

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

Tatiana Perin Pacheco

Dissertação de Mestrado

**Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro:
Educação e Cinema**

Porto Alegre

2020

Tatiana Perin Pacheco

**Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro:
Educação e Cinema**

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 do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2020

Tatiana Perin Pacheco

**Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro:
Educação e Cinema**

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 do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Aprovada em 28 de janeiro de 2021.

Profa. Dra. Doris Maria Luzzardi Fiss

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Profa. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

CIP - Catalogação na Publicação

Pacheco, Tatiana Perin
Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: Educação e Cinema / Tatiana Perin Pacheco.
-- 2021.
122 f.
Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação e Cinema. 2. Ética. 3. Prática. 4. Saber. 5. Formação docente. I. Pillar, Analice Dutra, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todas aquelas mulheres que depois de anos se permitem voltar a sonhar e se aventuram no mundo do conhecimento junto a todas as atribuições que as mulheres têm. Que este mundo que nos subjuga também tenha que parar para nos ouvir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, esta Universidade pública, gratuita e de qualidade pela grande oportunidade de me sentir sua 'filha';

... à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado, a qual foi muito importante para a realização desta pesquisa;

... ao Programa de Pós Graduação em Educação por me abrir as portas de um mundo de produção e autoria;

... à Roseli e ao Edson, vocês fizeram tudo ser melhor;

... à Faculdade de Educação da UFRGS por ser minha casa, lugar onde vivo meus amores e conflitos;

... ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) pela parceria e parceiros;

... à minha orientadora Analice Dutra Pillar, pelo olhar generoso, percepção aguçada e gentileza;

... ao professor Luiz Carlos Bombassaro por ser tão disponível e ter tanta paciência para ouvir minhas dúvidas;

... aos professores Cristiano, Evandro, Gabriel, Máximo e Rosana, sou grata por sua acolhida e por compartilhar com vocês os momentos na disciplina, por me acolherem, e se desvelarem diante de mim e me darem a permissão de aprender com vocês;

... às alunas e aos alunos da disciplina de Educação e Cinema;

... ao meu marido, por ser a pessoa doce que é;

... ao meu filho Igor, que mesmo longe está sempre muito perto, enchendo-me de orgulho e amor, ao meu filho Eduardo sempre presente, desafiador e apaixonante

e à minha filha Maria Fernanda minha companheira, presença fiel, inteligente e amorosa em meus dias;

... à minha mãe, por ser a pessoa com quem eu posso contar sempre;

... aos meus alunos por dividirem comigo sua ânsia de saber, por me ensinarem e por me fazerem querer ser uma melhor versão de mim.

... e a minhas colegas de graduação, minhas sempre companheiras nesta jornada.

Tranque as suas bibliotecas, se quiser; mas não há nenhuma porta, nenhum cadeado, nenhum ferrolho que você pode colocar sobre a liberdade da minha mente.

Virgínia Wolf

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a disciplina de Educação e Cinema pode interferir na formação das professoras pedagogas. De cunho qualitativo, a pesquisa consistiu em um período de observação de um semestre nas aulas da disciplina e entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores da mesma. Para a análise dos dados foram utilizadas as formas de pensar elencadas por Elliot Eisner (2008) em seu texto *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, que são: o bem de ajuste, propósito flexível, forma e conteúdo, pensamento e material, sabemos mais que podemos dizer e outras formas. Os estudos teóricos apontaram para a perspectiva de que a formação das professoras pedagogas está no âmbito do saber e para isso foi preciso uma incursão nos conceitos de conhecimento e saber, além de uma busca por compreender o que é prática e como ela se constitui. Para atender estas demandas buscou-se em Aristóteles na *Ética Nicomaqueia*, na *Metafísica* e no *Da Alma* os entendimentos sobre conhecimento, razão, sensação, percepção, moral, ética e sabedoria prática. Os resultados apontam que a disciplina é capaz de gerar novas discursividades nas futuras professoras pedagogas, além de trazer o desejo e o riso para a sua formação. Também, um importante achado diz respeito à questão dos modelos inspiracionais para as alunas em formação que têm a oportunidade de experienciar uma disciplina com docência compartilhada de cinco professores.

Palavras-chave: Educação e Cinema. Ética. Prática. Saber. Formação docente.

ABSTRACT

This work aims to understand how the discipline of Education and Cinema can interfere in the training of teachers. The qualitative nature research consisted of a semester observation period in the discipline's classes and semi-structured interviews with its five teachers. For the data analysis, the ways of thinking listed by Elliot Eisner (2008) were used in his text 'What can education learn from the arts about the practice of education?', which are: the rightness of fit, flexible purposing, form and content, thought and material, we know more than we can say and other ways. Theoretical studies pointed to the perspective that the training of teachers is within the scope of know-how and for that it was necessary an incursion in the concepts of knowledge and know-how, in addition to a search to understand what is practice and how it is constituted. In order to meet these demands, it was important to search in Aristotle (Nicomachean Ethics, Metaphysics and Da Alma) understandings about knowledge, reason, sensation, perception, morals, ethics and practical wisdom. The results show that the discipline is capable of generating new discourses in the future teachers, in addition to bringing desire and laughter to their training. Also, an important finding concerns to the question of inspirational models for students in training who have the opportunity to experience a discipline with shared teaching by five teachers.

Keywords: Education and Cinema. Ethics. Practice. Knowledge. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taumotrópio.....	59
Figura 2 - Fenacistoscópios	59
Figura 3 - Zootrópio.....	60
Figura 4 - Oficina óptica	60
Figura 5 - Projeção de Sombras e Teatro de Sombras	62
Figura 6 - Prof. Gabriel durante oficina de sombras	62
Figura 7 - Projeções.....	63
Figura 8 - Seis fotos e uma história.....	66
Figura 9 - Imagem definição filme-carta	68
Figura 10 - Gabriel e Angélica, no dia da exibição final.....	70
Figura 11 - Professora Rosana, na exibição.....	70

STORYBOARD

EM CARTAZ.....	13
TRAILER	18
SPOILER: POR QUE ASSISTIR ESTE FILME?.....	24
TÉCNICAS DE FILMAGEM E OS FILTROS DESTE FILME	30
O BEM DE AJUSTE	35
O PROPÓSITO FLEXÍVEL	36
FORMA E CONTEÚDO	39
SABEMOS MAIS DO QUE PODEMOS DIZER	40
PENSAMENTO E MATERIAL.....	41
OUTRAS FORMAS.....	42
ESPERANDO A PIPOCA - CONHECIMENTO OU SABER?	44
- PIPOCA COM O QUE?	50
- COM PRÁTICA E TEORIA, COM RECHEIO DE MORAL, ÉTICA E VIRTUDE, POR FAVOR.....	50
O FILME:	55
Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: educação e cinema. Um filme escrito....já vai começar!.....	55
RODANDO.....	56
A TRAMA.....	58
O PROFESSOR MÁXIMO	72
O PROFESSOR CRISTIANO.....	78
O PROFESSOR GABRIEL	87
A PROFESSORA ROSANA.....	98
PROFESSOR EVANDRO	105
AS LUZES SE ACENDEM.....	111
REFERÊNCIAS	120

EM CARTAZ

*Todos os homens, por natureza, tendem ao desejo de saber.
(ARISTÓTELES, 2014, p.3)*

Esta dissertação busca responder a uma pergunta que está presente em meus pensamentos há muito tempo: o que é necessário saber quem ensina para se tornar uma professora pedagoga¹ capaz de dar conta da sala de aula? Tal questionamento intensificou-se durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), de 2014 a 2017, pois ao me deparar com as diferentes teorias da educação, com as metodologias de ensino e todo o universo pedagógico, muitas vezes pensei que seria impossível que uma pedagoga fosse capaz de desenvolver um trabalho tão complexo e profundo.

Mesmo já tendo anos de docência, o impacto do curso de Pedagogia foi enorme. Reverberou na professora que fui, sou e serei. Preocupei-me e preocupo-me com a responsabilidade que assume aquele que se atreve a ensinar, que embarca na jornada do conhecimento com um grupo de alunos, que navega com eles pelos meandros do saber. É uma grande responsabilidade para aqueles que ensinam quem um dia também ensinará.

Com o passar do tempo e com uma maior aproximação com a Filosofia, os questionamentos foram tomando forma e aumentando. Percebi perguntas que eu nunca havia feito, pois sequer sabia como formulá-las. Tais perguntas foram essenciais para que eu pudesse entender aquilo que fazia e faço. O que precisa saber em relação ao fazer docente quem ensina? Mais precisamente, o que precisa saber quem ensina nas perspectivas educacionais propostas no curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFRGS? Como a Universidade se organiza para formar as futuras professoras pedagogas de modo que elas possam dar conta da sala de aula?

Neste universo de questionamentos, encontrei-me com a filosofia de Aristóteles e através dela, mais especificamente, com os estudos sobre a Ética.

¹ A opção pelo uso dos substantivos professora e pedagoga no feminino diz respeito à grande maioria dos estudantes do curso de Pedagogia serem mulheres.

Dei-me conta da dimensão ética na docência e de seu papel fundamental no fazer docente. Ser pedagoga é deliberar o tempo todo, é fazer julgamento de juízos, é escolher o que fazer, por que fazer, para que e como fazer. Em “Ética a Nicômaco” (2009), muitas perguntas começaram a ser respondidas, mas novas surgiram. A mais pulsante e importante era: como levar o conhecimento aprendido na faculdade para a ação de sala de aula? Como não cair no discurso de que a teoria é diferente da prática e com ele aceitar que a faculdade não prepara as professoras pedagogas para a realidade de sala de aula?

A faculdade me preparou para ser a professora pedagoga que sou, modificando a professora que era de tal forma, que sequer lembro como era antes (PACHECO, 2017.) Por isso, não podia entender este discurso (teoria diferente de prática), não era o que eu havia experienciado. Entretanto apenas minha experiência não era suficiente para comprovar que teoria e prática são dois lados de uma mesma moeda. Busquei compreender o percurso traçado em minha graduação e tal caminho me levou ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nele concluí que o olhar de meus professores sobre mim foi (trans)formador em e para mim. Não o olhar comum, não a direção de seus olhos, mas o olhar do professor, experiente, permeado de saberes. Eles se fazem presentes a cada vez que me encontro face a face com os desafios de minha profissão, são os pilares que fundamentam minha prática. As vivências² (GADAMER, 2014) evocadas por suas práticas, enquanto meus professores, permeiam meu ser docente e alteraram minha prática como professora pedagoga.

Dessa forma cheguei ao Mestrado, repleta de indagações e com a pergunta mais forte: o que é necessário saber quem ensina para dar conta da sala de aula? E afinal, o que eu precisava saber para poder abordar essa discussão?

Já aprovada no mestrado, no primeiro semestre, fui convidada pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho a assistir a disciplina Educação e Cinema do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma nova disciplina que estava em seu primeiro semestre. Ele sabia que eu buscava na formação

² *Erlebnis*. Conceito de vivência abordado por Hans-Georg Gadamer, abordado em seu livro Verdade e Método (2014).

pela arte algumas de minhas respostas e achou que seria interessante que eu assistisse as aulas. E foi assim que encontrei meu campo empírico, o lugar onde faria a pesquisa. Sobre a disciplina, não tecerei mais comentários, pois mais adiante nesta dissertação ela será protagonista e merece o suspense que aqui faço.

No decorrer do segundo semestre do mestrado, minha orientadora, professora Analice Dutra Pillar, percebendo o caminho que eu trilhava, enviou-me o texto que traduzia em palavras o que eu ainda não conseguia exprimir. O texto de Elliot Eisner (2008), *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* foi o marco determinante, o direcionamento que faltava para que eu pudesse seguir a pesquisa.

Foi assim que, retornando à pergunta do primeiro parágrafo desta apresentação — o que é necessário saber quem ensina para dar conta da realidade de sala — dei-me conta que estava numa perspectiva similar à perspectiva apresentada por Platão em Menon (2011), quando este indaga Sócrates sobre a possibilidade de se ensinar a virtude. Sócrates afirma que antes de saber se a virtude pode ser ensinada é preciso que saibamos o que é a virtude. Foi necessário responder a outras perguntas antes de tentar responder a esta primeira. Em primeiro lugar: O que é saber? O que é saber fazer? Podem ser aprendidos? Se sim, como podem ser aprendidos?

É importante fazer o percurso por partes. Começar pelas definições dos conceitos e ideias que fazem parte do universo dessa pesquisa para então entender as relações entre eles. Nesta dinâmica, antes de iniciar as argumentações, é necessário se ater a as diferenças entre conhecimento e saber, delimitar o que estaremos falando quando usarmos os termos conhecer/conhecimento e saber. Se a pergunta é o que deve saber quem ensina para dar conta da realidade em sala de aula, então devo compreender o que saber significa nesta pergunta. Por que não cogitei o uso do verbo conhecer? É mister que tenhamos em mente o que estamos falando.

Na sequência, me ative à ideia principal deste trabalho que é lançada por Herbert Read (1986), que pondera,

Mas antes devemos notar que a tradição geral da educação na Europa e nos Estados Unidos desde o Renascimento tem negligenciado ou

distorcido essa teoria clássica da educação - primeiro, ao enodar a evidente distinção entre virtude moral e intelectual, e depois por ignorar a prioridade essencial da virtude moral, por tentar inculcar a virtude intelectual em mentes que não receberam o preparo necessário. Apenas sobre uma haste de bondade o conhecimento pode ser enxertado com segurança: ao enxertá-lo em hastes não equilibradas, nem desenvolvidas, mas neuróticas, simplesmente damos força a impulso que podem, em si, ser maus ou corrompidos. (READ, 1986, p.19).

De acordo com Read, as virtudes morais são também base para a formação, sendo necessárias e essenciais. Tal afirmação pode parecer um tanto quanto diferente, mas aponta para questionamentos importantes. Afinal, o que tem a ver virtude moral e virtude intelectual? Por que usar a palavra virtude junto a palavras como saber ou conhecimento? O que virtude tem a ver com saber e conhecimento?

Na primeira parte deste trabalho, me detenho a discutir e entender sobre: o que é conhecimento? Qual a diferença entre conhecimento e saber? Quais as faces no processo do saber? E, então, explicar o porquê deste trabalho buscar a composição dos saberes docentes e não dos conhecimentos docentes. Para esta discussão autores como Aristóteles, Zingano, Veiga-Neto, Nogueira, Pontes, Hermann, entre outros. Alguns ainda que não aparecem diretamente, mas que também me constituem, me dão suporte para compreender o saber, o conhecimento e suas nuances.

Sobre a organização deste texto, chamei de *Storyboard* o que outros chamariam de sumário, pois que esta dissertação poderia ser considerada como um filme, ainda que escrito. Tal storyboard foi feito ao estilo da organização da filmagem das cenas, que foram se compondo durante e ao final de sua execução.

Logo após, *Em cartaz*, exatamente esta parte em que estamos, na qual estão expostas as razões da filmagem do filme, como se chegou a ele, o que há por trás dele.

Na parte intitulada *Trailer* o escopo do filme, organizado com algumas partes das cenas deste, faz um anúncio mais detalhado da obra.

Em *Spoiler: por que assistir este filme*, as razões e dúvidas, as incertezas e a busca por respostas são apresentadas, para explicar a relevância deste filme.

Os filmes têm classificações e indicações regularmente. Este filme tem uma classificação diferente, que se refere mais ao como foram feitas as técnicas de filmagem e quais foram os filtros que foram usados; a metodologia e as categorias de análise, em cena. Esta parte se intitula *Técnicas de filmagem e os filtros desse filme*.

Nesta altura, começam as cenas: *Esperando a pipoca: em busca de que? Conhecimento ou saber?*. Nesta cena, é discutido o universo da pergunta, para a compreensão e o entendimento do que se vai tratar.

Nos desdobramentos das primeiras cenas, chega-se a *Pipoca com o que? Com prática, teoria, com recheio de moral, ética e um pouco de virtude, por favor*. Nesta parte, os entendimentos sobre conhecimento e saber, discutidos anteriormente, desencadeiam questionamentos tanto sobre o paradoxo teoria e prática como sobre moral, ética e virtude. Os conceitos serão desenvolvidos para o entendimento do cenário e para que se possa dar sequência ao filme.

Chega o momento de iniciar o *Filme: Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: Educação e Cinema*. Um filme escrito, apresentando, desenvolvendo a trama e as cenas com os cinco professores.

Ao final do filme, chegamos à parte intitulada, *As luzes se acendem*, na qual há uma discussão sobre o filme, uma análise sobre as questões que o motivaram, as respostas encontradas, bem como as novas perguntas geradas.

TRAILER

[...] quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico. (CUNHA, 1994, P. 126)

O que é necessário saber para dar conta da sala de aula? Como formar as professoras pedagogas de modo a que elas possam dar conta da sala de aula? Que tipo de perspectiva formativa a linguagem audiovisual do cinema, enquanto uma unidade que envolve vários sistemas de significação, dá para essas professoras pedagogas? E, afinal, por que focar a disciplina de Educação e Cinema para tratar do saber em relação à prática docente? Estas são algumas das perguntas que povoam meu pensamento ao escrever essa dissertação.

Na primeira parte dessa pesquisa, quando da época da defesa do projeto de dissertação, ainda não estavam claros certos percursos. Desde então, o título do trabalho mudou, pois afinou-se mais com aquilo sobre o que realmente eu estava falando. Se antes eu buscava compreender como se pode ensinar a face ética, compor o *ethos* docente, hoje, após estudos, leituras e os valiosos apontamentos das professoras da banca de qualificação do Projeto de Dissertação, assumi junto a minha orientadora o timão, e iniciei a navegação pela Epistemologia e pela Ética. Em um certo momento, encontrei-me com a psicologia em Aristóteles, no livro chamado *De Anima* (2018), que veio juntar-se a *Ética a Nicômaco* (2009) e a *Metafísica* (2014), todos livros do Estagirita³, filósofo que sempre me encantou.

Depois de revisar as sugestões das professoras da banca de defesa do Projeto de Dissertação, percebi que o que eu pesquisava não eram as conexões entre a educação, o cinema e o *ethos*, ainda que elas sejam importantes nesse trabalho. O cinema se desvendou como uma parte muito potente na formação das professoras pedagogas, indo além do que eu compreendia e me mostrando

³ Aristóteles é conhecido como Estagirita, pois nasceu na cidade de Estagira, na antiga Macedônia, hoje Grécia.

nuances diferentes e suscitando novos questionamentos. Se eu buscava a relação entre ética e estética através da relação pedagogia e cinema, percebi que precisava compreender mais sobre o saber docente, ou melhor, sobre os saberes docentes. O que faz parte desta composição? Para entender esta ligação entre estética e ética, a qual faz parte da tradição filosófica, precisava saber como a estética e a ética se encontravam como propulsoras de saberes docentes e por isso, dediquei-me a estudar a relação entre esses dois campos da filosofia e a natureza dos saberes docentes.

Minha primeira parada consistiu em explicitar as diferenças entre conhecimento e saber e já neste momento ocorreu uma virada. O conceito de saber e, por consequência suas implicações no que chamamos de saber docente, me levaram à ciência de que o saber já tem em si tudo aquilo que eu buscava. Havia um erro conceitual: o que eu buscava não era conhecimento ético, o que eu buscava era como ensinar as professoras pedagogas na perspectiva do saber.

Tal reordenamento me levou a compreender diferentemente a questão levantada por Eisner (2008) e até o mesmo o que havia lido sobre a ligação entre Ética e Estética. Eu compreendia esta relação como uma composição, como a estética refinando a sensibilidade para que as deliberações éticas pudessem ser mais eficazes. Mas o que Eisner e Read propõem é algo mais ousado. É que o saber da arte tem em si, razão, sensação, percepção e moral/ética, contendo todas as facetas do saber: sensação, percepção e discernimento, pois parece que a arte opera no campo do saber e não do conhecimento. Na arte, todas as faces operam em conjunto. Ninguém pensa que ao ler um artigo sobre uma técnica ou outra de pintura já esteja pronto a produzir uma obra de arte. Do mesmo modo, não se concebe que alguém possa tocar um instrumento, apenas porque leu sobre as técnicas para tocar. Isso fica claro na arte, mas na educação nem tanto.

