível ao futuro. Futuro – estrangeiro ao tempo presente – que nos desacomoda e nos põe em movimento. Ele está por vir, ele é potência, quando nos lançamos no hiato da vida. Reconhecer o futuro como possibilidade, na educação, diz respeito à liberdade do tempo:

> O psicólogo, o terapeuta, o pastor, o facilitador da aprendizagem assumem que não há tempo livre. Seu tempo está destinado ou tem um sentido ou objetivo predefinido: o tempo do desenvolvimento ou crescimento, o tempo de aprender algo, o tempo da salvação ou progresso, o tempo de otimização e mobilização, o tempo da reforma e de inovação, de investimento e de produção (por exemplo, dos resultados de aprendizagem) (MASSCHELEIN, 2014, p. 161).

O mestre-imagem-hiato irrompe no tempo contínuo; mas é pela fissura que encontra a possibilidade de se lançar no instante criador do tempo e voltar-se a si mesmo – reconhecendo-se como capaz de agir, de colocar-se em movimento no enfrentamento do vazio. O tempo não é único, muito menos universal; ele é instante vital para a liberdade e criação da vida. Assim, a imagem do mestre que busco penetrar se inscreve nesse instante. Dito de outro modo, a imagem do mestre, aqui em jogo, emerge da “imaginação poética” (BACHELARD, 1978, p. 183).

O mestre, na condição de imagem poética, é o instante criador que decorre do vazio. Não podemos compreendê-lo numa suposta essência, muito menos em sua

[60] Sobre o tema da autoridade e seus desdobramentos ver Tese de Doutorado de Mariane Inês Ohlweiler (2014). Sobre a crise da autoridade, docente ver Júlio Groppa Aquino (1996, 1998).

objetividade, mas sim como ato que repercute e se desdobra no outro. O mestre não tem passado, muito menos um fim específico em seu futuro, pois é ação que opera, justo no agora, no presente, uma transformação no ser. É o entre-lugar. Ou seja, ele reverbera enquanto relação com um outro que é o discípulo. Ele morre – se esvai pela fissura – para renascer (criar-se) no outro. Podemos dizer, junto com Michel Foucault (2004b), que essa relação morte-renascimento se esboça no exercício estético da amizade, em que mestre e discípulo se fazem potência criadora e transformadora.

Michel Foucault (Ibidem), em *A hermenêutica do sujeito*, comenta um texto escrito pelo epicurista Filodemo de Gadara, sobre a prática da direção de consciência na escola. Filodemo diz que a escola epicurista não poderia prescindir de um *hegemón*, um diretor que assegurasse a direção individual de cada um. Essa direção individual deveria se constituir entre os pares – diretor e dirigido – com base em uma intensa relação afetiva, uma relação de amizade.

A partir dessa proposição, gostaria de adensar a concepção epicurista de amizade. Nela, "a amizade é inteiramente da ordem do cuidado de si" (FOUCAULT, 2004b, p. 176). Epicuristas eram entusiastas da vida, entendiam o nascimento e a morte como fronteiras próprias da existência. Consequentemente, é da existência que se ocupa o cuidado de si:

> O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (Ibidem, p. 09).

Quer dizer, o cuidado de si deve ser entendido tanto como ocupar-se consigo, como "movimento de si para o outro" (ORTEGA, 1999, p. 129); trata-se de ação sobre si, que se desdobra no outro. Assim, neste duplo movimento, ele se torna uma estilística de existência – arte de viver imbricada em uma arte de morrer: "Deve-se consumar a vida antes da morte" (FOUCAULT, 2004b, p. 100). Pois bem, se anunciamos a morte do mestre no início deste capítulo, é por meio da relação com o outro – discípulo, amigo – que ele renasce.

3.3 Mestre: imagem-força

Para os estóicos, “a amizade não é exatamente uma relação de um com outro, não é a comunicação imediata entre dois indivíduos” (Ibidem, p. 138); mas, sim, parte fundamental de uma ampla estrutura social. Essa estrutura se afirma pelo labor e “pela aplicação de algumas regras que são sancionadas pela relativa posição de uns para com outros no círculo de amizades” (Ibidem). Ou seja, o exercício da amizade não se separa de um exercício de ascese – atividade exercida sobre si para sua transformação.

Entendemos que o mestre André nos traz, no seu depoimento, uma referência às mudanças que se sentiu convocado a fazer, claramente como um trabalho sobre si mesmo – sempre com o olhar depositado nos alunos com quem interagia. Vejo, no excerto a seguir, o quanto André escapa do ideário já tão cristalizado, referido por Marcelo Ricardo Pereira (2008), principalmente quando o autor se refere “(...) ao mestre que se faz escravo para garantir que o idêntico se cumpra através de si” (p. 92). Vejamos um trecho da narrativa de André:

> As aulas de educação física, que sempre foram as preferidas dos alunos, já não chamavam mais atenção. Aquilo me fez reparar que, talvez, aquele modelo de escola não fosse mais apropriado para a “gurizada”. Acho que foi uma incapacidade minha nesta área, por mais que os alunos gostassem de mim e me respeitassem, eu via que eles não estavam motivados. Isso, somado a todo o desgaste que eu ainda tinha, começou a me fazer mal. Voltei a ter sintomas de ansiedade, taquicardia, insônia frequente... E aí, entrou a importância do Clube. O Clube das 5 era o momento em que eu via a “gurizada” participando por vontade própria. Mesmo sem obrigação, eu via dedicação, entrega, vontade de fazer melhor... E aquilo me fazia bem (Entrevista com André Bozzetti, 09 de abril de 2016).

Não pretendo supor, trazendo o tema da amizade, que exista “um democratismo abstrato e quimérico de igualdade” (MARCELLO, 2008, p. 65) entre mestre e discípulo. O que está posto é uma formação que dura em sua relação de afeto – como a dos heróis do cineasta Kiarostami, fixados em um objeto “para se salvar, num mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal” (BERGALA, 2008, p. 13). Amizade e formação, aqui, são vistas de modo amalgamado, como acontecimento que opera no instante; nelas habita o desejo de permanência e duração. Formação e amizade se expressam

> […] por meio de uma linguagem marcada pela intensidade dos instantes e pela rejeição absoluta à proliferação de adjetivos que interpelam, acusam, difamam. Como se se tratasse de uma linguagem limpa, fruto de um olhar limpo numa duração sem fundo, que impede a passagem de todo julgamento […] (SKLIAR, 2014, p. 50).

Em consonância com Skliar, Rosa Maria Bueno Fischer (2009) percebe a formação – sem ignorar o espaço da escola – "como uma operação que se dá para além" (p. 95) de tempos e lugares institucionalidados da educação. Em outros termos, Fischer entende que o processo formativo extrapola "um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar" (Ibidem). Antevemos, assim, o caráter subversivo da amizade e da formação; pois elas escapam a quaisquer designações e delimitações. A imagem-força do mestre só é força porque se serve da amizade e da formação. Ela é a escolha da própria existência; ela é a imagem que se dissipa em seu hiato, para retornar na força da relação mestre-aluno. Falo do mestre enquanto imagem-força porque na sua prática-experiência há sempre uma composição com outras forças, de modo a se fazer potência criadora de si e dos outros. A amizade é uma experiência no tempo e no mundo, do tempo e do mundo; faz-se prática filosófica na medida em que diz respeito a uma formação, que se faz entre amigos. É diante do amigo e de sua palavra que nos modificamos. Claro está, essa autotransformação do sujeito não é o objetivo da relação, mas sim uma possibilidade sempre presente nos gestos que aproximam alguém do outro:

> Ainda em relação à amizade, pode-se dizer que ela não seria simplesmente um lócus de consenso, de placidez ou de tranquilidade. Antes, ela é o lócus nos quais são travadas lutas de força (MARCELLO, 2008, p. 62).

Da tecitura dessa relação entre mestre e aluno – no "Clube das 5" –, facilitada pelo manejo das imagens cinematográficas, irrompe um fluxo afetivo que anima o ser – aqueles seres, os jovens e o adulto. Nessa relação-amizade-formação, aluno e mestre se encontram para se tornarem ato. A imagem-força solicita o olhar do outro, projeta-se no mundo, ocupando o espaço da vida. A imagem-força não se dá a ver, não designa algo. Ela evoca sentidos, produz pensamento. A imagem-força é construída pela soma de ideias – como na montagem cinematográfica.