Assim, compreendendo a validade da argumentação proposta por Eisner (2008), nossa opção foi por analisarmos *se e como* as formas de pensar da arte elencadas por Eisner (2008) - *bem de ajuste, propósito flexível, forma e conteúdo, sabemos mais que podemos dizer, pensamento e material e outras formas* apresentam-se na prática dos professores da disciplina de Educação e Cinema da FACED/UFRGS.

O texto que inaugura este trabalho - *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* (EISNER, 2008) - aborda uma visão da educação atribuída a Herbert Read (1986) que afirmava que "o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas" (READ apud EISNER, 2008, p. 9), visão com a qual Eisner também concordava. No texto de Read (1986), o autor afirmou que não se pode ensinar as virtudes intelectuais sem ensinar as virtudes morais e, apesar de eu 'sentir' esta afirmação como válida, não conseguia explicá-la. Ao folhear um Manual de Filosofia, deparei-me com a afirmação de que virtude é saber. Nesta perspectiva, não há saber sem discernimento, sem prudência, sem *phronesis*. O saber é composto por conhecimento e discernimento para agir a partir dos conhecimentos, deliberando questões particulares a partir de princípios universais.

Ainda que o conhecimento seja parte do saber, não é sua integralidade, não dá conta de todas as outras facetas. Na cena *Esperando a Pipoca: conhecimento ou saber*, serão abordadas essas diferenças entre estes conceitos.

A partir desse entendimento, tracei o caminho para compreender, numa perspectiva de formação de professoras pedagogas visando a prática docente, o que a relação entre a educação e o cinema tem a dar para as professoras pedagogas que as ajudem nas questões de sala de aula, quando estas se propõem a ensinar e enfrentar esta jornada com seus alunos.

Ainda, faz-se necessário explicar como se entende o papel da professora pedagoga nesta pesquisa. Em primeiro lugar, como um fazer artístico. A professora pedagoga, mesmo que esteja enredada em práticas pedagógicas autoritárias, nas quais ela não pode construir sua própria aula, mas deve seguir apostilas e materiais pré organizados por outros, escolhe o 'como' fará a abordagem, ela criará as narrativas com seus alunos. Se ela está inserida em uma perspectiva na qual tem autonomia sobre a aula, ou seja, ela planeja e cria suas aulas, tal característica se acentua, pois será sua criatividade que envolverá os alunos na jornada do saber.

Há ainda uma outra dimensão, dentre várias, a ser levantada nesta pesquisa. Numa perspectiva mais filosófica, pode-se afirmar que a professora pedagoga tem dois papéis fundamentais: tradutora e propulsora. Importa salientar

que estes não são os únicos papéis nem discuto todos os papéis desempenhados pelas professoras pedagogas, apenas destaco estes dois por serem pertinentes neste trabalho Para explicar o papel de tradutora da professora pedagoga recorro a Arendt (2006), que afirma que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que os humano nascem neste mundo."⁴ (ARENDR, 2006, p. 171). Em outras palavras, é devido ao nascimento de novos indivíduos na sociedade que a educação se torna necessária para traduzir os saberes do mundo a eles. A educação não é algo que termina, e não apenas as crianças que têm necessidade de ser educadas, mas o que Arendt (2006) argumenta é que a necessidade da educação se dá porque as pessoas nascem no mundo e especificamente, no mundo, não apenas no planeta. César e Duarte salientam,

O mundo não se confunde com a terra onde eles se movem ou com a natureza de onde extraem a matéria com que fabricam seus artefatos, mas diz respeito às múltiplas barreiras artificiais, institucionais, culturais, que os humanos interpõem entre eles e entre si e a própria natureza. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825)

Para analisar esta perspectiva recorro ao entendimento do conceito de contrato social. A esse respeito Mora explicita que,

CONTRATO SOCIAL. A teoria segundo a qual a sociedade humana deve sua origem (ou melhor, sua possibilidade enquanto sociedade) a um contrato ou pacto entre indivíduos [...]. Os defensores desta teoria em geral não sustentam que a sociedade se originou efetivamente quando os homens, ou melhor, um grupo de homens, se reuniram com o objetivo de chegar a um acordo sobre fins comuns; eles afirmam simplesmente que, seja qual for a origem da sociedade, seu fundamento e sua possibilidade como sociedade se acham num pacto. Portanto, o contratualismo considera a sociedade *como se*, em algum momento histórico (ou pré-histórico), houvesse ocorrido um pacto ou contrato. (MORA, 2004, p. 575)

Nascer no mundo, um mundo criado pela posição privilegiada do ser humano que não apenas (sobre)vive no planeta, mas que dele tem consciência e que assim, o pensa e nele interfere. Neste mundo criado, há a história de todos os que antes viveram, há um tradição, que precisa ser passado para aqueles que

⁴ "the essence of education is natality, the fact that human beings are *born* into the world." (ARENDR, 2006, p. 171).

aqui chegam e principalmente um contrato entre os seres humanos, para que possam viver em sociedade. A este contrato ou pacto alguns filósofos chamaram de Contrato Social, que é justamente um pacto no qual os seres humanos se reúnem e vivem juntos em relativa harmonia, pois assim podem viver melhor, com relativa segurança e mais chances de prosperidade, desde que tenham alguns acordos, regras e leis que conduzam e orientem sua vida social. Tais acordos, regras e leis não são naturais, nem óbvias, sendo parte de todo um universo construído e, por isso, passível de ser passado, ensinado para aqueles que são novos no contrato. Desse modo, a professora assume também o papel de inserir estes novos participantes do contrato que, ao nascer, são como alienígenas, seres alheios a todo este mundo que os antecede.

É a professora pedagoga que terá essa tarefa árdua e complexa de introduzir esse mundo aos novos integrantes do contrato social, para que eles possam intervir nele, modificá-lo, defender sua manutenção.

Quanto à ideia de uma professora pedagoga como uma propulsora, a referência repousa na sua condição de educar com vistas à autonomia, para que aqueles que ela eduque possam pensar, chegar a conclusões por si. Que seus alunos tenham argumentos para compreender e interpretar o mundo e que quando intervirem, o façam a partir de princípios, não de preconceitos, que tenham a possibilidade de aprofundarem seus entendimentos e alargarem suas discussões sobre as questões da vida em sociedade.

Finalmente, quem educa, sejam pais, professores ou quem for, educa para a continuidade do mundo (ARENDT, 2006), e neste aspecto a professora pedagoga é tradutora de um contrato social prévio, dando uma visão de passado e presente e é também propulsora, aquela que educa aqueles que renovarão o contrato social quando ela não mais estiver aqui e o faz não decidindo o que deva ser o futuro, mas educando para que os novos integrantes do contrato possam decidir os rumos do mundo. É a continuidade e a renovação da vida no mundo que está por trás de seu papel.

Vale ressaltar que a educação é um ato coletivo, e não se está colocando uma tarefa messiânica em indivíduos, outrossim, esta é uma tentativa de compreender e conceber as ações daquela que se propõe a se aventurar em uma

sala de aula, tendo em mente que a professora pedagoga é uma parte neste todo. Talvez, por esta perspectiva argumentativa, possamos entender a importância das professoras pedagogas e de todas as professoras e todos os professores. A complexidade do contrato social atual exige professoras e professores com formação sólida e continuada, com acesso à cultura e, principalmente, respeito ao importante papel que desempenham.

SPOILER: POR QUE ASSISTIR ESTE FILME?

*"O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação."
(HERMANN, 2005, p. 14)*

O interesse por tematizar a prática docente e sua complexidade surgiu do encontro desta pedagoga com a grandiosidade do trabalho daquelas que se propõem a ensinar as professoras pedagogas. Uma professora pedagoga é uma profissional que articula diversos campos do conhecimento, tais como: matemática, língua materna, ciências, geografia, história, didática, sociologia, psicologia, filosofia e tudo o que for preciso para sua atuação em sala de aula. É um fazer com muitos atravessamentos, que exige um olhar treinado, uma percepção aguçada, que ultrapassa o óbvio, que intenta um devir ao mesmo tempo que se atenta ao agora.

Durante o Curso de Pedagogia, na FACED/UFRGS, no período de 2014 a 2017, percebi que esta não era uma inquietação apenas minha, mas que muitas de minhas colegas também se perguntavam como dariam conta da prática docente, mostrando grande ansiedade e apreensão. Há uma crença de que com o tempo, vai-se aprendendo, vai-se “pegando o jeito”. Mas será que é suficiente? Será que o tempo apenas dará conta de fazer a junção entre os ensinamentos da universidade e a prática em sala de aula?

Freire (2013, p. 18) afirma que “[...]é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.”. E é com lealdade e respeito que reflito sobre várias práticas com as quais me deparei: práticas enrijecidas pelo tempo, muito distantes das bonitezas descritas por Freire e por tantos outros. O que aconteceu? Por que o enrijecimento? Sabemos o quanto a educação é criticada e atacada, o quanto o trabalho das professoras pedagogas é desvalorizado e o quanto a educação é, antes de tudo, um campo de lutas. É desanimador e é brutal, e vem sendo assim há muito tempo. Este é o cenário ao qual nossa opção por Pedagogia nos leva, sem direito a escolha. Apesar de triste e de nos convocar a um eterno

enfrentamento, pois não aceitaremos o desdém com a educação, é preciso que nos tornemos as professoras pedagogas que precisamos nos tornar. Aquelas que, em meio a tudo o que passam, interpretam o mundo com seus alunos, traduzindo-o, navegando pelo saber construído pela humanidade, educando com vistas ao mundo que seus alunos viverão e renovarão, ou assim temos esperança.

Retornemos ao percurso formativo, mais especificamente ao período que as professoras pedagogas estão em sala de aula, dentro da universidade. Durante a graduação, as futuras professoras pedagogas são apresentadas a vários autores do campo da educação. Pessoas que construíram teorias a partir de seus anos de estudos e dedicação à Educação. É o caso, por exemplo, do pedagogo e filósofo Paulo Freire, patrono da educação no Brasil e autor de grande influência no mundo inteiro, sendo um expoente na produção mundial sobre Educação. No livro “Pedagogia da Autonomia”, o autor menciona que,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2013, p. 30)

Esta citação nos embevece e toca por sua beleza e, até mesmo, pela maneira poética como Freire coloca a posição do professor. Entretanto, ele faz uma afirmação, estabelecendo uma condição necessária ao professor: “o professor que pensa certo”. Nesta afirmação, um indício da complexidade da questão: o que é pensar certo quando se é professor? Este certo tem o que como parâmetros?

Há uma razão para esta preocupação com o que é certo. É que ela aponta a natureza do trabalho de todo professor, uma natureza preponderantemente ética, pois é o professor quem delibera o tempo todo. Delibera, não faz apenas escolhas alienadas dos conhecimentos da Educação. Deliberar é fazer escolhas refletidas, pensadas, e no caso do professor, deliberações refletidas a partir do conhecimento da educação. Sobre isso, Freire (2013, p. 19) destaca que está convencido da natureza ética da prática dos professores sendo ela uma prática especificamente humana. A preocupação com a ética, aliás, é presença nas reflexões e postulações de Freire, o que denota a

posição fundamental que esta ocupa em seus ensinamentos sobre Educação. Mas no que implica esta conclusão? Implica que além dos conhecimentos intelectuais é importante que os professores, em geral, e as professoras pedagogas, por consequência, tenham a preocupação com o componente ético em sua formação, que lhes ajude a movimentar-se, e principalmente, contribua para suas atuações em sala de aula.

Mas como se ensina a prática? Como se ensina a deliberação, esta que é sempre em casos particulares? É possível se ensinar isso? Na *Ética Nicomaqueia*, Aristóteles (2009) afirma que aprendemos as virtudes morais, saberes éticos, no hábito, ou seja, conforme vamos vivendo, sugerindo que não as aprendemos da mesma forma como aprendemos o conhecimento racional, intelectual. No mesmo livro, o filósofo grego concluiu que a vida mais feliz é a vida contemplativa, a vida do filósofo, que sobre tudo pode deliberar. Ora, deliberar é fazer uma escolha refletida, reflexionada levando em consideração os particulares, mas também os universais. Logo, para que eu possa deliberar sobre casos particulares preciso ter conhecimento dos universais. Ao colocar conhecimentos nesta proposição e deliberar a partir deles, estou constituindo saberes que unem conhecimentos e deliberações práticas. Nesta linha de raciocínio, uma parte do saber é conhecimento intelectual, racionalizado e, também, é parte do saber, mas a prática, a deliberação parece ter outra natureza, outro funcionamento: o hábito, o modelo.

Retornando ao que ora discutíamos, é importante aos professores, em geral, e, às professoras pedagogas em especial, que refinem a percepção e que possam se movimentar de si, que possam pensar diferentes realidades, distintos modos de estar no mundo. Este movimento e este refinamento são parte da dimensão ética. Se não é possível, ou se não é de todo factível que se ensine a dimensão ética do mesmo modo que o conhecimento intelectual, como a Universidade, no caso deste trabalho, como a FAGED/UFRGS se organiza para dar conta da dimensão ética da formação das professoras pedagogas, dimensão esta que terá tanta importância em suas vidas profissionais como professoras pedagogas?

Os questionamentos aqui levantados não são novos. Eles remontam a Sócrates no discurso apresentado por Platão (2001) intitulado *Mênon*, a Schiller (1989) em *Cartas sobre a Educação estética da Humanidade* e persistem até a atualidade. Ao trazer tais questionamentos para o âmbito da educação, o que se pode supor com um tanto de certeza é que se a prática docente está constituída na sociedade que construímos, faz parte da educação que é um construto social, então ela é uma prática *social* e, portanto, passível de ser aprendida. Agora, a questão é: como?

Para pensar esta questão, foi necessário visitar uma tradição filosófica que faz uma conexão entre a ética e a estética. Esta tradição não é um consenso, como quase tudo em Filosofia, mas uma possibilidade defendida por vários filósofos. Vale ressaltar que por estética não se está fazendo referência ao campo da Estética, ramo da Filosofia, ou pelo menos não apenas a isso. Outrossim, a referência é à *aisthesis*, a parte sensível, sensorial, perceptiva - questões que têm na arte seu lugar de excelência. Como argumenta Hermann,

A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. (HERMANN, 2005, p. 13).

Hermann explica que a fundamentação teórica da moral não é condição suficiente, ainda que necessária, para o desenvolvimento ético, apontando para a estética como algo capaz de fazer a conexão entre o conhecimento e a prática. A autora segue afirmando que "compreender como o sensível (no sentido grego de *aisthesis*), envolvendo todo o sujeito, pode gerar formas de sensibilidade e uma profunda inserção na totalidade da vida." (HERMANN, 2005, p. 14).

É neste caminho que este trabalho faz sua trajetória. No entendimento das relações entre o bom e o belo. Procurando compreender como a beleza e o certo se vinculam, pois não é à toa que as palavras "boniteza" e "certo" sejam tão frequentes na obra de Freire.

Se este trabalho busca compreender como a Universidade se organiza para ensinar ou dar condições para que as professoras pedagogas desenvolvam suas dimensões éticas, mesmo que saibamos que a composição das práticas docentes é uma arte a ser desenvolvida ao longo de toda a vida docente, ele

também tem uma hipótese, elaborada a partir de leituras e estudos iniciais deste trabalho. Esta hipótese começou a se organizar quando minha orientadora, professora Analice Dutra Pillar, me indicou para leitura o texto de Elliot E. Eisner, “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” (2008). Este texto foi um ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho, pois lida especificamente com o objeto que nele é estudado. “Apesar das incertezas frequentes, pretendo examinar o que uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação.”, afirma Eisner (2008, p. 6) e já podemos inferir por esta afirmação a conjunção da ética e da estética, a tradição filosófica antes mencionada. Ele fala nas artes como meio de melhoramento dos meios e dos fins. E assim como a arte é lugar da estética, as palavras melhoramento, meios e fins pertencem ao universo ético, sugerindo a relação.

Na sequência deste trabalho, ao invés de seguir numa discussão filosófica sobre as ligações entre ética e estética e suas implicações na educação e na Pedagogia, ao tomar ciência da nova disciplina do currículo novo de Pedagogia, Educação e Cinema, e participar de uma aula a convite do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, percebi que era lá que encontraria as respostas para as indagações deste trabalho. Se o texto que serve como bússola para este trabalho é intitulado “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? (EISNER, 2008), por que não analisar o que pode a Pedagogia aprender do Cinema sobre a prática pedagógica? Afinal, cinema é arte e pedagogia é educação, mas cinema também é educação e pedagogia envolve formas de arte, de criação. Além disso, parece haver uma aproximação entre elas no que tange às suas naturezas uma vez que o cinema é uma arte que articula várias linguagens. Nele encontramos ou podemos encontrar elementos diversos que, articulados, constituem as composições cinematográficas. No cinema, há música, teatro, dança, literatura, tudo articulado em uma linguagem audiovisual - não há arte que não lhe caiba. Também a Pedagogia articula várias linguagens, elementos diversos que compõem a aula. A pedagogia tem uma característica universalista, na qual não apenas se ensina uma matéria. A professora pedagoga ensina português, matemática, geografia, história, ciências, lida com questões de

gênero, raça, renda, cidadania. A articulação de múltiplas questões faz parte da natureza de ambos.

Finalmente, foi necessária uma adequação da questão inicial que era o que deve uma professora pedagoga saber para dar conta da sala de aula. Refinando as intenções e as compreensões, chegando a seguinte questão: Como o cinema contribui para a formação do saber-fazer/prática das professoras pedagogas em formação, alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACHED/UFRGS? Desta forma, o intuito deste trabalho foi compreender se o cinema pode ser um potencial formador ético e por isso, um importante componente no percurso formativo das professoras pedagogas.

Nesta investigação, objetivou-se refletir sobre quais conhecimentos são necessários à professora pedagoga de modo que ela possa dar conta das deliberações em sala aula. Para isso foi necessário compreender mais sobre o saber e o saber docente e por consequência entender sobre virtude, conceito importante no campo da ética aristotélica. Também a discussão do paradoxo teoria e prática, uma vez que muito se fala de suas distintas naturezas e se assim assumirmos, não faz sentido que as professoras pedagogas estudem as teorias.

Tornou-se importante, também, compreender e articular as relações entre o saber fazer do cinema e o saber fazer da pedagogia, o que acabou conduzindo o trabalho à busca das formas de pensar da arte elencadas por Eisner (2008): *Bem de Ajuste, Propósito Flexível, Forma e Conteúdo, Sabemos mais do que podemos dizer, Pensamento e Material e Outras Formas*, na disciplina.

TÉCNICAS DE FILMAGEM E OS FILTROS DESTE FILME

As aulas da disciplina de Educação e Cinema se mostraram extremamente ricas e vários poderiam ser os caminhos escolhidos para abordá-las. Em um primeiro momento, participei de seis aulas no semestre de criação da disciplina, em 2018/2, nas quais não tinha ainda certeza do que faria, nem sabia que era ali que faria minha pesquisa de campo. Na época, fui convidada pelo professor Gabriel Junqueira para assistir uma aula, pois em uma conversa ele me contou da disciplina e fiquei encantada e curiosa por conhecê-la. Ao fim, era lá mesmo que eu queria estar, que eu precisava estar para buscar minhas respostas.