Desta forma, não penso que a relação entre mestre e aluno, mediada pelo

cinema, se dê por acaso. Mediado pela imagem-força, o cinema coloca em jogo um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que interpelam e subjetivam o outro, uns e outros. Jacques Aumont (2008), no artigo "Pode um filme ser um ato de teoria?", define cinema como um ato poético de invenção, de criação e de pensamento. É, também, com o cinema que o mestre, enquanto imagem-força, se põe em ação e interpela o outro à criação e à transformação de si.

No enlace entre amizade e formação, duas categorias que se definem – ou pelo menos deveriam – pela liberdade que mobiliza o acontecimento, erige-se o "Clube das 5" como espaço de abertura para outras formas de pensar, que liberam o sujeito do didatismo e de tudo aquilo que se tem tomado por verdade. Atmosfera de formação, fora do horário escolar, criada pela imagem-força. Força do mestre; força da vida.

REMINISCÊNCIAS AO FUTURO

Esta dissertação tratou de outras possibilidades de formação, de outros modos de ver e compreender a educação e que não, necessariamente, estão atreladas ao contexto escolar. Não se trata de uma educação emancipadora ou libertadora; trata-se de uma educação que aposta na potência de criação e de transformação de si, pelo sujeito jovem: uma educação perturbadora dos "lugares-comuns dos nossos modos de viver e pensar (FREITAS, 2015, p. 311).

"Por acaso", a formação de que trata esta pesquisa se dá com e a partir da prática cinematográfica, em um clube de cinema formado por crianças e adolescentes, os quais se reúnem fora do horário escolar, junto com seu mestre, para fazer e aprender cinema. Digo por acaso, pois, enquanto escrevo estas linhas, existem mais de 100 escolas, no Rio Grande do Sul, ocupadas por estudantes[61]. Estes são chamados, muitas vezes, pela mídia e por várias pessoas, de "vagabundos", por confrontarem uma certa razão pedagógica empenhada em ajuizar sobre o que é certo e errado. Prefiro chamá-los de sujeitos: sujeitos no combate ao biopoder e aos códigos normativos desta sociedade. Prefiro chamá-los de inventores: inventores de outros modos de exercer(-se) (n)o mundo.

O corpo é morada do poder e, quando corpos ocupam escolas – justamente um espaço de controle desses corpos –, temos o embate entre a norma disciplinar e a rebeldia dos corpos. Neste embate, não importa o vencedor, mas sim a própria existência da luta; pois a existência do conflito expõe, ao mesmo tempo, os mecanismos do poder e a potencialidade dos corpos, em sua resistência. Resistir ao poder é, também, exercício de poder. Desta forma, talvez, não deveríamos falar apenas em termos de embate ou conflito, mas sim nos termos de uma agonística – uma agonística da existência.

No início deste trabalho, coloquei uma questão que aqui retomo, com uma pequena variação: **há espaço, neste movimento de ocupações, para os sujeitos se construírem, viverem possibilidades de transformação e criação, uns dos**

[61] As ocupações escolares, que iniciaram em São Paulo no ano de 2015, motivaram alunos de diversos locais do Brasil a reivindicaram melhores condições de infraestrutura e qualidade de ensino. As mobilizações chegaram ao estado do Rio Grande do Sul em maio de 2016 e tiveram o seu fim em junho do mesmo ano. Ao todo, foram aproximadamente 150 escolas ocupadas, em todo o Rio Grande do Sul, por alunos que denunciaram o sucateamento do ensino público no estado.

outros, um com os outros? Atrevo-me a responder que sim. Tanto no manejo das imagens cinematográficas, quanto no movimento dos corpos nas ocupações, temos o agenciamento de novas formas de lutas, resistências, formação e criação. Há, em ambos os casos, um exercício de liberdade que vislumbra outras formas de existência. Em ambos, também, entendo que o exercício de liberdade desestabiliza os projetos políticos-pedagógicos, enredados por normas e disciplinas. Sim, acredito que o que experienciei ao lado de André, Anna, Thomas, Adélia, Britt, Lucio e tantos outros integrantes do "Clube das 5" reverbera e ressoa nessas ocupações.

Em outubro de 2015, Adélia, uma das integrantes do "Clube", foi impedida de viajar com os outros integrantes para o *5º Festival Nacional de Cine Estudantil* (*Fenacies*), em Montevidéu, Uruguai[62]. Adélia concluíra seus estudos na Rede Municipal; cursando o ensino Médio na Rede Estadual. Surpreendentemente, o fato de não ser mais aluna da Rede Municipal foi o suficiente para que a Secretaria de Educação do Município vetasse qualquer ajuda de custo para a viagem de Adélia – ainda que a menina tenha atuado na produção de *Coração em Oferta*, um dos filmes selecionados para o Festival.

No dia dia 24 de fevereiro de 2016, tive minha última participação, como pesquisadora, no "Clube das 5". Nesse dia, André trouxe uma "novidade" ao grupo: a partir daquela data, ele deveria realizar a chamada dos alunos. Sim, ver quem estava presente e a que escola era vinculado. Como dito, o "Clube das 5" formou-se, no ano de 2013, de forma despretensiosa – da vontade de André em fazer um filme –, agregando alunos, ex-alunos e quem mais quisesse participar. Apesar de os encontros ocorrerem na escola, fora do horário escolar, não havia qualquer acerto institucional; este só veio acontecer a partir de 2014, quando do vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Alvorada.

Estes dois breves relatos nos falam de relações muito específicas e claras de poder; trata-se do chamado "poder pastoral", apontado por Foucault, já que ali estava em jogo a atuação de uma instituição encarregada de cuidar de "todas as suas ovelhas", de educar sujeitos; mas, na medida em que se trata de poder, trata-se também de resistência. A potência de sujeitos livres é correlata do próprio

[62] O *5º Festival Nacional de Cine Estudantil* (*FENACIES*) o correu de 28 de setembro a 4 de outubro de 2015. Os curtas-metragens *Coração em Oferta* e *R(e)spost(a)s*, do "Clube das 5", foram indicados ao prêmio de Melhor Curta-metragem Internacional.

exercício do poder; é condição inarredável desse tipo de relação, pois supõe-se, nela, a possibilidade da transgressão e da resistência. Podemos antever, no “Clube das 5”, um espaço de enfrentamento, em que o sujeito da verdade e de sua liberdade se constitui a partir uma subjetivação-outra. Quando o sujeito se exercita pelo pensamento, por meio da criação, ou inscreve seu corpo no espaço – ocupando escolas, criando frestas de enfrentamento e resistência –, ele coloca em risco os “modos hegemônicos de exercício do poder” (FREITAS, 2015, p. 303).

Quando outros modos de vida irrompem, cabe ao modelo institucionalizado de escola interrompê-los, ainda que por meio de pequenos movimentos de controle: a não liberação de verba, o ritual da chamada etc. Todo gesto de liberdade encontra a reação do poder; todo poder habita a resistência. Mais do que isso, todo corpo é irradiação da existência, em sua potencialidade de criação, sujeito a reveses, nunca ocupando compactamente os espaços; nunca exercendo a liberdade como algo definitivo. Muito menos procurando fixar um modo de pensar; mas sempre escapando daquilo que institui, controla e domestica o próprio pensamento.