Mesmo depois de apresentar à banca meu projeto e receber as valorosas sugestões daquelas que gentilmente leram o que eu vinha desenvolvendo, não sabia como faria o trabalho. A metodologia não estava clara, mas segui nos encontros, aguardando os acontecimentos, absorvendo a aula, sendo tocada por tudo o que via. Aconteceu de a metodologia me encontrar, como ouvi o professor Fernando Hernandez⁵ dizer na aula que participei na Universidade de Barcelona⁶, *devemos* deixar que a metodologia nos encontre, pois que faz parte do processo a escolha da metodologia e não algo a ser delimitado desde o início, pois não ainda nos apropriamos do que estamos desenvolvendo, quando a pesquisa é ainda um embrião e sem grandes definições. Percebi que entre tantas questões importantes que eu podia observar ali, na disciplina, os professores eram os protagonistas do filme que eu queria produzir. Uma vez decidido isto, a organização dos instrumentos de pesquisa e das categorias para análise tornou-se fácil, tornou-se óbvia.

Deparei-me com a metodologia ao melhor estilo pedagógico, da maneira como a FAGED/UFRGS me ensinou a conduzir minhas aulas. Observar, esperar, apurar meu olhar e meus sentidos, para então iniciar as intervenções, planejar. Se num primeiro momento pretendia entrevistar também as alunas, agora me parecia

⁵ Fernando Hernandez é professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, referência na área de Cultura Visual.

⁶ Estive em Barcelona logo após a apresentação do projeto de dissertação, apresentando minha pesquisa no Ired - I Conferència Internacional de Recerca en Educació Internacional Conference, quando tive a oportunidade de assistir uma aula com o professor Fernando Hernandez.

claro que era uma estratégia que não se enquadrava nos meus objetivos, além do que, com uma média de 75⁷ alunos e alunas, ficaria impraticável para o mestrado.

Também partindo da ideia de que essa pesquisa objetiva compreender o que a disciplina de Educação e Cinema tem a oferecer à formação das professoras pedagogas acerca da pergunta de pesquisa, pareceu-me que buscar as respostas nas intenções dos professores e em suas práticas na disciplina faria mais sentido, pois a própria experiência de se ter 5 professores já era algo de tal forma rico que precisava de destaque.

Em conversa com minha orientadora, professora Analice Dutra Pillar, acordamos que seria assim, focar na prática dos professores da disciplina, no ineditismo desta docência compartilhada por cinco professores junto a este encontro: Educação e Cinema. Privilégio das professoras pedagogas em formação e meu, que pude fazer parte ainda que por um tempo desta disciplina, uma experiência pedagógica singular e potente para todos os envolvidos e certamente com muitos desdobramentos.

Para começar a conversa sobre as técnicas deste filme, cito Lüdke e André (1986, p. 27):

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.

É esperado que seja assim e tal constatação me remeteu à minha caminhada, à minha prática docente, a pensar em minha formação. Uma jornada já longa, permeada de muitas experiências, mas que mesmo assim, já na maturidade de minha docência, pode ser impactada pela graduação em Licenciatura em Pedagogia. Jamais deixarei de me embevecer com a beleza que meus professores compartilharam comigo e de como suas práticas reverberaram e reverberam em mim. Entretanto, quis entrar nesta pesquisa não apenas como a professora que sou há tanto tempo e que vem se (re)formando através das gerações, mas quis entrar também como esta recém nascida pesquisadora, em

⁷ As duas turmas oferecidas fazem aula juntas.

busca de respostas e de mais dúvidas, pois é a dúvida, o querer entender que me parece motivam aqueles que querem pesquisar.

Assim, tracei um plano de observar os encontros do semestre 2019/2⁸ e entrevistar os professores e a professora da turma. Lüdke e André comentam que "Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática." (1986, p. 27). Realmente é importante este plano anterior, para que se possa buscar elementos, enxergar novas nuances e tentar ser o mais fidedigno, como comentam as autoras, mas a experiência foi de tal forma envolvente que me tornei parte da turma em vários momentos: conversava regularmente com os grupos e participei em uma atividade, atuando com as alunas. Fui me inserindo neste lugar de pesquisadora, me construindo na disciplina, junto a ela. Posso dizer que atuei como uma participante observadora (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29), pois as alunas sabiam o que eu estava fazendo lá, mas não completamente para que a aula e seus desdobramentos transcorressem sem alterações significativas em função da minha presença.

Quanto às entrevistas a opção foi fazer um roteiro de perguntas, no qual elas eram feitas de modo a que os professores tivessem a oportunidade de falar livremente sobre as questões. Durante a entrevista, o foco foi fazer com que fosse uma conversa, que os entrevistados estivessem à vontade para falar o que quisessem ou mesmo incluir o que quisessem. Algumas entrevistas foram filmadas (três de cinco), tendo esta pesquisadora o privilégio de rever expressões, sorrisos, olhares e movimentos dos entrevistados. Os outros dois não puderam ser filmados devido aos problemas enfrentados durante a pandemia.

"Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36), e a intenção foi esta mesma, seguir com atenção e tentar conduzir com leveza para que, ao sentirem-se confortáveis, pudessem expressar suas intenções com a disciplina, contar suas histórias com o cinema, adicionar coisas que achavam importantes. Foi

⁸ Participei em 17 dos 18 encontros programados do semestre. No dia 06/11/2019, estava em um Congresso, fora do Brasil.

importante ter um tempo grande à disposição dos entrevistados e conduzir as questões, perguntando ou ouvindo, conforme o desenrolar da entrevista, pois

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Juntamente à escolha da metodologia, ou à técnica de filmagem desse filme, encontrei o texto que me serviria para organizar as categorias de análise, ou melhor, que seriam as lentes desse filme. Esse filme - esta dissertação - tomou o rumo que nos traz até aqui porque encontrei-me com este texto, indicado por minha orientadora de autoria de Elliot Eisner. Até então, eu estava voltada mais para o estudo do ethos docente, mas não havia conseguido encontrar e organizar exatamente o que tinha em minha mente.

Intitulado "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" o anteriormente já referido texto foi produzido para uma conferência do autor para a John Dewey Lectures⁹, em 2002 na Universidade de Stanford, e posteriormente publicado em português no periódico Currículo sem Fronteiras, em dezembro de 2008. No texto, Eisner faz uma retomada histórica da tradição da educação, nos levando à compreensão do como a arte é entendida na atualidade: como algo emocional, algo que requereria talento e que sobretudo, não teria um método confiável, pois como seria possível confiar no que não se pode mensurar objetivamente? O autor dá sequência mostrando o quanto é problemática a necessidade de padronização no ensino, a uniformidade total: conteúdos, objetivos, avaliação e expectativas. Ele revisita esta cultura cognitivista e retoma, em consonância com Read (1986), a afirmação de que "o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas" (EISNER, 2008, p. 9) e o faz porque o trabalho daquela que se dedica a educar é análogo ao do artista,

⁹ A John Dewey Lectures é uma conferência realizada anualmente na reunião anual da John Dewey Society em conjunto com a Associação Americana de Pesquisa Educacional e com a Teachers College. A conferência é ministrada por pesquisadores convidados com alto reconhecimento. Informação disponível em: <http://www.johndeweyociety.org/base/board-of-directors-and-officers/lectures/>. Acesso em: 10 junho 2020.

uma vez que, durante seu percurso, é chamada a criar o tempo todo, a escolher as técnicas, a decidir os materiais, os rumos, a projetar o que ainda não está presente, o que ainda não é realidade aos demais e a deliberar sobre essas questões.

O autor esclarece o que entende por artista, afirmando que

Pelo termo artista nem ele (Herbert Read) [grifo meu], nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p. 9)

Eisner assume a arte como algo que não está apenas no mundo daqueles que fazem a arte legitimada pelo mercado e pela sociedade, mas a considera como algo pertinente a todos. Nesse ponto, Eisner parece se aproximar de Aristóteles e a seu conceito de arte:

A arte se produz quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único passível de ser referido a todos os casos semelhantes. [...] a experiência é conhecimento dos particulares, enquanto a arte é conhecimento dos universais[...] (ARISTÓTELES, 2014, p. 3, 5).

Pode-se observar que ambos os autores utilizam conceitos de arte que não são compatíveis com a arte como uma produção dos gênios, mas como algo presente na produção humana, para Aristóteles (2014) a abstração de princípios universais de determinadas coisas, ações e práticas, enquanto que para Eisner (2008) arte está no trabalho criativo, que requer técnica e criação.

A partir daí, Eisner (2008) afirma que há formas de pensar que são formas qualitativas de inteligência que estão enraizadas no artístico. Dentre elas, ele elenca o *Bem de Ajuste* (julgar na ausência de regras), o *Propósito Flexível*, a *Relação Forma e Conteúdo*, *Sabemos Mais do que Podemos Dizer*, *Pensamento e Material* e *Novas Formas*. Estas formas de pensar da arte serão os filtros desse trabalho, as categorias de análise. Buscá-las-ei em minhas observações da disciplina de Educação e Cinema e, também, nas entrevistas realizadas com os cinco professores da disciplina.

A seguir faço uma pequena explanação de cada uma dessas categorias, os filtros desse filme, de modo a explicitar em que consistem e porque interessam

como elementos de formação das professoras/pedagogas em relação ao saber fazer docente.

O bem de ajuste

O bem de ajuste talvez seja uma das formas de pensar da arte que mais importe à educação, pois que as deliberações na educação são sempre únicas e em parte das vezes sem regras prescritivas para a situação em particular. É preciso voltar-se para os conhecimentos e aplicá-los na situação específica. É importante salientar que não é que não haja regra de nenhuma natureza, mas que elas devem ser adaptadas, pensadas para o caso específico. Não se defende qualquer tipo de espontaneísmo desprovido de reflexão, mas de um exercício de criação.

Para melhor compreender essa forma de pensar, foi necessário recorrer à Ética das Virtudes, tal como descrita por Marco Zingano (2013), além da Ética Nicomaqueia de Aristóteles (ZINGANO, 2013), pois o bem de ajuste é algo assentado no campo da ética - pois trata de julgamento - o que sugere mais uma vez uma afinidade entre a estética e a ética. Para bem deliberar, é essencial e esperado o refinamento estético.

Existem muitas abordagens éticas, a partir de autores que se consagraram neste campo da Filosofia. Nesta dissertação, a escolha foi pela Ética das Virtudes, pois é uma perspectiva que foca no agente, e o faz porque:

[...] o foco deve ser posto privilegiadamente no agente. A razão disto é que, segundo essa perspectiva, não há regra previamente determinada que um agente deve inexoravelmente seguir para agir moralmente. Todo ato está de tal modo imerso em circunstâncias particulares que é preciso que o agente avalie essas circunstâncias caso por caso para daí tomar a correta decisão. Não podendo dispor de uma bula prévia de procedimentos morais, o agente precisa refinar a sua sensibilidade moral para poder, em cada situação em que se encontra, perceber qual é a resposta moral adequada a ela. (ZINGANO, 2013, p 30)

O *Bem de Ajuste* parece ser um componente básico na ideia da Ética das Virtudes. Por isso, se em sala de aula, quem delibera é a professora pedagoga, é nela que o foco se encontra. Ela é a agente e nela que se concentram todos os

pontos das questões morais. Zingano (2013, p. 31) continua: "O foco está no agente porque é ele quem unicamente vê o que é moralmente adequado ou saliente em uma dada situação." Tal princípio ético - focar no agente - é assim o mais adequado para a compreensão da dimensão ética nesse trabalho.

O *Bem de Ajuste* é, então, algo presente no cotidiano das professoras pedagogas, é um saber, uma virtude. Não basta somente conhecer racionalmente, pois que as situações são imprevisíveis e não se encaixarão em modelos prévios. É preciso operar por princípios, mover-se entre os saberes docentes, perceber o que está em jogo no momento.

O *Bem de Ajuste* diz respeito à percepção, à sensibilidade, à capacidade de julgar, de fazer juízos sobre as situações. Na arte, faz-se isso o tempo todo. Seja na escrita de um poema, na composição de uma música, ou ao fazer uma mini-história para a disciplina de Educação e Cinema, como veremos adiante. Esse é um tipo de ensinamento que precisa contemplar mais do que a razão, ainda que saibamos que a razão jamais está dissociada da sensação e da percepção na perspectiva em que trabalhamos aqui. Mas a prática requer mais do que conhecimento, requer movimento, ação a partir de princípios.

As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. [...] Os artistas e todos os que trabalham com a composição de qualidades tentam atingir um "bem de ajuste". (EISNER, 2008, p. 10)

O *Bem de Ajuste*, portanto, é uma forma de pensar da arte de grande valia para as professoras pedagogas que se encontram frequentemente com questões tão inusitadas em sala de aula em relação a suas práticas, situações essas nas quais precisam fazer julgamentos, tomar decisões, deliberar a partir de suas percepções reflexionando a partir dos princípios da educação.

O propósito flexível

O propósito flexível é esta forma de pensar da arte que consiste em considerar as mudanças, os imprevistos que ocorrem durante o processo de criação. Mas por que esta forma de pensar da arte é importante para as professoras pedagogas? Ora, um dos pontos mais relevantes do fazer

pedagógico é o planejamento. A prática da professora pedagoga é feita de intenções, de intervenções que são planejadas, refletidas, organizadas. É parte necessária ao fazer pedagógico planejar, mas o planejamento não pode se tornar algo tão duro que acabe por tornar a prática algo enrijecido, algo que não permita a novidade.

Pensemos o que o planejamento significa para as professoras pedagogas em formação. Primeiramente, algo muito difícil. É o primeiro contato com a quebra dos paradigmas, de muitos dos modelos que se tinha até então. As ações pedagógicas devem ter razão e justificativa, e mais ainda, autoria. Não é fácil planejar. Leva-se tempo para pegar o jeito, para se organizar de modo a conseguir inserir o planejamento como um hábito, mas isso faz parte do percurso formativo.

O enrijecimento no planejamento pode se tornar um grande problema e até fazer com que a prática não atinja seus objetivos, pois é possível que se entenda que se deva seguir o que se planejou, a qualquer custo. É compreensível que isso aconteça, afinal as professoras pedagogas se esforçam muito para planejar e depositam muito trabalho, afeto e dedicação em tudo o que fazem. Não é fácil perceber que algo que se fez, que se criou não surtiu o efeito que esperamos, que o que parecia uma ideia tão linda, na verdade, na prática em sala de aula, não surtiu o encantamento intentado. Mover-se no e pelo planejamento pode ser algo que traga benefícios, que ajude a professora pedagoga a poder se organizar e reorganizar e por isso, é importante que as professoras pedagogas em formação saibam que o planejamento é parte de um processo maleável, que necessita de ajustes, trocas de rumo e de intenções. Isso não significa de forma alguma que não se deva planejar, mas que o planejamento faz parte de um processo permeado de muitos acontecimentos, sentimentos, interesses e objetivos que vão, aos poucos se transformando em uma composição. O que se atinge não é apenas o objetivo, ou objetivos, mas uma obra de criação que envolve muito encantamento em torno do conhecimento e das relações envolvidas.

O planejamento é feito a partir dos objetivos, daquilo que é intenção pedagógica. Além deles, ele contempla o como se intenta fazer a intervenção:

como abordar, como expor, como fazer para trabalhar os objetivos. Entrando no universo da Ética das Virtudes, podemos dizer que no planejamento deliberamos sobre os meios para atingir os fins. Eisner menciona que:

Nos modelos ocidentais de tomadas de decisões racionais, a formulação de fins, propósitos, objetivos ou de padrões é um acto crítico. Virtualmente, tudo o que se segue depende da crença de ter que se ter os fins, claramente definidos: logo que os fins são conceptualizados, os meios são formulados, posteriormente implementados e depois as consequências são avaliadas. Se houver uma discrepância entre a aspiração e a realização, são formulados novos meios. O ciclo continua até que os fins e as consequências sejam isomórficas. Os fins são constantemente mantidos e acredita-se que precedem sempre os meios. (EISNER, 2008, p. 11)

E assim é que seguimos um modelo que é um modelo de entendimento da sociedade, que os objetivos devem ser estipulados e devem ser alcançados, os meios são articulados visando um fim estanque. Neste entendimento, o resultado tem mais importância que o processo e o fim é soberano sobre os meios. Precisamos considerar que haja algo mais do que isso quando tratamos de educação. Será que o processo tem menos importância? E se no processo percebe-se que há de se modificar os fins? A educação é o processo ou é o fim? Não seria o próprio processo um fim para educação? Eisner (2008) propõe um entendimento que contempla o processo, que como na arte, os fins sejam sugeridos, mas que na ação, no processo eles possam ser reavaliados. Que o processo seja levado em conta, que "Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere." (EISNER, 2008, p. 11).

De maneira alguma se postula que não se deva ter objetivos e que não se deva planejar, mas que há um modo de pensar diferente e possível, que pode levar em conta o movimento, levar em conta que o planejamento é um ato em movimento. O *Propósito Flexível* é a virtude desenvolvida de perceber oportunidades que são geradas no percurso e o entendimento que não se deve desperdiçá-las. Eisner pontua esta questão ao afirmar que:

O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objetivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparecem. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. (EISNER, 2008, p. 11)

Esta forma de pensar da arte pode ajudar a professora pedagoga a ter elementos para pensar o planejamento de outras maneiras, trazendo ao seu repertório prático, outra lente, outras possíveis discursividades.

Forma e Conteúdo

A relação forma e conteúdo é um modo de pensar da arte que atenta para algo que pode parecer óbvio, mas que traz consigo a complexidade de tudo o que é simples. A simplicidade é um grande desafio. Vejamos, por exemplo, uma das maiores questões filosóficas: a questão do ser, questão essa que começa com uma pergunta simples: o que é ser? A complexidade desta pergunta, leva Heidegger (2014, p.41). a argumentar que " Não *sabemos* o que diz "ser". Mas já quando perguntamos o que é "ser" mantemo-nos numa compreensão do "é", sem que possamos fixar conceitualmente o que significa esse "é"."

Ainda para ilustrar a simplicidade, o óbvio, no livro "A utilidade do inútil", Núccio Ordine(2015), cita uma anedota proferida por Foster Wallace para os formandos do Kenyon College/USA, que diz:

Há dois jovens peixes nadando e, num certo momento, encontram um peixe ancião nadando na direção oposta, que acena para eles e diz:

- Olá, rapazes. Como está a água?

Os dois jovens peixes nadam mais um pouco, depois um olha para o outro e pergunta:

- Água? Que diabo é isso? (WALLACE apud ORDINE, 2015, p. 34)

A essência e a existência são coisas que estão sempre presentes, mas que por serem tão presentes, tão cotidianas, nos fogem. Assim também é quando tratamos dos conteúdos de sala de aula. Será que percebemos que a forma como trabalhamos é um conteúdo também? Que a forma de trabalhar é, portanto, tão importante quanto o conteúdo que consideramos? Que o 'como' ensinamos tem tanta importância quanto 'o que' ensinamos? Que o como é também um conteúdo?

Eisner (2008), dá o exemplo da matemática: eu posso dizer que $2+2+2=6$, ou $12/2=6$, ou $2 \times 3=6$, ou $14-11+3=6$. Mudamos as formas de representação, mas o fim é sempre o mesmo: 6. Contudo, esta não é a única natureza das coisas da vida. Pensemos na culinária: há um tempo e uma maneira de se fazer uma

moqueca de camarão. É preciso fazer a maceração dos ingredientes, deixar marinando, não se pode colocar o leite de coco nem o dendê antes, só quando se vai para o fogo. Para fazer um *risotto*, a mesma coisa. Imagine colocar um camarão a cozinhar junto ao arroz? Quem cozinha sabe a diferença que faz. Quem comer, também saberá.

Eisner (2008, p.11) inicia afirmando que "a forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito." E leva-nos a pensar que na composição o como se faz é tão importante quanto o que se faz. As deliberações sobre a forma de se fazer algo podem inclusive alterar o conteúdo pretendido. Nas artes, as composições são o que são porque abordam um determinado conteúdo, de uma certa forma. Se algo mudar, tudo mudará, mesmo que a mudança seja ínfima.