Estes corpos, sujeitos da liberdade e da criação, estão longe de serem heróis sem erros. Nem mestre, nem discípulos estão livres de replicarem o senso comum; nem mestre, nem discípulos são heróis isolados nas redes de significado que os interpelam no mundo social. André não é o “super-homem” da educação; não é a pessoa que está sempre certa e que toma sozinha as atitudes de crítica. Lembro, aqui, uma cena ocorrida em 06 de novembro de 2014, em uma das formações teóricas realizadas por André no “Clube das 5”:

> Entre risos e conversas paralelas, André inicia sua aula sobre o significado das cores no cinema. Antes, comenta que no filme *Os 12 Macacos*[63] existe uma ótima cena em *plano holandês*, que ele esqueceu de exibir na aula anterior. Completa dizendo que vai exibi-la, antes de iniciar com o tema das cores. André aperta o *play* iniciando a exibição da cena. Bruno, do fundo da sala, grita: “O filme chama *Os 12 Macacos* e já começa com um 'negão'”[64]. André sorri desconcertado, enquanto Adélia, de forma incisiva, diz: “Isso é racismo!”. André repreende Bruno e a turma se exacerba diante da polêmica, falando todos ao mesmo tempo.

[63] **Título:** *Twelve Monkeys*; **País**: Estados Unidos da América; **Gênero**: Mistério; **Tempo**: 129 minutos; **Ano**: 1995; **Direção**: Terry Gilliam.

[64] A cena se inicia no momento em que James Cole (Bruce Willis) é internado no manicômio, local onde conhece o Jeffrey Goines (Brad Pitt). O negro, nesta cena, é o enfermeiro que conduz Willis ao manicômio.

Talvez, se não fosse pela intervenção de Adélia, uma menina negra, teríamos apenas o registro da expressão desconcertada de André. Ele foi provocado, pela voz de Adélia, a se posicionar. A potência não está no mestre André, mas sim na relação construída entre mestre e alunos. Ele é parte dessa relação, está imerso na complexidade dos afetos com o outro – ele precisa do outro para existir na condição de mestre.

* * *

Não desejo, obviamente, o fim da escola; muito menos que as relações entre professores e alunos sejam pautadas por uma ideia ilusória de equivalência entre ambos. Almejo que a escola seja, cada vez mais, ocupada por corpos cheios de vida e liberdade; ocupada por práticas e relações pedagógicas que escapem ao modelo moralizador de nossas existências.

Realizei a pesquisa na intenção de convidar, àqueles que por ventura lerem esta dissertação, a problematizarem o modelo de educação há tanto tempo instituído e ainda presente no cotidiano escolar –, a partir de um olhar sensível ao outro e que leve em conta, nesse olhar, os processos de criação compartilhada.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.39- 55.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AUMONT, Jacques. Pode um Filme Ser um Ato de Teoria?. *Revista Educação e Realidade*. Vol. 33, n.1, p. 21-34, jan/jun 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

BACHELARD, Gaston. A poética do Espaço. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *A Dialética da Duração*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BALÁZS, Béla. Subjetividade do Objeto. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 1983. p. 97-99.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTES, Ivana. Imaginários periféricos e vidas-linguagens: formação audiovisual livre. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Orgs.) *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 108-126.

BERGMAN, Ingmar. *Imagens*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BODANZKY, L. & BOLOGNESI, L. *Cine Tela Brasil e Oficinas Tela Brasil*: Dez anos levando cinema a escolas públicas e comunidades de baixa renda. São Paulo: Instituto Buriti, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CALDAS, Luciana Tubello. *Onde se mora não é onde se trabalha*. Estudo etnográfico de itinerários urbanos, formas de sociabilidade e trabalho de moradores

de Alvorada/RS que trabalham em Porto Alegre/RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais). IFCH/UFRGS, 2012.

CHAUI, Marilena. Obra de Arte e Filosofia. In: _____. *Experiência do pensamento*: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 151-195.

COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema*. São Paulo: Scritta, 1995.

DAMATTA, Roberto. *O Ofício do Etnólogo ou como ter anthropological blues*. Rio de janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1978.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.) *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 35-46.

FABRIS, Eli. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a Escola*. Dissertação de Mestrado. PPGEdu/UFRGS, 1999.

_____. *Em cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente*. Tese de Doutorado. PPGEdu/UFRGS, 2005.

_____. O Cinema e o "Oscar" do Magistério. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2006. p. 117-154.

_____. A Pedagogia do Herói nos Filmes Hollywoodianos. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p. 232-245, Jan/Jun 2010. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.) *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 93-101, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

_____. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética.

Percursos. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/>. Acesso em: 16 de abril de 2015.