No trabalho de criação, a forma de execução é tão importante e significativa que é onde o trabalho se concentra, pois que é a forma que fará nascer o conteúdo, que o fará existir. Daí sua importância. E o trabalho pedagógico é um trabalho de criação e, portanto, a atenção à forma é bem-vinda. Minha turma é uma turma de primeiro ano, vou alfabetizá-los. Como fazê-lo? Minha turma é de quinto ano, está estudando números decimais em matemática, de que forma posso apresentar-lhes e explicar-lhes estes conteúdos? Será que as formas serão sempre as mesmas também? Ou será que os diferentes grupos irão requerer novas formas? Muito a pensar, muitos movimentos nesta empreitada. Entretanto, quem trabalha com educação sabe que trabalho em sala de aula exige (re)formulação, (re)organização e (re)avaliação constantes.

Sabemos mais do que podemos dizer

Eisner (2008, p. 12) afirma que "Nem tudo o que é conhecível pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem." Nossa sociedade ocidental dá grande importância à articulação linguística do conhecimento. O desenvolvimento das habilidades da língua - ouvir, falar, ler, escrever - são a maneira como o conhecimento se mostra. Entretanto, não podemos pensar que só o que expressarmos linguisticamente é o que sabemos. Mais, pode haver

conhecimentos que não são passíveis de serem articulados proposicionalmente. Eisner (2008) dá sequência, argumentando com Dewey que: "[...] a ciência declara significado, as artes expressam significado." (DEWEY apud EISNER, 2008, p.12) e tal declaração de forma alguma torna a ciência algo ruim ou menos, outrossim, demonstra que ela não cobre a totalidade das coisas e que tudo o que fazemos não é da mesma natureza, ou seja: há algo mais no processo de formação do conhecimento e principalmente no processo de tornar esse conhecimento algo vivo em quem o aprende, algo significativo.

Esta forma de pensar da arte pode nos ajudar a entender que existem outras variações, outros modos de se organizar o conhecimento além do linguístico, que *Sabemos Mais Do Que Podemos Dizer*. Quais questões podem ficar de fora, quando consideramos apenas um modo de se estar no mundo e de compreendê-lo? A língua não é a única linguagem que constitui o discurso. Podemos nos expressar de formas diversas, e promover e/ou valorizar novas formas.

Deve-se prestar atenção a algo importante nesta forma de pensar descrita por Eisner (2008): se *Sabemos mais do que podemos dizer*, talvez aprendamos coisas de formas que não são *ditas*, que não são *escritas*, mas que precisamos delas. Contemplar na prática experiências que possam ser potencializadoras de conhecimentos não expressos seria então uma necessidade no horizonte da prática das professoras pedagogas.

Pensamento e Material

Uma outra forma de pensar da arte que pode contribuir para a prática da educação diz respeito à relação entre o pensamento e o material com o qual trabalhamos. Pensar. Pensamento. Pensamos nossa sala de aula, pensamos o como faremos para apresentar, articular o conhecimento com os alunos. A professora/pedagoga está sempre a pensar nisto. Qual a melhor maneira para apresentar um conteúdo? Como me movimentar entre as possibilidades?

Eisner (2008, p. 13) atenta que "Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas." Em consonância com Eisner compreendemos o trabalho da professora pedagoga como um trabalho de natureza artística, pois que a criação é sua marca principal. E, desta forma, nos meandros da criação, é importante pensar no que se pode se criar com cada material, suas especificidades, possibilidades e limitações. Cada material fará uma exigência cognitiva diferente, demonstrando a importância de tal forma de pensar. A cada material um novo meio, um novo modo de se articular. Pensar naquilo que deixamos de lado, que é inusitado, que pode oferecer aos alunos desenvolvimentos diversos, " [...] gerar formas de experiência que, de outra forma, não existiriam. " (EISNER, 2008, p. 14) são aspectos muito importantes na formação da professora pedagoga.

O pedagogo norte americano exemplifica,

Nas artes está claro que, para um trabalho ser criado, temos que pensar nas restrições e despesas do meio que escolhermos usar. A flauta torna possíveis algumas qualidades que o violino baixo nunca vai produzir, e vice versa. Pintar com aquarelas torna possíveis algumas qualidades visuais que não podem ser criadas com pinturas de óleo. A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos que ele ou ela valorizam. Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas. (EISNER, 2008, p. 13)

Os materiais que temos à nossa disposição e mesmo tudo aquilo que trazemos para a prática em sala de aula impõem suas formas e, ter consciência de que cada material tem limitações e potencialidades, que tem melhor adequação a uma determinada forma ou a outra, é necessário e bem-vindo na prática docente.

Outras formas

Pensar a sala de aula e seu cotidiano é pensar em formação de mentes. Mentes, não cérebros. Há uma diferença entre ambos: as mentes são construídas socialmente, os cérebros ganhamos ao nascer. Se as mentes são construídas socialmente, é na escola que boa parte desta construção se dá. O percurso

formativo da professora pedagoga se insere neste entendimento e, sendo ela uma propulsora, além de tradutora da cultura para seus alunos, ela participa deste movimento sempre transitório da cultura e da sociedade. Ela não dá conta apenas de traduzir o mundo, mas também de educar aqueles que continuarão atualizando-o.

EISNER (2008, p. 14.) aponta para o fato de que "a educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação.", e tornar-se arquiteto da própria educação requer a capacidade de lidar com as questões da vida, com a possibilidade de seguir aprendendo. A professora propulsora desta arquitetura é, também, ela mesma a arquiteta de sua educação. Afinal, o desenho da sociedade em que vivemos, os termos do contrato social estão lá, sempre abertos para serem revistos, reescritos, reordenados, reinventados. Educar com perspectivas a este fim, é a sugestão.

ESPERANDO A PIPOCA - CONHECIMENTO OU SABER?

Este trabalho almeja compreender o que a disciplina de Educação e Cinema pode oferecer na formação das professoras pedagogas em sua prática, o porquê a disciplina de Educação e Cinema faz parte deste percurso de formação, qual seu papel neste percurso e qual a intenção dos docentes da disciplina.

Nos estudos iniciais, procuramos analisar os conceitos de conhecimento e saber, que são amiudamente usados como sinônimos. Eles, porém, não soam como tal, pois quando afirmamos: "eu conheço" e "eu sei", os sentidos produzidos por tais afirmações são diferentes: se digo que *sei* algo pareço estar mais apropriada da questão do que quando digo que conheço. Diante deste estranhamento, fez-se necessário estreitar esta discussão para delimitar o que falamos ao usar os substantivos *saber(sabedoria)*¹⁰ e *conhecimento*, ou ainda, ao usarmos os verbos *saber e conhecer*.

Inicialmente, é preciso que se assuma que há infinitos usos das palavras. Elas se movimentam e ressignificam de acordo com seus usuários, guardando sempre a possibilidade de novos usos e sentidos, pois podem ser revistas e retomadas, ao mesmo tempo em que não se pode considerar que uma palavra é apenas uma palavra e que qualquer outra lhe poderia tirar o lugar ou substituí-la. Uma palavra é o que é pelo poder que lhe é investido por seus usuários, que a escolheram e não a outra. Portanto, a intenção deste capítulo é discutir o uso destas duas palavras - *saber(sabedoria)* e *conhecimento*, para iniciar o trabalho.

Saber (*sabedoria*) e conhecimento são substantivos que derivam dos verbos *saber* e *conhecer*, sendo atos ou efeitos destes, respectivamente. Ainda que pareçam pertencer a um mesmo campo semântico, quando os usamos, estamos falando da mesma coisa? Um saber é um conhecimento?

Para compreender as fronteiras destes conceitos iniciemos com suas definições. De acordo com o Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, *saber* e *conhecer* são sinônimos em algumas situações, mas, ao aprofundarmos

¹⁰ A palavra *saber* é usada neste contexto como um substantivo, substantivo do verbo *saber*. Por alguma razão, não usamos a palavra *sabedoria*, que seria o substantivo de *saber*, assim como *conhecimento* é o substantivo de *conhecer*. Por isso, neste trabalho, ao buscar compreender mais sobre o *saber* substantivo, voltei-me ao vocábulo *sabedoria*, também.

seus significados temos novas pistas: **conhecer**, [...] *saber muito sobre, dominar, ter consciência, obter informações, reter na memória*. Enquanto **saber** [...] *ter conhecimentos específicos, teóricos e práticos, poder explicar, compreender; julgar, considerar, ser capaz de, soma dos conhecimentos adquiridos, sabedoria, cultura, prudência e sensatez ao agir, experiência, capacidade resultante da experiência, prática*.

O ato de conhecer aponta para o que seria tornar algo diferente, conhecido, trazer para a consciência algo que antes não estava lá, conhecer as informações de algo, " [...]conhecer é reduzir o diferente ao igual. É reunir os indivíduos em espécies, as espécies em gêneros. Conhecer é buscar a semelhança na diferença para classificar." (SILVA *apud* VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010).

Atente-se, então, para as definições de saber como a soma dos conhecimentos adquiridos; como prudência e sensatez ao agir; e como capacidade resultante da experiência; e como prática. Neste trecho o dicionário pontua o que antes foi escrito aqui - que o saber aponta a uma certa completude. Saber contempla além do ato de conhecer, julgar, considerar. Tal definição nos mostra a natureza do saber como algo facetado, composto por outras faces além do conhecimento, tendo em si a experiência e a ética, sendo ele mesmo plural, dotado de muitas nuances.

Sócrates entendia a virtude como sabedoria (saber), pois ao virtuoso importa mais do que conhecer, importa saber colocar em prática, deliberar a partir daquilo que conhece. O saber parece apontar para algo não alheio, algo no sujeito, como parte do sujeito e não externo a ele, porque saber carece de contato com a realidade e "[...] está relacionado com 'sabor', e este último indica que se trata de 'provar' as coisas e ver a que sabem" (MORA, 1994, p. 2573).

Ainda, ao nos atermos às raízes dos termos conhecer e saber, podemos ter mais pistas acerca das diferenças de cada um deles. Vejamos as considerações sobre conhecimento:

Conhecer, por sua vez, deriva da forma latina *cognosco, ere* - "ter notícia ou noção sobre algo", trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo *gignoskein* (conhecer, julgar), cujo radical *gno-* aponta no sentido de "experimental, tomar conhecimento ou ciência de". [...] Trata-se de um amplo campo semântico em que circula a noção de "tomar ciência de

"e/ou de, aproximadamente, "enquadrar-se numa categoria reconhecível" (como é o caso de "ser nobre", "ter um nome", etc.) (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 72)

Nesta perspectiva parece que conhecer e conhecimento tratam de algo mais da ordem de capturar o que não está no sujeito, mas que é algo a ser buscado, (re)conhecido. Não é da ordem do sujeito, mas algo exterior a ele.

No entanto, no que diz respeito ao saber (sabedoria), a natureza parece ser outra, pois que

A raiz *sap-* aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar. Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação [...] *sapere* depende de uma certa habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional feita com base naquela habilidade. Na medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito; o *sapere* é da ordem do sujeito. (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, pg. 73)

Assim, pode-se delinear uma diferença em relação à natureza de saber(sabedoria) e conhecer, pois as definições apontam que no saber está inserida também a ideia de discernir, de prudência - *phronesis* - (saber prático). Isto implica que ao buscarmos uma resposta para a pergunta principal deste trabalho - o que precisam as professoras/pedagogas saber para poderem dar conta das questões de sala de aula - estamos efetivamente no campo do saber e não no campo do conhecer. Desta forma, o conhecimento que compreende razão e sensação é uma das faces do saber e por isso não responderá a questões outras que não sejam de sua ordem. Para lidar com a sala de aula, não basta que se conheçam as ciências da educação, é preciso conseguir trazê-las para a sala de aula, é necessário poder deliberar e fazer julgamentos de juízos a partir delas, é preciso trespassar as fronteiras do conhecer em direção ao saber (sabedoria).

O ato ou efeito de saber está relacionado à virtude, pois a prudência é uma virtude, e uma virtude intelectual. Ou seja, a prudência é uma virtude intelectual e por sê-la pode ser ensinada. Entretanto, é ela também a virtude conhecida como sabedoria prática (*phronesis*), talvez porque se efetive mesmo apenas na prática, desse modo ela parece ser o ponto de convergência entre o conhecimento que resulta do cruzamento entre percepção/razão/sensação e a deliberação. Segundo o filósofo estagirita, a prudência (*phronesis*) é "uma

capacidade verdadeira e racionada de agir com respeito às coisas que são boas ou más para o homem."(ARISTÓTELES, 2014, p. 144) e não apenas o conhecimento de algo. Saber é ter conhecimento e ter o discernimento de quando e como utilizá-lo, deliberar a partir do que se conhece, trazer para a prática a teoria, reordenar os hábitos a partir do que aprendemos. Por isso o sábio é um virtuoso - tem sabedoria, porque é capaz de articular o que conhece com os casos particulares. Por conseguinte, a virtude está no âmbito do saber, porque não é desvinculada da razão (em verdade é na razão que está sua raiz), mas é uma disposição que se faz na prática.

Ou seja,

[...] definida de modo mais geral, a virtude é, no tocante a uma coisa, aquilo que completa a boa disposição da mesma, aquilo que a aperfeiçoa; em outros termos, a virtude de uma coisa é, propriamente falando, seu bem, mas não um bem geral e supremo, mas o bem próprio e intransferível. Virtude, poder-se-ia dizer, é aquilo que faz cada coisa ser o que é. (MORA, 2004, p.3027)

Assim, podemos perceber que dada a natureza do trabalho das professoras pedagogas, sua formação se dá no campo do saber e formar numa perspectiva de que o saber não é apenas dar a conhecer, outrossim dar as condições necessárias para o desenvolvimento do conhecimento e da moral.

Uma ampliação sobre o termo conhecimento pode ser feita, ao refletirmos acerca das palavras de Zingano (1998), ao desvendar a tese da noíesis aristotélica quando afirma que o inteligível é produzido no intelecto, fruto da apreensão sensível do mundo. Embora muito se tenha pensado que se tratava de operações similares, ou seja, de aquisição, de certa passividade, é preciso atentar que Aristóteles sugere algo diferente ao afirmar que o intelecto é ato e não apenas potência. Observe-se o que afirma o filósofo:

O intelecto não é uma tabuleta vazia à espera que algo se inscreva, ele é o ato de escrever algo numa tabuleta que, de outro modo, permaneceria sempre vazia. A íntima afinidade entre intelecto e sensação foi tradicionalmente vista como repousando na similitude ou analogia das operações entre razão e sensação; assim, como a sensação recebe ou é afetada por seu objeto, assim também, a seu modo, o intelecto recebe ou é afetado por seu objeto. O que se propõe aqui é que se compreenda esta íntima afinidade a partir da necessária conjunção de duas operações cujos funcionamentos são fundamentalmente distintos, mas que precisam em algum momento se cruzar, sem o que o conhecimento humano não se engendra. Enquanto a sensibilidade é passiva, o intelecto é ativo; é somente na conjunção dos dois que o conhecimento se realiza, e nisto consiste sua afinidade: não que funcionam de mesmo

modo, mas que concorrem para uma mesma função, a função do conhecimento, sendo, porém operações de natureza distinta. (ZINGANO, 1998, p. 20)

Nesta explanação, Zingano nos apresenta a indissociabilidade entre razão e sensação que, ainda que sejam de natureza distinta estão presentes concomitantemente no conhecimento, pois que ambos são partes de um só processo, e é no cruzamento delas que o conhecimento acontece. Ele segue, explicando:

Não há um funcionamento do intelecto semelhante ao da sensação, no sentido de ambos acolherem ou receberem seus objetos, porque não há objeto de entendimento a não ser construído ou produzido pela própria razão a partir do que é dado na sensibilidade. As qualidades sensíveis são dadas pela própria coisa (não o reconhecimento de que é amarelo, mas sim que uma coisa amarela causa a impressão de algo em nós a que corresponde nossa noção de amarelo), que torna em ato a sensação tal qual ela, a coisa, é em ato; sua essência ou forma não é dada em nenhum lugar, mas reconhecida pelo intelecto a partir do que é dado na sensibilidade. (ZINGANO, 1998, p. 21)

Desse modo, algo só se torna conhecimento para nós quando, ao ser capturado pelo sensível, é produzido pelo intelecto não apenas adquirido por ele, tornando-se então inteligível e assim, inteligido, pois ninguém *escreve* no intelecto, a não ser ele mesmo.

Não é intenção deste trabalho abordar o conhecimento e sua formação, ainda que precisemos delimitar as fronteiras do que se pesquisa e para isto, é preciso compreender, ao menos minimamente, o processo do conhecimento. Como a pergunta de pesquisa é referente à prática da professora pedagoga, ela se refere então ao saber e principalmente à ética, a capacidade de deliberação a partir dos conhecimentos docentes, sendo esta composição, o saber docente.

Retornando a Aristóteles, a ética, as virtudes são aprendidas no hábito e, portanto, terão uma outra natureza que não a do conhecimento, ainda que seja permeado por ele. Neste trabalho, é de interesse saber mais sobre a natureza da ética, das virtudes e da deliberação de modo a que possamos entender, em especial, como o saber/fazer da arte, no nosso caso o cinema, pode ajudar no saber/fazer da educação, no caso a pedagogia e o cotidiano da professora/pedagoga.

Este hábito, que é o lugar da face ética, parece mostrar um certo movimento e não algo estanque, que parece desejado tanto na arte quanto na educação. O conhecimento é o inteligível produzido pelo que foi apreendido na sensibilidade. "Os inteligíveis ficam armazenados na função passiva do intelecto para serem utilizados" (ZINGANO, 1998, p. 22). A questão ética seria justamente então reconhecer quando buscar aquilo que já está no nosso intelecto e usar como algo que faz parte de si, deliberando a partir deste conhecimento. Seria, então, a face ética um conhecimento sobre o conhecimento? Um conhecimento de quando acionar cada conhecimento? Nesta perspectiva, o conhecimento sobre como acionar cada conhecimento seria a própria prudência (*phronesis*). Talvez por isso, ao agregar a face ética ao conhecimento, estaremos no âmbito do saber, como conceituados anteriormente, pois que este conhecimento (prudência/*phronesis*) não é um inteligível produzido apenas, mas também a capacidade ou o ato de acionar os conhecimentos produzidos pelo intelecto. É entendível o porquê tantos autores afirmam ser a prudência uma virtude moral e não apenas intelectual, conforme disposto por Aristóteles (2010), uma vez que é o próprio discernimento e sabedoria prática.

Enfim, deliberar, fazer escolhas refletidas a partir de conhecimentos, discernir - tudo o que orbita a prática docente, tudo está no campo do saber. A pergunta de pesquisa nos remete a este lugar, trazendo a atenção para a compreensão de como podemos interferir no processo, como fazer com que os conhecimentos teóricos aprendidos durante a graduação se tornem alicerces, incorporações de tal forma que a professora pedagoga os tenha como parte de si e por conseguinte de sua prática. O que pode o cinema em relação a isso? É isso que se vai buscar.

- **PIPOCA COM O QUE?**
- **COM PRÁTICA E TEORIA, COM RECHEIO DE MORAL, ÉTICA E VIRTUDE, POR FAVOR**

A questão que fomentou esta pesquisa se encontra no campo da prática docente, mas para tal foi necessário compreender em que consiste a prática, como ela funciona, sua natureza e se é algo passível de ser ensinado. "A prática se distingue da teoria [...], mas isso não quer dizer que não haja possibilidade de um saber prático." (MORA, 2004, p.2344). Ora, se há possibilidade de um saber prático, seria ele então algo possível de ser aprendido e/ou ensinado? Qual seu objeto?

Mora (2004) afirma que, de acordo com Aristóteles, podemos pensar em três tipos diferentes de saberes, sendo eles: o saber teórico, o saber prático e o saber poético. "O primeiro tem por objeto o conhecimento; o segundo tem por objeto a ação, especialmente a ação moral (que é também, para Aristóteles, política); o terceiro tem por objeto a produção."(MORA, 1994, p. 2344). Portanto, o saber prático, que nos interessa aqui, se encontra no campo da ação, lugar da moral e da ética e, por isso, não se encontra dissociado do saber teórico, uma vez que a teoria não é de todo desprovida de prática. Na perspectiva Aristotélica, que faz parte do arcabouço teórico desta pesquisa, há na teoria um tanto de prática. Isso porque,

A diferença entre o "prático e o "teórico" em Aristóteles não é radical. Muito menos significa tal diferença que o prático exclua o teórico e vice-versa. A rigor, no exercício teórico há muito de prático, e embora o fim da existência seja "a vida contemplativa" [...], ela não parece possível sem a "vida prática". (MORA, 2004, p. 2344).

Este argumento aponta para o caráter muitas vezes indissociável entre teoria e prática, pois não há prática sem teoria e a teoria parte da prática, pois que a teoria a contém. É na prática frequentemente que se originam as teorias.

Ainda sobre a questão da teoria e da prática, podemos dizer que a teoria é uma possibilidade de pensar por um certo ponto de vista, o qual se relaciona com a prática. A esse respeito Gadamer ressalta que,

[...]em princípio a *theoria* não deve ser pensada como um comportamento da subjetividade, como uma autodeterminação do

sujeito, mas a partir daquilo que o sujeito está olhando. A *theoria* é verdadeira participação, não é atividade; é um sofrer (*pathos*), isto é, um ser atraído e dominado pela visão (Anblick). (GADAMER, 2014, p. 182).

Na reflexão do hermeneuta alemão, a relação teoria e prática aparece mais uma vez como algo constituinte, como parte, uma vez que a participação envolve, faz sentir, possibilitando uma reflexão sobre o que se vê.

Nota-se, então, uma conexão entre os saberes teóricos e práticos, pois eles, ainda que de naturezas diferentes, estão ligados. A teoria que se origina na participação da prática, em sua observação e reflexão, retorna à prática como uma possibilidade de entendimento desta. A teoria transita *de e para* a prática e está também nela. O imbricamento entre ambas é inevitável, mas se a teoria opera em parte na prática e em grande parte na epistemologia, no inteligível, a prática opera no campo da moral e, por consequência da ética. Logo, importa estabelecer relações entre tais elementos.

De uma certa forma, podemos afirmar que a moral antecede a ética, pois os preceitos morais têm conexão com os costumes e estes existem desde as primeiras organizações sociais. De fato, a moral parece ter uma significação mais ampla que o termo ética (MORA, 2004) A moral tem a ver com os costumes, com aquilo que é estabelecido numa certa época e lugar.

A ética, como a moral, também se refere aos costumes e em muitos casos os termos são utilizados como sinônimos. Entretanto o termo, que primeiro apareceu como adjetivo para a palavra virtude - virtudes éticas - é muitas vezes conhecido como a doutrina dos costumes (MORA, 2004).

Ainda, poder-se-ia dizer que a Ética confronta a Moral, exigindo que esta defenda seus costumes a partir de princípios racionais, conforme Zingano explica:

Ainda, reconhecemos todos que ações e deveres morais devem sempre poder ser racionalmente explicados. Não é aceitável que a justificativa para um imperativo moral seja simplesmente que "é assim e basta", ou que "tradicionalmente se fez assim e fim de assunto". Procedimentos morais são particularmente abertos a razões e requerem, para sua justificação, o exercício racional de esclarecer o que está envolvido em seu conteúdo e por que o agente deveria assentir a ele, pautando consequentemente sua ação com base nele. (ZINGANO, 2013, p.11)

Assim, se em algum momento histórico era tolerável que um imperativo moral não fosse sustentado eticamente, ou seja, que não precisasse ser racionalizado e defendido conforme o que se pensava acerca de um determinado

assunto, na sociedade complexa que vivemos hoje, isso não é mais possível. As ações morais e, portanto, as ações da prática, carecem de justificação ética. Não se faz algo apenas porque é assim, é preciso pensar, explicar, argumentar para deliberar sobre as questões da vida.

Desse modo, se a prática está no campo da moral e ética e a prática docente é uma prática, a ação da professora e suas deliberações em sala de aula são regidas pela necessidade ética de serem passíveis de serem visitadas pelos preceitos da educação, o que significa que cada deliberação da professora tem origem em um preceito que nasce na educação, não sendo uma atitude dissociada ou injustificada. Outrossim, sua prática se consubstancia nas teorias da educação e não no senso comum ou em costumes alienados de propósitos para a educação.

Quando se argumenta sobre prática, chega-se à moral e à ética, e ao argumentar sobre estas, na perspectiva aristotélica, é impossível não falar em virtude. O conceito de virtude vai permear toda a ética aristotélica e é essencial para a compreensão desta. A virtude "foi entendida no sentido do hábito ou maneira de ser de uma coisa, hábito que se torna possível por haver previamente nela uma potencialidade ou capacidade de ser de um modo determinado". (MORA, 2004, p. 3026). A virtude é, então, algo que se dá no hábito da vida, no cotidiano, na prática. E Mora menciona, também, que

[...] a virtude é, no tocante a uma coisa, aquilo que completa com a boa disposição da mesma, aquilo que a aperfeiçoa; em outros termos, a virtude de uma coisa é, propriamente falando, seu bem [...]. Virtude, poder-se-ia dizer, é aquilo que faz cada coisa ser o que é. (MORA, 1994, p. 3027)

A virtude é um modo de ser no mundo, uma finalidade ou, ainda, é o que faz algo ser do jeito que é. Para Aristóteles,

A virtude [...] é um hábito, uma qualidade que depende de nossa vontade, consistindo neste meio que faz relação conosco e que está regulado pela razão na forma em que o regularia o verdadeiro sábio. A virtude é um meio entre dois vícios. (ARISTÓTELES apud MORA, 2004, p. 3027)

Vale ressaltar que as virtudes, as ações justapositionadas entre dois vícios (ARISTÓTELES, 2009), não são apenas aquelas que estão relacionadas à

moral e são chamadas de virtudes morais ou virtudes éticas, mas sim que a virtude se relaciona a toda a atividade humana. Sobre isso pode-se afirmar que,

As virtudes éticas são para Aristóteles as que se desenvolvem na prática e se encaminham para a consecução de um fim, enquanto as dianoéticas são as virtudes propriamente intelectuais. Às primeiras pertencem as virtudes que servem para a realização da ordem da vida do Estado - a justiça, a amizade, o valor, etc - e têm sua origem direta nos costumes e no hábito, razão pela qual podem ser chamadas de virtudes do hábito ou tendência. Às segundas, por outro lado, pertencem as virtudes fundamentais, as que são como que os princípios das éticas, as virtudes da inteligência ou razão [...]. (MORA, 2004, p. 931).

Nesta definição é possível perceber o quanto a dimensão ética está imersa na dimensão do conhecimento, o quanto a prática carece de teoria, de razão, de argumentação, de reflexão e o quanto tudo isso é um conjunto que não se pode considerar separadamente. Há uma relação de dependência, pois são partes de um todo.

Ainda sobre a virtude, ela é conhecimento ético, estético e intelectual. Ético porque se dá na prática; estético porque carece de percepção; e intelectual porque usa o conhecimento intelectual como princípio para suas deliberações sobre questões perceptíveis. Nossa questão é: pode a virtude ser aprendida? Se a virtude é um saber que se faz com ética, estética e racionalidade, então não é algo inato. É algo que se adquire na vida, socialmente. E se assim o é, é algo a ser aprendido.

Como a virtude pode ser aprendida? A virtude é cheia de faces, e é preciso atentar que a racionalização é uma delas, mas não sua totalidade. O aperfeiçoamento intelectual é parte importante, mas não é a única, e seu ensino não dá conta da preparação das professoras pedagogas, pois a pedagogia tem natureza teórica e prática. Retornamos, então, à questão de como a Universidade atenta para o ensino da prática. Nossa hipótese é que a Arte é um componente poderoso para a formação das professoras pedagogas porque ela se mostra repleta de virtudes, e por consequência, além de racionalização, ética e estética.

Portanto, a escolha do texto de Elliot Eisner (2008), " O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" como texto central a nos guiar, é parte fundamental na escrita deste texto. O autor postula que os modos de ser, estar e se mover pela arte são capazes de produzir efeitos que

podem contribuir de forma imensurável na formação das professoras pedagogas, contemplando a dimensão ética.

Nesse trabalho, o cinema – como uma forma de arte - é um componente na formação das pedagogas que atenta ao modo de ser professora pedagoga, que lhes oportuniza hábitos e jeitos outros daqueles que elas sempre tiveram. Deslocamentos, estranhamentos, aprofundamentos que se fossem apenas lidos em um artigo, poderiam não ter o mesmo efeito.

A disciplina de Educação e Cinema, única disciplina ofertada em curso de graduação em Pedagogia em todo o país, é um feliz movimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) em busca de uma formação atenta às necessidades daquelas que serão as professoras pedagogas.

Então, agora, chegou a hora de, com pipoca e todos seus complementos, nos encaminharmos para o nosso lugar no cinema. O filme já vai começar. Com vocês: *Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: educação e cinema.*

Bom filme.

O FILME:

Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: Educação e Cinema...já vai começar!

*L'image est un modèle de la réalité.
(WITTGENSTEIN, 2017, p.38)*

*L'image est ainsi attachée a la réalité;
elle va jusqu'à atteindre la réalité.
(WITTGENSTEIN, 2017, p.38)*

Quando a gente se senta na poltrona do cinema, aguardando iniciar aquele filme que escolheu, esperou, ouviu falar, há uma expectativa, uma excitação. Há um anseio que depois daquele filme a vida nunca mais seja a mesma, que ele traga uma perspectiva, uma concepção da realidade tão forte que nos altere, que nos componha.

Foi um pouco assim com a disciplina de Educação e Cinema. Ela não estava nos meus planos iniciais do curso de mestrado, mas ao saber de sua existência, como disciplina nova no novo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFRGS, fiquei intrigada, desejosa de saber mais sobre ela. Confesso, também, que fiquei com inveja, pois eu, recém formada, não havia tido essa disciplina. Antecipava a disciplina como uma grande mostra de cinema de filmes sobre Educação. Eu não podia estar mais errada. Ainda que haja muitos filmes na disciplina, não é assim que ela se apresenta.

Retornando as minhas impressões, lembro de quando fui à primeira aula da disciplina de Educação e Cinema, como convidada do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, encontrei algo muito distante das minhas expectativas. Naquela disciplina as alunas aprendiam Cinema: não apreciavam apenas, mas aprendiam a se expressar utilizando a linguagem do cinema. Fotografia, história do cinema, planos, mini-histórias, filmes curta... Tanta coisa, tanta informação, tanta beleza. Mas por que uma professora pedagoga precisa disso? Eu não seria uma professora pedagoga se não me perguntasse isso, muito menos uma pesquisadora. De imediato pensei que era naquela disciplina que eu poderia estudar, observar e encontrar aquilo que eu buscava. Se eu buscava a formação

ética dentro da Universidade e se eu cogitava já uma ligação forte entre ética e estética, percebi que era lá mesmo o meu lugar. Posso antecipar que esta é a parte do filme que eu acertei em cheio.

Entretanto, há uma parte que eu não previ, ou subestimei: a força da arte que toma a tudo e a todos, e o cinema como arte que é, fez seu papel. Levou-me a extrapolar minhas análises lógicas, a transbordar minhas expectativas e me transportou àquele lugar que se vai quando as palavras calam, os sentidos se afinam, as emoções e percepções tomam conta. Minha preocupação com a formação ética foi sobrepujada com a intensidade de beleza da formação humana. Talvez seja esse o componente ético mais forte, a suspensão além de nós, a brusca retirada de quem somos para nos transformar em outro - algo que o cinema faz com maestria.

Neste percurso, fiz uma breve observação inicial no segundo semestre do ano de 2018, que foi o primeiro semestre da disciplina, e, mais tarde, uma observação atenta no segundo semestre de 2019, quando acompanhei 17 encontros da disciplina, participando das aulas.

Os participantes deste filme são todos os envolvidos: a turma, os professores, esta pesquisadora e a disciplina de Educação e Cinema, porém os grandes protagonistas, nessa pesquisa, são os professores. O foco foi neles, em suas intenções, estratégias, movimentos, em suas falas, em seus tons de fala. Tudo o que compõe a beleza desta disciplina que têm cinco professores. É uma orquestra, uma colcha de *patchwork*, um filme elaborado, único e de grande beleza.

Apagaram-se as luzes, acabaram-se os trailers. Tudo pronto. Agora, o filme vai começar.

Rodando

A primeira turma da disciplina de Educação e Cinema iniciou em uma sala no sexto andar da FACED/UFRGS, uma sala que não comportava bem o grande número de alunos da turma e que não oferecia recursos para a disciplina. Uma disciplina de caráter audiovisual tem muito áudio e vídeo, necessitando para isto

um lugar apropriado. Assim, no primeiro semestre do ano de 2019, a disciplina foi transferida para a sala 102, no térreo. A sala, que é o auditório da Faculdade de Educação, tem telões, caixas de som e as cadeiras podem ficar todas de frente para o telão, ou melhor, os telões, pois são dois.

Essa questão da estrutura é sempre um grande desafio. As grandes universidades dos países ricos e desenvolvidos, que valorizam tanto a formação como os professores, têm grandes resultados e feitos. Mas é impressionante, para dizer o mínimo, que a Universidade pública brasileira faça tanto e com qualidade, apesar da pouca estrutura.

Esta disciplina, que pertence ao novo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, é o resultado de uma atividade que iniciou muito antes, quando o professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho era professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e ministrava um seminário avançado que envolvia cinema. Em 2008, foi criado o Programa de Alfabetização Audiovisual, uma parceria da UFRGS com a Cinemateca Capitólio, da Prefeitura de Porto Alegre, em que também o professor Gabriel estava presente, dentre outros professores. Assim, ele foi o articulador que tornou esta disciplina realidade¹¹ no currículo, uma disciplina obrigatória, que ele lutou para que fosse obrigatória, pois que no seu entendimento – e, também, no meu - ela é imprescindível à formação das professoras pedagogas.

Qual a intenção de uma disciplina obrigatória de cinema no currículo do curso de Pedagogia? O que pode o cinema como formador da professora pedagoga? O que essa disciplina tem a ver com a prática pedagógica, com a sala de aula? Essas perguntas permearam as observações iniciais e a formulação das perguntas para as entrevistas, que constituem o corpus de análise desse trabalho.

Através das entrevistas e das observações em sala de aula, busquei as formas de pensar da arte descritas por Eisner (2008), as quais estão explicitadas no capítulo 4, como importantes à educação e o que elas podem ensinar sobre a prática da educação. Vamos então à trama, presenciar a arte - o cinema - em contato com a educação, mesclando-se, misturando-se, criando-se.

¹¹ o professor Gabriel participava como membro da Comissão de Graduação em Educação (COMGRAD/EDU) à época da renovação do currículo.

A trama

Foram dois os momentos em que participei como observadora: no segundo semestre de 2018, ocasião da criação da disciplina, quando foi ministrada pela primeira vez; e no segundo semestre de 2019, quando decidi que a disciplina seria meu campo empírico. Nesse momento, a disciplina estava em seu terceiro semestre de existência. Minha experiência em campo com as observações e entrevistas tiveram uma função muito maior do que a coleta de dados. Foi em campo que me coloquei na relação educação e cinema não apenas como expectadora, mas como alguém que viveu e sentiu os efeitos desse encontro, um verdadeiro *pathos* - sofrer. Não era aluna nem professora na disciplina, mas como pesquisadora vivi e 'sofri' seus efeitos e encantos. O cinema, até então, se apresentava para mim como uma linguagem, como algo usado para se alcançar um fim: discutir as infâncias, mostrar modos de ser professor, discutir realidades e possibilidades. Entretanto, eu não havia vislumbrado a possibilidade de o cinema ser formador destas futuras professoras pedagogas, para além de ser usado como uma ferramenta com um fim determinado. O cinema como um pilar de sustentação na formação das alunas, capaz de lhes proporcionar experiências de modo a servir de inspiração em suas práticas. Através das experiências proporcionadas na disciplina, as alunas estavam aprendendo também novas formas de se movimentar pela vida e, por conseguinte, pela carreira que iriam assumir.

Em agosto de 2019, foi a primeira vez que a disciplina foi aberta para os alunos dos cursos do Instituto de Artes da UFRGS, uma disciplina eletiva para eles e obrigatória para as alunas da Pedagogia — o que já diz muito da intenção que se tem sobre ela na formação das professoras pedagogas — é algo essencial.

Os primeiros encontros são sempre muito interessantes, pois olhamos para pessoas sobre quem nada sabemos, tendo a consciência de que, em pouco tempo, teremos tanto a dizer. É olhar para rostos desconhecidos, que o serão por pouco tempo. E assim, as aulas começaram naquele semestre, momento em que

a disciplina foi meu objeto empírico de pesquisa e os professores, os atores principais da história da qual participei.

Uma das primeiras atividades realizadas na disciplina foi a oficina dos jogos ópticos. Nessa experiência os alunos entram em contato com os taumotrópios, fenacistoscópios e zootrópios, além de teatros de sombra, projeções etc.

Os taumotrópios consistem em dispositivos que, quando em movimento, combinam duas figuras, criando uma nova imagem.

Figura 1 - Taumotrópio



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taumotr%C3%B3pio>

Os fenacistoscópios são um dispositivo que cria uma imagem em movimentos através da organização de imagens ligeiramente diferentes, em sequência.

Figura 2 - Fenacistoscópios



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fenacistosc%C3%B3pio>

Os zootrópios são um dispositivo parecido com um tambor circular e com 'janelinhas' que, quando se gira, parece que as imagens internas estão em movimento

Figura 3 - Zootrópio



Fonte: <http://eavparquelage.rj.gov.br/zootropio-arte-em-familia/>

Na oficina óptica os professores propuseram o contato com tais dispositivos, o que causou muitos risos e movimentos. A Figura 4, apresentada a seguir, mostra o dia da oficina, em sala de aula.

Figura 4 - Oficina óptica



Fonte: arquivo pessoal.

Foi muito interessante observar como se deu a interação entre as alunas, futuras professoras pedagogas do curso de licenciatura em pedagogia, e os alunos dos cursos de artes do Instituto de Artes da UFRGS. Desde o princípio foi possível identificar as diferenças entre os dois grupos, sendo que as alunas da

pedagogia, quase todas em seu primeiro semestre, mantiveram-se silenciosas e atentas, enquanto os alunos do Instituto de Artes da UFRGS conversavam, interagiam, se arriscavam em concepções e ideias. Muito são os fatores que poderiam ser analisados sobre esta questão, mas um desponta mais forte neste contexto, parece haver algo no imaginário, algo como um modelo por trás do comportamento das alunas da pedagogia. Não se trata estereotipar, mas de perceber que os modelos de ser e estar no mundo que inspiram aqueles que vão se tornar professores de artes, atores, músicos, artistas plásticos é muito diferente daqueles que inspiram as futuras professoras pedagogas. O que me inquietou é por que a escolha pela pedagogia levou aquelas alunas ao silêncio? Por que as futuras professoras pedagogas não se arriscavam, não participavam das aulas em um primeiro momento? Isso, no entanto, mudou nas primeiras atividades, como na oficina de óptica.

A aula foi um furor. Os alunos, no início tímidos, mexiam com os materiais, se encantavam com as imagens como fazem as crianças. Um despertar, uma brincadeira, um afeto. Ideias brotando a cada vez que seguravam uma coisa ou outra. Tal exercício remeteu-me a forma de pensar da arte descrita por Eisner (2008, p. 13) como *Pensamento e Material*, sobre a qual ele afirma que "[...] para um trabalho ser criado temos que pensar nas condições e dificuldades do meio que escolhemos usar". O autor refere que cada material nos possibilita um novo jeito, uma nova lente de aproximação. É possível dizer que nós nos (re)inventamos conforme os materiais que utilizamos, que aprendemos a usar.