_____. Cinema e Juventude: uma discussão sobre ética das imagens. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 42-51, jan/abr 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acesso em: 16 de abril de 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Ditos & Escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 260-281.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos e Escritos V*. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *Ditos e Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREITAS, Alexandre Simão de. A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 53, abr/jun 2013. p. 325-493. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/05.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2016.

_____. As lições *Ainda* Insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 299-315, jan/mar 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 09 de junho de 2016.

FRESQUET, Adriana Mabel. Dossiê Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade (Organização) Parte I. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 9, p. 1-87, 2010.

_____. Dossiê Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade (Organização) Parte II. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, p. 1-92, 2010.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas*: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica,

2015.

LOURO, Guacira. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. Cinema & Sexualidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 81-98, jan./jul. 2008.

LOURO, Guacira. Chega de saudades. *Revista da Faced*. UFBA, Salvador, n. 19, p. 11-20, jan./jun. 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2008.

_____; FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 06 de março de 2015.

_____; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*. v. 25, n. 2 (74), p. 157-175, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200009>. Acesso em 08 de junho de 2016.

_____; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. *Revista Teias*. v. 17, n. 47, p. 13-29, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/index>. Acesso em 13 de junho de 2016.

MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação*. v.5, n. 09, p. 104-110, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/172>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

_____. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.) *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 98-107.

MOGADOURO, Cláudia. *Educomunicação e escola*: o cinema como mediação possível (desafio, práticas e proposta). Tese de Doutorado. ECA/USP, São Paulo, 2011.

NATÁLIO, Carlos. Alain Bergala: “a internet produziu a morte da própria noção de gosto”. *A Pala de Walsh* [online], 22 de novembro, 2015. Disponível em: <http://www.apaladewalsh.com/2015/11/alain-bergala-a-internet-produziu-a-morte-da-propria-nocao-de-gosto/>. Acesso em 26 de maio de 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OHLWEILER, Mariane Inês; Fischer, Rosa Maria Buenos. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n.148, p.220-239, jan./abr. 2013. Disponível em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/8/showToc>. Acesso em: 17 de junho de 2016.

_____. *No labirinto da transmissão: a herança do conceito de autoridade*. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2014.

OLIVEIRA JR., Luiz Carlos Gonçalves de Oliveira. *Vertigo, a teoria artística de Alfred Hitchcock e seus desdobramentos no cinema moderno*. Tese de Doutorado. ECA/USP, São Paulo, 2015.

ORTEGA, Francisco. *Arte e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação?. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 2, Passo Fundo, p. 309-323, jul./dez. 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

SCHULER, Roberta. Estudantes de Alvorada terão seus curtas exibidos em festival de cinema do Rio. *Diário Gaúcho* [online], 20 de maio, 2015. Disponível em: http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/05/estudantes-de-alvorada-terao-seus-curtas-exibidos-em-festival-de-cinema-do-rio-4764270.html. Acesso em: 25 de maio de 2015.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. *Por uma Pedagogia da Alteridade*: juventude e cinema. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/ CNPq, 2010.

_____. Juventude, cinema e educação: apontamentos de uma pesquisa. *Tear*: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 1, p. 1-19, 2012. Texto disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/2/2>. Acesso em 30 de

maio de 2015.

_____. *Parecer do Projeto de Dissertação de Mestrado "Clube das 5"*: Transformação e Criação de Si em práticas cinematográficas no Espaço Escolar. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2015.

SILVA, Jany Carla Arruda. O desafio da produção audiovisual por estudantes de escolas públicas douradenses: um estudo de caso do Projeto Cine-Escola. In: *XXXII Intercom – Comunicação, Eucação e Cultura na Era Digital, 2009, Curitiba-PR*. Intercom 2009: Comunicação, educação e cultura na era digital. São Paulo: Intercom, 2009.

SIMMEL, Georg. *Simmel*: Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Questões fundamentais da sociologia*: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.

TRUFFAUT, François. *Os filmes de minha vida*. São Paulo: Nova Fronteira, 1979.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. *Revista Educação & Realidade*, vol. 33, n.1, p.13-20, 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.