Lembro de um livro que li sobre os encantamentos no qual estava escrito que para que um encantamento se efetive, é preciso que ele recaia não apenas sobre o encantado, mas também sobre o encantador. Na oficina óptica, os sorrisos e o entusiasmo dos professores foram a própria magia, o movimento decisivo para que o encantamento acontecesse, porque os professores também estavam extasiados apresentando os instrumentos e as possibilidades, observando o que aquele grupo fazia com aquilo tudo, em profundo deleite e alegria.

Dentre todas as experiências propiciadas na oficina, pareceu-me que os teatros de sombras (Figuras 5, 6, 7 e 8) exerciam forte fascínio sobre todos.

Talvez o desejo de contar histórias à noite, quando não há luz... e, em um devaneio, deixei-me devanear, pensando que nossos ancestrais que viviam em cavernas, há muitos anos, muito deviam fazer isso... que o jogo da luz e da sombra há muito nos embevece. Eu me deslocava por entre os grupos, ouvindo seus comentários, compartilhando seus sorrisos, comprazendo-me em ver suas tentativas de criar narrativas, de criar formas que pudessem ser reconhecidas.

Figura 5 - Projeção de Sombras e Teatro de Sombras



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 - Prof. Gabriel durante oficina de sombras



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 7 - Projeções



Fonte: Arquivo Pessoal

Ouvi o professor Gabriel comentar com um grupo que as crianças da educação infantil ficavam impressionadas e gostavam das brincadeiras com as sombras. Olhos brilhantes e com uma narrativa envolvente, o encantador estava a encantar e projetar nos encantados um cenário vindouro, plantando um desejo em cada uma das futuras professoras pedagogas. As estudantes sorrindo e conversando, comentavam sobre as possibilidades de trabalhar com seus futuros alunos, antevendo situações, sonhando com alunos engajados e encantados, como elas estavam. Elas não apenas se deslocavam de si, tentando imaginar seus futuros alunos, mas produziam uma nova marca em si próprias: a professora que desejavam ser. E esta professora pedagoga desejada, brincava e encantava seus alunos.

O que intencionavam os cinco professores da disciplina com aquela aula? Quais conhecimentos estavam em jogo? Freire afirma que "saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo" (2013, p. 48) e ali, naquele momento, os professores estavam pensando muito certo, preocupados não com transferências, mas em tocar estas alunas e alunos, de forma que eles pudessem se envolver. Havia uma aposta, um desejo de que as experiências realizadas na oficina óptica lhes inspirasse, lhes fizessem sentido.

Os professores proporcionaram experiências significativas e revelaram que são além de encantadores, propulsores de saberes, pois proporcionaram um espaço, um tempo para cultivar os desejos tão importantes em uma professora pedagoga, cultivar a curiosidade diante das coisas novas do mundo, para que essa se tornasse, então, curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013). Tal atividade pode ser entendida como a forma de pensar da arte denominada *Outras Formas* (EISNER, 2008), pois não é uma atividade que busca alguma instrução direta, ou que produz um conhecimento objetivado anteriormente. É uma atividade que faz uma aposta, que intenta um despertar. É parte do trabalho da professora pedagoga educar aqueles que assumirão o contrato social e o atualizarão, e, portanto, elas formarão para o desconhecido, para o que está por vir. Os professores da disciplina lhes mostraram, lhes ofereceram esta experiência - o que farão elas com isso? Plantado o desejo, tocada a sensibilidade, mais uma marca perceptiva lhes constitui.

Ainda sobre a questão do encantamento e sobre a necessidade que recaia tanto no encantador quanto no encantado, pode-se estabelecer um paralelo dessa conexão com a relação entre aprender e ensinar. Isso porque para ensinar precisamos aprender e que para aprender acabamos também por ensinar, pois os posicionamentos daquele que aprende, a maneira como encara o que aprende, suas questões são diversas de quem ensina e, portanto, renovam a percepção daquele que ensinando acaba por também aprender. Ou, nas palavras do Patrono da Educação do Brasil:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]. (FREIRE, 2013, p. 25)

Retornando à observação, nem todas as aulas foram como as da oficina óptica. Havia aulas técnicas, teóricas, pois a arte carece delas também. Houve uma aula em que o professor Máximo tratou da história da fotografia, trazendo

Henri Cartier-Bresson¹². Nessa aula, foram mostrados exemplos de máquinas fotográficas antigas, abordando a captura de imagens através dos processos analógico e digital, problematizando o que é uma foto, a intencionalidade do fotógrafo e o que significa Cartier-Bresson tanto para a fotografia como para o cinema.

Em outra oportunidade, foram abordados os planos, as técnicas de cinema, *storyboards*, como os filmes foram roteirizados, qual o foco de atenção. Houve várias vezes exposição de partes de filmes, como por exemplo, a cena do chuveiro do filme *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock. Mostrando os planos, o foco do olhar daquele diretor, tentando identificar os cortes, contando as cenas, analisando as estratégias. Em outro momento, foi mostrado um trecho do filme *8 1/2* (1963) de Federico Fellini, na parte em que a personagem *Saraghina* dança rumba. As alunas discutiam qual a história a ser contada, e quais as estratégias que o diretor usou para contar aquela história, como a humanidade daquela personagem foi se constituindo naquela cena.

Uma nova abordagem estava a caminho quando os professores enfocaram a história do cinema e da fotografia, a linguagem do cinema, os planos, as cenas, os cortes, a posição da câmera. Aulas com muitas informações a serem apropriadas nas próximas atividades. Primeiro, um trabalho com storyboard, utilizando seis fotos e uma história. Produziram, assim o primeiro vídeo, a primeira mini-história. Dessa vez, participei da atividade, convidada por algumas alunas, dentre elas a professora pedagoga em formação Estela Kohlrausch, que também é formada no Instituto de Artes da UFRGS, em violino e aluna deste PPGEDU, sendo orientanda do professor Johannes Doll. Ela e as demais colegas me convidaram a encenar a mini-história e eu, muito contente, aceitei.

¹² Fotógrafo francês muito celebrado e conhecido na fotografia.

Figura 8 - Seis fotos e uma história



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas foram as seis fotos (Figura 9) que organizaram as ideias do grupo. É possível identificar a intencionalidade dos planos nesse primeiro trabalho, balizando os olhares e a narrativa. O material sobre enquadramento e planos, no website www.primeirofilme.com.br, foi disponibilizado no Moodle da disciplina e orientou as alunas na construção da atividade.

A noção de enquadramento é a mais importante da linguagem cinematográfica. Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme.¹³

A atenção estava no enquadramento, ou seja, estava no que seria mostrado e no que ficaria fora no modo de contar a história. Assim como escolhem-se palavras, cuida-se da ortografia, da gramática etc., quando está se lidando com uma narrativa verbal, na narrativa visual é preciso lidar com o enquadramento, com o direcionamento do foco indicando onde o olhar está e para onde o olhar vai. A natureza da narrativa vai determinar o material a ser utilizado, papel/caneta/computador/editor de texto ou uma câmera. Cada material demanda uma forma de narrar, o que nos remete a forma de pensar da arte que relaciona *Pensamento e Material* (EISNER, 2008). Conhecer as possibilidades e

¹³ Informações disponíveis em: <http://www.primeirofilme.com.br> . Acessado em: 30/08/2020.

limitações de cada material libera a criatividade e oportuniza novas criações. No caso da professora pedagoga em formação, tal conhecimento das relações entre pensamento e material propicia criações de atividades relativas à educação. Não se trata de uma mera instrumentação, mas a apropriação, a vivência e a compreensão de uma linguagem, de suas especificidades técnicas, de um material que possibilitará novas incursões criativas.

Para a filmagem final contamos com a generosa presença da professora Carolina Hessel¹⁴, que fez parte da encenação. Entramos em contato com ela, pedimos sua colaboração, pois a mini-história, intitulada "O Diálogo" se tratava de um diálogo na Faculdade de Educação entre uma mulher ouvinte e outra surda. Uma procurava a outra para juntas irem ao Bar do Antônio, tomar café. Um diálogo comum na FACED/UFRGS, conforme observação das alunas do grupo.

Para a filmagem, muitas questões. A primeira cena aconteceria no elevador e era preciso pensar a sequência. Tentamos fazer sem ter outras pessoas no elevador, mas foi impossível. Como a disciplina era ministrada às quartas-feiras, dia da Quarta na FACED, em que muitas pessoas, inclusive de fora da universidade, circulam por lá. Mudamos o enquadramento e fizemos a filmagem de baixo, focando mais pés e pernas. Para a gravação do diálogo, foram feitas mais de cinco tomadas. Arrumar o áudio, pegar um bom ângulo, fazer em tempo e não errar o texto! Passamos toda a manhã para fazer a filmagem.

A coletividade exigida para a execução do trabalho foi marcante. Todas as integrantes do grupo atuaram de uma forma ou de outra, descobrindo seus talentos, alternando posições, mas sobretudo trabalhando em equipe. Aqui, mais uma analogia à educação. O ambiente de trabalho das professoras pedagogas em formação será, quase sempre, coletivo. Educar é um ato coletivo e de cooperação. Nunca é demais fortificar esse entendimento. Para se trabalhar coletivamente é necessário se ter o entendimento e o hábito de se trabalhar coletivamente. É o hábito, segundo Aristóteles (2009), a forma como aprendemos a agir eticamente, virtuosamente

¹⁴ Professora de LIBRAS, à época professora da FACED/UFRGS, agora professora do Instituto de Letras/UFRGS.

Na sequência, não pude mais participar do grupo, pois a atividade, a qual seria a avaliação final da disciplina, tomaria mais tempo e as gravações seriam em horários incompatíveis com os meus, infelizmente. O objetivo era fazer um filme-carta, que exigiria mais apropriação, mais atenção, mais conversas e muito trabalho.

No início, quando as alunas souberam que iam ter que fazer um filme-carta, surgiram reclamações. Afinal, como aqueles professores poderiam querer isso? Percebi aquele medo, aquele desconforto que antecede o aprender de algo novo. É interessante como o novo pode se apresentar como apavorante e, talvez, isso se dê porque o novo não tem ancoragem em nós. Entretanto, é nesse momento preciso — aquele do desconforto — em que adentramos novo território, o momento em que vamos navegar em novas águas. Construímos nossa sociedade, nossos conhecimentos com base na curiosidade, na vontade de compreender o que não compreendemos, nos lançando a este desconforto do novo. Esse medo inicial deve nos servir de alerta, um alerta de felicidade: vem conhecimento novo por aí! Que experiência fenomenal para essas professoras pedagogas em formação, que terão em si esta marca, que levarão à sala de aula, que compartilharão com seus alunos. Está tudo bem sentir desconforto. Sentir desconforto, errar, não entender, tudo isso faz parte do aprender.

No Moodle da disciplina, os professores disponibilizaram uma imagem que continha uma definição sobre filme-carta, para começar a conversa e organização desta atividade final.

Figura 9 - Imagem definição filme-carta



Fonte: Arquivo Pessoal

Na aula em que foram feitos os filmes-carta, eu estava em um congresso, mas ainda cheguei a tempo de ver a versão primeira de todos. É incrível como vão se moldando as ideias e quanto a criatividade vai se liberando conforme elas vão se apropriando da linguagem cinematográfica. Essa primeira versão do filme-carta foi apresentada em dois dias, comentada e discutida com os professores em conjunto com a turma, na sala 102. Os alunos tiveram tempo de refazer, retomar o trabalho a partir das discussões em aula. Essa possibilidade fez com que o filme-carta fosse aprimorado, mais de acordo com o que os integrantes dos grupos queriam. Isso sem falar nas trocas com os colegas, que sugeriram desde novas formas de abordar a narrativa até outros softwares.

Finalmente, chegou o dia da apresentação final dos filmes-carta. Essa apresentação não foi uma apresentação qualquer, mas cercada de mais um encantamento. O dia da apresentação final foi feito na Cinemateca Capitólio, lugar onde podemos considerar que esta disciplina começou a germinar, no Curso de Alfabetização Audiovisual que ocorre nesse espaço. Lá, na grande tela dessa histórica casa de cinema de Porto Alegre, se deu a exibição dos filmes-carta.

É válido ressaltar que uma exibição na 'telona' tem outro significado. Não é a mesma coisa que apresentar em aula. É sessão de cinema! E quem são os roteiristas, atores, diretores e produtores? É de uma beleza que serei incapaz de descrever em palavras.

Figura 10 - Gabriel e Angélica, no dia da exibição final.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Professora Rosana, na exibição.



Fonte: Arquivo pessoal

Lembram daquelas professoras pedagogas em formação lá do início, que ficavam quietas, que não se arriscavam? Então, elas não estavam mais quietas agora, se arriscavam, faziam conexões e riam, riam muito. Aliás, aqui algo que foi crescendo e chegou no ápice neste dia: o riso. Havia um que de intimidade

naqueles risos, risos altos, soltos, espontâneos. Riso de alegria genuína, de felicidade em ver sua criação, em fazer parte de algo tão tocante. Riso de quem tem intimidade, se sente à vontade.

Dentre tantas belezas, tantas atividades significativas e muito conhecimento, foi o riso da disciplina que ficou marcado em minha memória. O riso que foi nascendo sorriso e foi crescendo até virar gargalhada. A diferença daquela turma de alunas sisudas e estas que riem e se sentem à vontade para falar de suas produções e das produções dos outros! O riso foi o seu desabrochar.

Passou-se o tempo de minha observação. Muito mais do que aqui escrevi, vivi e senti. Não é possível a tudo descrever e comentar, é preciso escolher os momentos relevantes, os mais significativos. Encontrei o que estava procurando, sim, mas não apenas o que procurava. Deparei-me com situações que se insinuam em minha mente e sussurram belezas inesperadas. De onde veio tanto riso? Como que em um crescente aquela turma se tornou uma turma de riso alto, de mexer com o corpo todo? O que é o riso para o conhecimento, para o saber, para a formação?

Não é possível dizer que todos os alunos e alunas estavam engajados o tempo todo, é claro. Alguns criticavam, outros não participavam. A disciplina de Educação e Cinema é uma disciplina como outras, mesmo tocando muitos, às vezes parece não fazer sentido para alguns. Alunos no celular, chegando mais tarde, saindo durante a aula. Os professores seguem dando aula, alegres e envolventes. Há coisas que mesmo sendo maravilhosas têm seu tempo. Mas a semente é uma promessa de árvore, e já é uma árvore em si, à espera de seu encontro com a terra. Ter uma semente significa ter a possibilidade de um dia existir uma árvore. A seu tempo a árvore aparecerá, quando encontrar solo adequado e condições, mas quem não tem a semente, jamais poderá plantar a árvore. E na verdade, receber a semente é um grande evento, tão lindo quanto o florescer ou o brotar da árvore.

Assim, as alunas foram sendo apresentadas à linguagem do cinema, levadas em uma jornada que culminaria em uma exibição de um filme-carta na Cinemateca Capitólio. Elas aprenderam nessa jornada não apenas técnicas do

cinema, ou a linguagem do cinema, elas foram tocadas por esta arte que articula tantas outras artes em si, foram deslocadas de si para tantos lugares, encontraram outras subjetividades. Movimentaram-se por entre os caminhos da sétima arte, o que pode levar a movimentarem-se pelos caminhos da vida, pois o hábito de se movimentar não se limitará a esta disciplina, mas estará plantado nessa pedagoga em formação. A disciplina mostrou que o cinema utiliza muitas lentes, muitas possibilidades para contar uma história. É o que Eisner (2008) descreve como a forma de pensar relacionada à arte denominada *Forma e Conteúdo*, uma importante lição que a arte tem a ensinar. O desenrolar de uma história depende das escolhas que vamos fazendo. Altera-se um ponto e a história já não é mais a mesma. A composição se forma não apenas com os elementos, mas no *como* eles se vinculam, "não há inter-substituição entre os elementos (porque não há elementos separados)" (EISNER, 2008, p.12).

A composição formada pelos professores, as alunas, todas e todos no encontro entre Educação e Cinema, tornou-se uma obra única, linda, autoral e permeada de saberes.

O PROFESSOR MÁXIMO

O professor Máximo Daniel Lamela Adó é graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e fez seu Mestrado em Literatura na mesma universidade. Posteriormente, iniciou um Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS), no qual obteve passagem direta para o curso de Doutorado. Atualmente é professor do Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS.

Seu interesse por cinema começou de modo difuso e aumentou quando começou a ir ao cinema de forma mais autônoma na adolescência. Teve intenção de fazer mestrado na área, mas acabou se definindo pelo mestrado em Literatura, em função de seu gosto por narrativas.

Na disciplina Educação e Cinema se posicionava quase sempre na frente da sala, virado para os alunos, ora sentado, mas junto aos alunos. Durante as atividades circulava entre os alunos, conversava, dava dicas, fazia perguntas pertinentes ao seu campo de atuação. É mais calado, mas sempre que inicia uma conversa ela segue leve e interessante.

Perguntado sobre a relação que ele vê entre educação e cinema, respondeu:

Ah! Me parece que a educação se cruza com o cinema nesse ponto em que a gente cria efeitos para que afecções surjam. Podem ser afecções alegres ou tristes. Então, o ponto em que cinema e educação se cruzam não é algo técnico, mas também há o técnico aí, principalmente este que é do âmbito do humano, da criação de sentidos e da relação com os sentidos que se criam.

Dois pontos interessantes levantados pelo Professor Máximo: primeiro que educação e cinema criam possibilidades de provocar afecções, de afetar as pessoas; e segundo que não se cruzam apenas tecnicamente, mas que a técnica também faz parte.

A referência do professor a criar afecções e afetar as pessoas tem consonância com uma questão cara à educação que é tornar-se algo diferente do que se é. Tornamo-nos diferente de quem somos apenas quando somos tocados, afetados por algo. O cinema como alteridade que é (BERGALA, 2008) nos afeta e produz novos sentidos, questões diversas das que antes estavam ali. Afinal, a percepção do mundo é de tal forma individual e própria que seria mesmo impossível afirmar que posso delegá-la a outrem. Merleau-Ponty (2014, p.23) explica que "Se já é difícil dizer que minha percepção, tal como a vivo, vai às próprias coisas, é impossível outorgar a percepção dos outros o acesso ao mundo". Heidegger (1954) afirma que o pensamento é fundado e construído no tempo e no lugar que habitamos, sendo que nosso pensamento é possível apenas de acordo com o espaço e o tempo que vivemos. Boroditski (2001) afirma que a língua modula nossa mente de forma que as experiências são de uma maneira ou de outra conforme possibilitado por nossa língua. O cinema atua nesse cenário como o agente que transgride a percepção individual, a cultura e a linguagem, pois rompe com o mundo que venho vendo, construindo e experimentando para me suspender e imergir na alteridade. Assim que como

afirma Bergala (apud FRESQUET, 2017, p.34), "Em um filme, por exemplo, um homem pode se identificar completamente com uma mulher, com o pensamento os problemas de uma mulher, enquanto na vida real é muito mais difícil". O cinema pode então ser o elemento que quebra com a lógica da percepção, da cultura e da língua, nos alçando ao que não existia, criando novos afetos, afetando de forma a possibilitar outras formas de ser e de compreender o mundo. É possível estar em outro lugar, ser outro alguém durante um filme, pois quando assistimos um filme e falamos sobre ele, não estamos apenas em nós, mas também onde este filme nos alçou - se está no filme, se é no filme. É o momento estético produzido pela imaginação, como explica Merleau-Ponty,

[...] se é certo que vejo minha mesa, que minha visão termina nela, que ela fixa e detém meu olhar com sua densidade insuperável, como também é certo que eu, sentado diante de minha mesa, ao pensar na ponte Concórdia, não estou mais em meus pensamentos, mas na ponte da Concórdia; [...] (MERLEAU-PONTY, 2014, p.18).

Os afetos atuam sobre nossa imaginação e são parte valorosa no processo formativo das professoras pedagogas.

No segundo ponto, o professor atenta para a questão técnica, pois o cinema e a educação envolvem estudo e domínio técnico para que se possa criar narrativas e experiências de aprendizagem. Neste contexto, a forma *Pensamento e Material* se apresenta, pois que o pensamento vai se expressar nas materialidades que dispomos.

Ainda, a técnica é, na perspectiva Aristotélica (2014), a arte, que para Aristóteles é o que "[...] se produz quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único passível de ser referido a todos os casos semelhantes". (ARISTÓTELES, 2014, p. 4). A técnica não é algo encurralado em um único espaço e pode circular por entre os espaços da vida. Assim que a técnica do cinema atua na educação, revigorando-a. Ou ainda podemos inferir que,

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o "faz de conta" e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento." (Fresquet, 2017, p. 20).

Na sequência, o professor salienta,

O pedagogo é aquele que tem uma primeira inserção com a educação na vida de uma pessoa. O pedagogo é, então, aquele que propicia a primeira relação de afecção de uma criança com o âmbito da educação. É como se o pedagogo fosse uma espécie de sala de cinema, em que a primeira impressão, aquele efeito primeiro, aquele filme primeiro te marca por todo o resto do teu percurso educacional.

Neste trecho, o professor Máximo faz uma interessante analogia entre o primeiro dia de aula com uma professora pedagoga e a primeira vez em uma sala de cinema. As primeiras impressões desses dias ficarão possivelmente sempre guardadas, se não na memória, nas impressões que teremos tanto do cinema quanto da educação. Esta é uma posição importante a ser colocada e discutida: o quanto de responsabilidade temos nesse encontro com nossos alunos. Compreendemos que o conhecimento é algo a ser construído pelos alunos e que é através dos conhecimentos do professor que ele vai criar experiências de aprendizagem significativas para seus alunos. Entretanto, há mais do que uma relação profissional entre a professora e seus alunos, principalmente no que tange a professora pedagoga e seus jovens alunos. Há uma relação ética e estética, que, nas palavras de Freire (2013) exige decência e boniteza.

Há beleza em se fazer o certo¹⁵. Tal afirmação tem sido problematizada pelo entendimento que vincula beleza com estética e ética, bem como pela relação entre ética e moral, havendo um enevoamento de palavras como moral que quase sempre é entendida como moralismo, ou seja a discussão sobre o que é o certo, numa assunção de que o certo é o que comumente aceito e não aquilo que é defendido pela razão, pela argumentação e pela clareza em suas ações. Se as virtudes morais são aprendidas pelo hábito e este é instigado pelos modelos que nos inspiram, isso significa que a conduta da professora em sala de aula é uma forma de conhecimento na mesma medida que os conteúdos que ensina. Podemos inferir que há uma certa relação com a forma de pensar descrita por Eisner (2008) como *Forma e Conteúdo*, sendo que a maneira de estar na sala de aula, o respeito pelos alunos e o conhecimento que pensar certo não é transferir conhecimento, é aprendido em forma e conteúdo para os alunos.

¹⁵ O que Freire afirma que é fazer o certo não é um conceito apresentado diretamente, mas no livro da Pedagogia da Autonomia (2013), ele afirma: "Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo [...]" (FREIRE, 2013, p. 48), sugerindo que este é um ponto fundamental do pensar certo.

A ligação entre ética e estética é de longa data clamada. Paulo Freire afirma que "ensinar exige ética e estética" (FREIRE, 2013, p 34.) e o autor considera que,

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha com os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. (FREIRE, 2013, p. 35)

Há grande responsabilidade nas ações daquela que ensina e seu exemplo de conduta é importante, mas aqui não se fala de conduta moralista. É na coerência entre o que se pensa e o que se faz que reside nossa moral. É quando prego autonomia e cooperação, mas minhas práticas nada mais são do que práticas autoritárias que abandono a moral, pois nas palavras de Aristóteles, aquele que tem o conhecimento da virtude, o conhecimento do que é certo, e mesmo assim opta por agir no vício, nada mais é que um acrático. (ARISTÓTELES, 2009)

Desse modo, as professoras que tivemos ao longo de nossa vida nos marcaram tal como os filmes que assistimos. Existem os que gostamos mais, ou que gostamos menos e aqueles que não gostamos de jeito nenhum. Mas todos comporão nossa formação e nossa identidade docente.

Em uma nova afirmação, o professor Máximo dispõe sobre outra questão:

O efeito que se quer quando se monta uma aula... O cinema sempre considera isso: o efeito na construção daquela narrativa imagética. Os subsídios técnicos que o cinema dá para, por exemplo, fazer uma documentação pedagógica que tenha o valor de uma narrativa descritiva, mas não só descritiva.

Aqui o professor postula que o cinema pode criar efeitos que ultrapassem, no caso da documentação pedagógica, a narrativa descritiva talvez alcançando um efeito mais poético e sensível. A linguagem cinematográfica envolve não apenas a descrição verbal de uma ação, mas mostra visualmente o espaço, as personagens, as situações. A maneira como uma cena é produzida, como se organiza a narrativa imagética através das articulações entre *Forma e Conteúdo* (EISNER, 2008), indicam um ponto de vista, uma possibilidade de interpretação, que seria outra se sua organização fosse diferente.

Uma narrativa tem um percurso, em que a ordem dos elementos é muito importante, pois é o modo como os elementos estão articulados que define a composição da obra.

Cinema é um modo de narrar e a gente tem que se apropriar dele em todas as esferas e talvez a minha expectativa é que todos consigam perceber essa força do cinema [...]

Aqui a forma de pensar *Sabemos mais do que podemos dizer* se apresenta. Existem coisas que percebemos, mas que não conseguimos expressar em palavras. A força do cinema se mantém no âmbito do sentir talvez mais do que no âmbito do compreender. Bergala (2008) considera que a grande força do cinema está na transgressão que proporciona, na sua alteridade. Porém, faria eu menção a outra faceta do cinema também: a suspensão. A sensação de ser retirado de si e de tornar familiar algo que não o é. O cinema faz conhecer o que é desconhecido, coloca em imagens o que estava na imaginação. Faz ver o mundo mediado pelo outro, pois por mais assustadora que seja a situação do outro no filme, eu não estou lá, mas posso lidar com as questões do outro através do filme.

Há algo no cinema que transcende a nossa possibilidade de explicar racionalmente todos os elementos. E quanto a isso, Bergala observa:

Quanto a mim, nunca fui partidário quando se trata de abordar a arte, da injunção pedagógica de dizer tudo. Sempre pensei que é preciso respeitar na abordagem da arte uma parte de não-dito, de abalo pessoal[...]. (BERGALA, 2008, p. 97)

Neste trecho, observamos uma parte na qual encontramos a forma de pensar descrita por Eisner (2008) como *Sabemos Mais do que Podemos Dizer*, e é importante ressaltar que se sabemos mais que podemos dizer, precisamos aprender também coisas que não são ditas, acessar espaços em nós que não são ditos.

O professor também comenta,

[...] eu acho extremamente importante para o pedagogo passar por esse lugar que a gente chama de cinema ou por essa grande narrativa. É importante para perceber a sutileza que há nessas produções, não é só no âmbito técnico, ou no âmbito do repertório, mas também no âmbito da produção e da criação de aulas, de ambiências, de processos, de como contar e de como ser contado, quando conta. Quem conta também está sendo contado.

A professora pedagoga é alguém que cria. Cria meios de ensinar, meios de oportunizar experiências, sejam elas sensoriais ou perceptivas, buscando encontrar uma maneira de costurar tudo aquilo que perpassa a sala de aula. A partir de um grande repertório teórico, com estratégias pedagógicas e imaginação, a professora pedagoga cria situações de aprendizagem. Com isso, ela ajuda a tornar conhecido algo que antes não era, apresenta o mundo para seus alunos, embarca em uma viagem, faz um pacto, sabendo que todos ali envolvidos tem seu papel, seu protagonismo, mas que ela é parte fundamental de todo este processo, como intérprete e tradutora do contrato social que vivemos, como propulsora de pensamentos que fomentarão um novo modo de ser/estar no mundo e como criadora das possibilidades, das oportunidades deste percurso inicial.

O PROFESSOR CRISTIANO

O Professor Cristiano Bedin da Costa é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria e fez seu mestrado e seu doutorado na FACHED/UFRGS, sob orientação da professora Sandra Corazza. Iniciou sua atividade docente na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) e hoje é professor adjunto do Departamento de Ensino e Currículo da FACHED/UFRGS. Sua inserção na disciplina se deu quando de sua entrada no curso e quando ele participava da COMGRAD/EDU e o currículo novo da Licenciatura em Pedagogia da FACHED/UFRGS estava em discussão. Foi um dos professores que demonstrou interesse em ministrar esta disciplina.

Em sala de aula, não raramente se coloca ao fundo da classe, observando, tomando notas, pois sempre carrega consigo um caderno de anotações. É silencioso por vezes e observador, e ainda que temendo incorrer em estereotipação, sua posição muitas vezes remete aquela dos psicólogos, sua formação inicial. Nos trabalhos em grupo, está sempre a circular e oferecer ajuda.

A relação com o cinema começou mesmo em sua juventude, quando morador de uma cidade pequena, época em que os filmes que passavam na TV eram um grande evento. Ele chama a atenção para esta época, que hoje não

mais existe, pois que os filmes e as pessoas têm uma outra relação com o consumo audiovisual. Não é difícil encontrar o filme que se quer ver e só se vê o que se quer ver. Isso constitui uma questão interessante quando pensamos que existe já uma exclusão do outro nesta ação. Afinal, só vejo aquilo que eu desejo, não aceito e nem me submeto a assistir nada que não seja da minha escolha. Professor Cristiano relata isto quando afirma que,

Então enquanto a gente está cada vez mais enredado em imagens que são imagens de nós mesmos, cada vez mais incapazes de ver o outro, de ver alguma coisa que se afaste desta bolha, a gente já não vê mais televisão, não escuta mais rádio.

Tal afirmação reflete a preocupação com a alteridade, a inserção do outro, questões tão fundamentais para qualquer um que se atreva a pensar em entrar em uma sala de aula.

Na sequência da entrevista, começamos a conversar sobre os objetivos que ele tinha em relação à disciplina ao que ele respondeu:

Um dos objetivos, para mim o objetivo central desta disciplina, é estar voltado a essa questão de uma formação, de uma cultura, não sei se dá para dizer repertório, não sei se é por aí, mas trata de criar uma casca sensível.

O que é uma casca sensível? Para começar esta reflexão, pensemos no que seria o inverso de uma casca sensível: uma casca insensível e impermeável. Se esta casca não permite que nada seja percebido e se nada a pode permear, então o toque não lhe faz sentido pois que mesmo que tocada nada a afetará, uma vez que nada sente. Uma casca insensível em alguém faria com esta pessoa por nada fosse tocada, que apenas o que está por trás da casca fosse possível de ser sentido e de fazer sentido. Uma pessoa assim só poderia operar com suas próprias convicções e sentimentos e não seria tocada pelo mundo ao seu redor, suas realidades, possibilidades e nuances. Seria uma pessoa repleta de certezas e soluções padronizadas. Uma pessoa que enfrentaria muita dificuldade para atuar em sala de aula possivelmente, ainda que talvez sequer se desse conta.

Por outro lado, uma casca sensível seria uma casca permeável, capaz de ser tocada e moldada. O que lhe toca é sentido e lhe afeta. Assim, uma professora pedagoga formada com uma "casca sensível" seria alguém capaz de

se reformular e reinventar, de se dar conta de seu inacabamento. E ainda, consciente disso, sabe que pode ir para outros lugares, e ter outros modos de ver o mundo. Freire sobre isso afirmou:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2013, p.52).

Creio que possamos pensar que alguém com tal casca sensível é alguém que possa ter a consciência de inacabamento, alguém que sabe que não há fim em seu processo de formação. Alguém capaz de formular Outras Formas (EISNER, 2008) e, também, educar pessoas assim, prontas a se formarem e moldarem conforme a vida se mostra a elas.

Na sequência da entrevista, o professor Cristiano comenta:

Eu preciso preparar meu corpo para o meu corpo receber alguns afetos. E acho que essa disciplina se dispõe a isto.

Esta afirmação feita pelo professor Cristiano, é muito bem compreendida por aqueles que são estudiosos de Benedictus de Espinoza (2013), mas tentemos analisar sob outro ângulo, sob as lentes dos teóricos que fundamentam esta dissertação, trazendo a afirmação de Read (1986) que postula que as virtudes intelectuais não devem ser ensinadas sem que sejam também ensinadas as virtudes morais. O que Read queria dizer quando afirmou isso? Para compreender, vamos retomar a ideia de que a virtude, a moral e a ética, como antes disposto, são palavras que estão do campo da prática, do saber prático, ou seja, se referem mesmo a ação do agente, o como ele escolhe, o como ele age em sua prática, seja na vida pessoal ou política ou em um ofício, pois que este parece ser um saber que é plantado como um modo de ser/estar no mundo, e que todos os conhecimentos produzidos serão produzidos neste agente com seus modos de ser/estar no mundo. As virtudes morais, o comportamento ético, são modos de ser/estar aprendidas no hábito, e, portanto, não têm a mesma natureza que as virtudes intelectuais, o conhecimento aprendido através da experiência

sensível e racionalização, o conhecimento ensinado. As virtudes morais são nossas constituintes adquiridas a partir das coisas que vivenciamos e dos modelos que nos inspiram e é claro, toda a virtude deve ser permeada de conhecimento, uma vez que a deliberação depende da reta razão. Por isso a ideia de Eisner (2008) que a arte - e por consequência, o cinema - possa ser um componente importante na formação das professoras pedagogas, pois ela age sob seus modos de ser/estar e, por isso, altera percepções, compreensões e movimentos - faz sentido.

Hermann lembra que,

A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. (HERMANN, 2005, p. 13.).

Neste trecho a autora atenta para o fato de que a moral não é efetivamente ensinada do mesmo modo que o conhecimento, sendo a moral um conhecimento de outra ordem, de diversa natureza e o aprendizado teórico da moral não daria conta do ensino moral, propriamente. A estética citada por Hermann (2005) diz respeito ao sentido grego da palavra (*aisthesis*), o sensível que "[...] envolvendo todo o sujeito, pode gerar formas de sensibilidade e uma profunda inserção na totalidade da vida. O estético, ao trazer a interpretação da vida, gera novos modos de integração ética."(HERMANN, 2005, p. 14). O sensível é contemplado e sentido pelo corpo que se prepara para então receber os conhecimentos, a partir dos quais, fará as deliberações práticas.

Podemos pensar que este desejo do Professor Cristiano está contemplado na forma de pensar *Outras Formas*, descrita por Eisner (2008). Preparar o corpo, preparar o ser, formar. Esta questão pode-nos levar a pensar se seria o preparar o corpo um conhecimento em si, um investimento ou uma preparação para um conhecimento ou um desejo do professor. É possível e provável que todos estes fatores estejam envolvidos, uma vez que não dissociamos nosso intelecto de nosso corpo, que precisa ser contemplado durante os processos formativos.

Assim, podemos pensar que a ideia de preparar o corpo para receber afetos é uma ideia próxima à ideia de Read (1986), ensinar as virtudes morais

para então ensinar as virtudes intelectuais, pois que as virtudes morais são aprendidas no movimento, na ação, dão conta da prática, da ação no mundo e se voltam a princípios que podem balizar essas ações e possibilitar reflexões sobre o porquê de cada ação. Estar pronto para receber conhecimentos que poderão fazer sentido, que serão compreendidos, escrutinados e possíveis para aqueles que os recebem.

Permanece o questionamento de como o cinema pode operar na questão da aquisição das virtudes morais. Ora, uma vez que elas não são ensinadas, mas aprendidas pelo hábito, o cinema é capaz de criar um espaço no qual é possível articular muitas linguagens, é possível lidar com situações nas quais palavras não são suficientes, como descrito na forma de pensar *Sabemos Mais do que Podemos Dizer* (EISNER, 2008). Como aprender aquilo que nem nós mesmos sabemos dizer o que é? Além disso, o cinema opera frequentemente na questão de buscar soluções para questões que não estão estabelecidas previamente, ou seja, deliberar na ausência de regras: a forma de pensar *Bem de Ajuste* (EISNER, 2008). Ser capaz de, a partir de princípios universais, dar conta de situações particulares, saber deliberar a partir de onde se está. Na prática do cinema, as professoras pedagogas são expostas a situações práticas que possibilitam um movimento, uma possibilidade. É desejoso que este movimento as acompanhe, que faça parte de seus hábitos e que esteja presente nos seus modos de se movimentarem por entre as questões de sala de aula. Que as práticas do cinema lhes proporcionem uma atenção ao processo e não apenas aos fins. Isso não quer dizer que não se pode ter objetivos que possam ser alcançados, nem que as teorias da educação de nada valem, antes pelo contrário. É tendo grande familiaridade com o que faço e com as teorias que sou capaz de criar um ambiente onde meus alunos possam aprender, mas os fins devem ser alcançados por meios deliberados pelas professoras pedagogas, não por meros acertos destituídos de razão.

Eisner explica,

É claro que há virtudes em ter objectivos e na capacidade de os concretizar. O que é problemático é o empurrão para a uniformidade, uniformidade nos objectivos, uniformidade nos conteúdos, uniformidade na avaliação, uniformidade nas expectativas. (EISNER, 2008, p. 8).

Sabemos que esta uniformidade para qual a educação parece tender tantas vezes não contempla a realidade. Todas nós que passamos algum tempo em sala de aula e aguçamos nossos olhares em direção a nossos alunos sabemos que esta uniformidade é utópica, no sentido mais cruel da utopia - incapaz de ser realizada. Sendo assim, exclui, diminui, reduz aqueles que não conseguem entrar no padrão hegemônico.

Mas e se estas professoras além de saberem lidar com a deliberação na falta de regras, puderem também conceber uma outra dimensão do cinema? Muitas vezes enquanto criamos uma cena, ou uma mini-história, ou um filme, nossas ideias iniciais precisam ser alteradas várias vezes, pois que mesmo tendo parecido ideias maravilhosas inicialmente não dão certo quando da execução. Entra em jogo então saber alterar, compreender que não é preciso abandonar, mas reorganizar, repensar o que se faz. A tal forma de pensar Eisner (2008) dá o nome de *Propósito Flexível*, que é alterar aquilo que se programou, é mexer, refazer, repensar, o tanto quanto for possível e saber que às vezes sim, o resultado final será diferente do que o disposto inicialmente, pois muito se aprende durante o processo e as ideias podem mudar e que isso não é ruim.

Para preparar um corpo para receber afetos, ensinar virtudes morais para aprender as virtudes intelectuais, preparar uma professora pedagoga para a prática em sala de aula não é suficiente apenas instrumentá-la teoricamente, mas é necessário dar-lhe a oportunidade de se experimentar em movimentos e ações que lhes ofereçam uma compreensão de seus atos, que lhes deem uma possibilidade de compreender e se expressar além das palavras.

A reflexão acima também se expressa nas palavras do professor Cristiano quando ele afirma,

Não pautar o cinema pelo texto, não pautar o cinema pela fala do professor, não pautar o cinema por nada, mas pautar o cinema pelo cinema, pensar a partir das imagens, pensar a partir das realizações das alunas. Deste processo... isso me interessa, isso é um objetivo importante, ou seja, o que se dá nessa transição.

Não pautar o aluno por um modelo, pautar o aluno por ele mesmo. Se o cinema é por ele mesmo o seu valor, também é o aluno o seu próprio valor. O parâmetro do que analisamos está em si, não fora, desta feita não posso pautar o outro por mim mesma, ou por quem quer que seja além dele mesmo. Isto é

exercício que se faz, um exercício do olhar, de atenção, um olhar que se cria como resultado de hábito de assim olhar. Um olhar sobre a alteridade, um exercício de encontrar no outro algo externo a mim e não produzir apenas uma negação, mas uma afirmação, uma compreensão de outros modos de ser/estar no mundo.

Retornando a questão do cinema pelo cinema, do cinema pautado por si próprio, vale lembrar que a ideia do cinema aqui difundida como formadora para as professoras pedagogas não reside no fato de instrumentá-las para usar o cinema em suas aulas, para trabalhar com os alunos, ainda que seja muito provável que elas o façam, afinal a ideia de trabalhar com o cinema é realmente fascinante. É o caráter formador da disciplina que salientamos aqui e tal posicionamento tem suporte na ideia de que o cinema dá acesso à alteridade (BERGALA, 2008), algo tão importante não só na formação das professoras pedagogas, mas principalmente para dar conta da vida neste mundo contemporâneo. Ainda, podemos pensar que "Tanto para os alunos, quanto para os professores, ela [a arte] deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza, que não a do curso localizado." (BERGALA, 2008, p.30). Para que o cinema, como arte que é, possa ser esse agente de alteridade é preciso que ele não esteja vinculado ao curso e a uma ou qualquer questão utilitária do curso. O Cinema não serve à Pedagogia, mas funda Pedagogias do Cinema, sempre atentando para o fato de que,

A arte - para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do fazer. (BERGALA, 2008, p. 30)

É importante então, que qualquer pedagogia do cinema atente antes de tudo ao fato de que não se pedagogize o cinema, que não se o coloque como um instrumento que serve, se o que se pretende dele é seu potencial transgressor, escandalizante e de quebra da ordem, sua força enquanto arte. Observando que "[...] a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso" (BERGALA, 2008, p. 31). E estas são perspectivas da disciplina de Educação e Cinema da FAGED/UFRGS, e, também, o desejo apontado pelo professor Cristiano.

Essa experiência que a disciplina proporciona abre caminho para situações que são valorosas para as professoras pedagogas, como por exemplo a questão de que ainda que tudo pareça estar organizado e bem articulado, não dá certo. É preciso voltar, rever, refazer, até se encontrar o ponto, como argumenta o professor Cristiano.

Eu acho que o cinema...esse exercício que a gente tá fazendo com elas, deixa isso muito claro. Esses fracassos que a gente tem na transição da ideia para a materialização da ideia, o cinema trabalha... essa questão da ideia está na origem do cinema. Tem uma ideia para um vídeo, tem uma ideia para uma fotografia, vou lá tiro, não deu. O que que se passa aí, neste... (faz barulho com as mãos, passando pela mesa) que curto-circuito é esse? Então, isso me interessa. Esses processos poéticos, na verdade é isso. Investigar de que modo se dá a criação, de que modo elas estão produzindo, de que modo elas estão fazendo esse vínculo entre pensamento e prática.

Esta ideia está contemplada nas formas de pensar descritas por Eisner (2008) como *Pensamento e Material* e *Bem de Ajuste*, questões que são pertinentes ao processo criativo. Quando se cria algo, se utiliza algum tipo de material, ou técnica, e é importante ter fluência naquilo que se escolhe, porém isso não é o suficiente. É preciso percepção, sensibilidade, para captar os particulares e ter os princípios universais como referência.

Nesta perspectiva também pode-se pensar que a forma de pensar *Forma e Conteúdo*, pois além da escolha, da busca pela melhor narrativa ainda há a questão de que a forma como organizarei é "parte e parcela do que é dito" (EISNER, 2008, p. 11). Tudo parte do processo criativo.

Quanto a questão do processo criativo e da afirmação do professor de que são processos poéticos, não se pode deixar de mencionar Aristóteles e a menção que ele faz à poesia como a forma mais elevada de conhecimento, o *nous poietikus*, ou o *nous* ativo, que é a própria produção do intelecto (ZINGANO, 1998), a forma mais elevada de conhecimento.

Há na questão da prática e por consequência da moral e da ética a necessidade de um aprimoramento sensível, perceptivo, e tal necessidade não passa despercebida ao professor que afirma:

[...]a gente entende que na verdade se está trabalhando ali algumas qualidades sensíveis que são necessárias para qualquer aprendizado.

É uma preocupação não apenas com o que se aprende, mas com as qualidades que são necessárias aos aprendizados, não apenas aos aprendizados técnicos da disciplina, mas aos aprendizados no decorrer do curso. Há uma preocupação com aquilo que pode ajudar a professora pedagoga em formação a produzir sentidos, em lhes possibilitar formas diversas das que elas tinham até então para produzir sentido.

essas linguagens artísticas: como o cinema, o teatro, as artes visuais, a música, elas têm contato com a fotografia. Então, a nossa ideia é que essas alunas, que esses alunos do curso tenham contato com estas diferentes formas de produção de sentido. No fundo, são diferentes formas de pensar, acho que se trata disso. Numa universidade você tem que pensar, você tem que produzir, tem que ter movimento de autoria e ao trabalhar com as artes a gente tem que estar trabalhando com dispositivos de criação, com procedimentos de criação.

Ainda, um ponto muito importante é sempre a questão de que a prática da professora pedagoga é muito próxima à prática do artista e como Eisner (2008) afirma, deve ser entendida como a prática do artista. Se assim o é, é necessário que as professoras pedagogas sejam contempladas durante sua formação com atividades que as preparem para o processo criativo, que mesmo as contemplem com possibilidades que deem conta da realidade com a qual vão trabalhar. E as professoras pedagogas deste momento histórico vivem em um período imagético, onde as palavras não têm reinado absoluto. É preciso saber ler, saber criticar, saber escolher o que mostrar, quando e como mostrar. É interessante que debatam o porquê das imagens que as crianças e pessoas são expostas diariamente. Como atenta o professor Cristiano,

Entender a educação de um modo mais geral e a pedagogia de um modo mais específico como práticas criadoras. Essas meninas, elas têm que produzir aulas, tem que produzir currículo, elas têm que produzir didáticas, então a gente tem que entender, tem que ter relação, tem que ter práticas, práticas com linguagens produtivas. Para mim, é isso, da mesma maneira que elas têm que escrever, elas têm que saber ver, elas têm que saber ler, tem que saber produzir, elas têm que saber narrar a partir das imagens.

A imagem é parte fundamental de nossas vidas na atualidade, e trabalhar com as imagens, ser capaz de compreender como são organizados os filmes, as séries, os documentários que vemos é logicamente importante no contexto atual.

Mas não se trata de conhecer como se faz, mas de efetivamente fazer. Criar modos de se expressar através de imagens, criar narrativas com imagens.

Mais à frente, o professor afirma,

E a aula, a universidade é este espaço de construir isso, que é um viver junto. A gente tem que fazer da sala de aula um espaço de viver junto e o cinema serve para isso. Para partilhar este mesmo olhar, de compartilhar este mesmo tempo, aquilo, aquela imagem, eu acho que é um pouco por aí.

Neste segmento, o professor atenta para a coletividade do cinema e para a coletividade da educação. Para que as professoras tenham a oportunidade do fazer junto, de compreender não apenas intelectualmente, mas em seus movimentos o valor do coletivo.

O professor Cristiano atenta para muitas questões fundamentais, a preparação dos corpos, os movimentos, a coletividade, mas mais do que tudo, compartilha com as professoras pedagogas um exemplo, de um professor que se sente à vontade de compartilhar com mais 4 colegas uma sala de aula e que leva consigo toda a paixão pelo cinema que construiu, para compartilhar com aquelas que com ele compartilham outra paixão: a educação.

O PROFESSOR GABRIEL

O professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho é um pedagogo de formação, com mestrado em supervisão escolar e doutorado em psicopedagogia. É autor de dois livros, sendo um deles muito conhecido e utilizado em diversas escolas como referencial teórico: *As linguagens geradoras*. (JUNQUEIRA FILHO, 2014). Trabalhou com educação infantil e anos iniciais, tanto como professor quanto como coordenador pedagógico e há 23 anos é professor da FAGED/UFRGS.

Em sala de aula, é muito falante, alegre, sorridente e participa ativamente em todas as aulas, conectando os olhares entre a educação e o cinema. Posiciona-se na frente da sala, mas circula durante toda a aula. É o grande defensor e orquestrador da existência da disciplina, mas sua história com o cinema data de muito antes.

A ligação entre o professor Gabriel e o cinema começa com sua mãe, Thereza. Professora, depois de casada mudou-se para uma cidade menor no interior de São Paulo. Ela costumava dizer a seus filhos que uma cidade grande era uma cidade que tinha asfalto, cinema e clube com piscina. Colocava o cinema, e o asfalto e o clube com piscina também, como sinal de desenvolvimento de uma cidade. A cidade onde morava a mãe de Thereza e de onde ela mesmo vinha, era uma cidade assim: com asfalto, cinema e clube com piscina. A família ia lá mensalmente, ou talvez mais vezes até, e lá iam ao cinema. O cinema estava ligado à casa da mãe, e à casa da mãe da mãe, a figura destas mulheres. Quando ainda criança, o cinema marcou um outro momento na vida do Professor Gabriel: sua primeira saída sozinho, não uma saída qualquer, para ir até a casa ao lado, ou na rua de cima, mas para ir a uma outra cidade assistir um filme. Esta história começou quando ele, ao saber de um filme que ele gostaria de assistir na cidade vizinha, conversou com seus pais sobre o filme e eles não se mostraram dispostos a assistir ao filme. Desejoso de assistir ao filme, negociou sua ida sozinho à cidade vizinha, de ônibus para poder assistir ao filme. Nesta época, ele tinha 10 anos, e conseguiu a permissão de seus pais para pegar o ônibus até outra cidade e assistir ao filme desejado. Ele acredita que se ele houvesse pedido para ir ao circo sozinho na outra cidade, por exemplo, possivelmente seus pais não teriam permitido, mas o cinema era algo importante naquela família.

Assim, aquele menino, elevado à categoria de menino grande, foi à cidade vizinha e assistiu ao filme que queria no cinema, uma matinê, depois de viajar 12,3 km em um ônibus por uma estrada de chão. Ao retornar, trouxe pão para o café da tarde da família.

As palavras e os atos de sua mãe Thereza lhe chegavam em sabedoria, emprestando-lhe o olhar:

A minha mãe, a experiência dela com o cinema é: existem outros mundos e vale a pena conhecer. E o cinema era uma porta para os outros mundos. Se as enciclopédias e o jornal eram um mundo mais estruturado - *olha como o mundo é*. O cinema era: *olha como o mundo pode ser*. E aí vinha a coisa toda da música junto, dos finais felizes, do choro, da tragicidade da vida, da emoção mesmo. Então, quando a minha mãe diz: "O mundo é muito mais do que isto e vale a pena conhecer." O cinema era uma porta de entrada do mundo.

Um saber tão importante e profundo que Thereza passou a seu filho: todo o conhecimento, toda a racionalização da vida não é capaz de dar conta do todo da vida. Afinal, "A arte existe para que a realidade não nos destrua"¹⁶. Thereza era uma das grandes propulsoras do conhecimento na cidade onde foi viver: divulgou assinatura de jornais, convenceu muitos dos cidadãos a adquirirem enciclopédias que vinham em fascículos. Ela não combatia o conhecimento, ao contrário, o promovia, mas tinha ciência de era preciso mais, que era preciso beleza, sensibilidade e de que *Sabemos mais coisas do que podemos dizer* (EISNER, 2008), que precisamos da arte para transgredir a realidade e fundar novos modos de ser e estar neste mundo.

O cinema chegou para o professor Gabriel ciceroneado por sua mãe, Thereza, que o apresentou ao filho como algo grande, transformador, apaixonante e ele agora leva esse esplendor a cada uma de suas aulas, mantendo o saber de sua mãe vivo não apenas em suas memórias, mas em suas práticas e compartilhando-o generosamente com as professoras pedagogas em formação.

Após o belo relato de seu primeiro contato com o cinema, o professor Gabriel seguiu em entrevista, por algumas horas, falando de sua experiência e seus entendimentos sobre este encontro: educação e cinema.

Na sequência ele diz ser também alguém que muito lê, mas atenta para uma questão:

Eu era uma criança leitora e... mas parece que a literatura ela é uma possibilidade de expansão do teu repertório, mas ao mesmo tempo essa expansão se dá muito pelo teu repertório. Já o cinema, não.

Neste trecho o professor Gabriel atenta para o fato da alteridade do cinema (BERGALA, 2008), que é o outro, o estranho adentrando nossa vida, que

¹⁶ frase atribuída a Nietzsche, mas que não consegui encontrar em seus livros.

é alheio a nós, enquanto aquilo que lemos, silenciosamente e a partir de nós, se funda sobre aquilo que já temos, não nos sendo apresentado distante de nós mesmos, pois é a interpretação do que se lê, parte do que se lê.

O cinema provoca incômodos e "Estes incômodos geram possibilidades de reflexão e modificação, alterando o que era inquietação em um agente que pode transformar a realidade ao redor do espectador." (SOUSA, 2015, p. 45). Mais do que tudo,

o cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. [...]O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. (MIGLIORIN, 2010, p.109)

Não há uma hierarquia entre o que é literatura e o que é cinema, nem tampouco uma valoração maior de um ou de outro, outrossim uma compreensão de suas naturezas, daquilo que tratam, dos processos que os regem. Se na literatura o novo, o outro chega a partir de mim, no cinema, ele chega apesar de mim ou mesmo, sem nada de mim.

O cinema nos apresenta também um ponto de vista, uma nova maneira de olhar, muitas vezes sobre coisas que cotidianamente vemos, ou sobre coisas completamente alheias a nós. É uma maneira de mudar de lugar, de sair de onde sempre se está.

Então: o que é plano? O que é movimento de câmera? O que é enquadramento? Essa relação entre linguagem da fotografia e a linguagem do cinema é um jeito de olhar.

Este ponto de vista novo é esse jeito de olhar, que é diferente de outros jeitos de olhar, que nos oferece novas possibilidades. Como a forma de pensar *Outras Formas* (EISNER, 2008), o cinema entra como uma outra forma de se lançar sobre a Educação e suas questões. É importante salientar que não se trata de uma forma de pedagogização do cinema, de lidar com esta arte de forma utilitarista, como mais um recurso instrumental, para não perder ou "anular o seu potencial como arte, como trabalho de reflexão, como fundamento estético, como outros olhares, sensibilizações e criações que pensem a relação entre cinema, educação e a realidade [...]" (SOUSA, 2015, p. 47). Trata-se de se poder lidar com a educação e com a própria formação não apenas por textos e conversas,

Aqui a gente quer que os alunos produzam pontos de vista a partir da linguagem do cinema. Então, para nós as histórias não interessam, em princípio. Nos interessam as histórias que serão produzidas a partir do uso da linguagem da fotografia e do cinema. Então uma outra questão é que na pedagogia tudo é muito baseado na linguagem verbal, seja oral ou escrita.

Eisner (2008) chama a atenção para a questão da forma de pensar da arte que se intitula *Pensamento e Material*, ou seja, que a cada material, a cada linguagem, a cada forma de se apropriar e se expressar no mundo uma exigência se faz e o pensamento será expresso, então, a partir da forma - ou do material - escolhida. Se ao escolher o mármore um artista poderá se expressar em três dimensões, enquanto que o desenhista se vale do papel e de seus lápis para criar em duas dimensões (ainda que possa representar três dimensões com as técnicas que utiliza), ao escolher o cinema e a linguagem verbal para se expressar, há de se fazer de acordo com as questões do cinema, com as técnicas e com a linguagem deste, o que gera novos efeitos de sentido, novas interpretações e talvez possa expressar coisas que não podem ser expressas única e exclusivamente pela linguagem verbal. Mais uma vez, aparece a forma de pensar descrita por Eisner (2008) como *Sabemos mais do que podemos expressar*.

Na sequência da entrevista o professor Gabriel apresenta um questionamento:

[...] você foi, fez um planejamento e foi encontrar as crianças, na educação infantil, mas alguém levou alguma coisa. Você mantém o seu planejamento ou você dá a possibilidade de que essa coisa que essa criança levou, e que chamou a atenção das outras possa ocupar o lugar de alguma coisa que você planejou?

Os questionamentos são muitos: se seguimos com o planejado? Sempre ou depende? Se depende, depende do que? E para-se tudo para dar atenção ao novo ou muda-se, alterando o planejamento? O certo é que a cada vez que se questionar sobre isso, novamente todas as questões retornarão, pelo fato que a cada vez, tudo terá que ser (re)avaliado, (re)organizado. Não haverá uma

resposta eterna, um "será sempre assim". O que mais uma vez mostra a qualidade deliberativa da ação da professora pedagoga e sua face ética.

Professor Gabriel continua:

No cinema, o trabalho da montagem é uma coisa que é do final. Porque você faz um planejamento, mas pode filmar as cenas em ordem completamente aleatória porque depois você vai fazer uma montagem. Eu queria muito que essa ordem também ajudasse, mexesse um pouco com essa ideia de planejamento. De que não fosse uma coisa tão rígida, o planejamento... Que não fosse uma coisa que não tivesse surpresa, que não tivesse imprevisto, que não incorporasse o imprevisto, que não incorporasse

Nesta passagem da entrevista, duas formas de pensar de Eisner (2008) se apresentam: *Bem de Ajuste e Propósito Flexível*.

O *Bem de Ajuste* ou, deliberar na falta de regras, mas na presença de princípios, ou seja, posicionar-se frente às situações. Se a intenção era uma e algo se interpõe, o que fazer? De tudo o que se pode responder, uma questão está sempre presente: refletir, perceber a importância do que se apresenta e como se apresenta.

O *Propósito Flexível* encaixa-se justamente pela questão de tornar o propósito algo que possa ser alterado no percurso. Não se trata de não se ter objetivos traçados, mas do fato de se valorizar o percurso tanto quanto o destino. Trata-se de se perceber que educação é, antes de tudo, o percurso que se percorre, a composição em movimento. Dewey reflete:

O mecânico inteligente, empenhado em sua atividade e interessado em bem executá-la, encontrando satisfação em seu trabalho e cuidando com genuína afeição de seu material e suas ferramentas, está artisticamente engajado. (DEWEY, 2010, p. 62)

É no percurso que se dá o conhecimento, que é construído durante a jornada e não algo alheio ou uma marca a ser atingida e apropriada. O conhecimento não está apenas no fim, mas no caminho. Talvez que o fim se altere, pois que há a forma de pensar *Forma e Conteúdo*, que nos ensina que a reorganização dos elementos fará uma nova composição, mas ainda que se altere, ainda é uma composição, singular, autoral, significativa. Poder refletir, ser capaz de deliberar sobre as questões do percurso é crucial para a atuação da professora pedagoga.

E pensar essa avaliação conseqüentemente como um grande caleidoscópio., Que não elimina de jeito nenhum planejamento, mas que não engessa planejamento, porque depois que você trabalha e que você coloca o planejamento em ação, o jeito como você lê aquilo que aconteceu para mim se parece muito com a possibilidade de fazer uma montagem na hora de juntar as cenas todas de um filme e pensar: afinal de contas... o que foi que aconteceu aqui?

O engessamento do planejamento é como o excesso de certeza: prováveis impossibilitadores de fomentar a produção de conhecimento. De toda sorte, avaliar o percurso, o acontecimento parece ser uma forma eficiente de se aproximar mais dos alunos, ficar mais atento ao que os motiva, que os afeta.

Há um aspecto da disciplina que a faz intrigante: docência compartilhada, em cinco! São cinco professores, altamente qualificados, juntos. Claro que alguns assumem a aula mais em um dia, outros em outros dias. Mas, via de regra, sempre todos estão juntos e ativamente participando da aula. Se modelos, modos de ser professor são inspiradores para aquelas que estão em formação, aí está uma inspiração diferente e inovadora. Creio ser uma novidade para muitos. Para mim, só fiquei sabendo do que era docência compartilhada na graduação, na FAGED/UFRGS, e já no sexto semestre. Uma maneira nova de se pensar a prática em sala de aula, até para os próprios envolvidos.

Então, estou aprendendo a trabalhar numa equipe com cinco professores e isso é a cara de trabalhar com cinema, a linguagem do cinema, porque a linguagem do cinema precisa de equipe.

Por vezes, não creio que seja tão óbvio na educação que o trabalho seja coletivo. Não é tão claro, talvez, mas é coletivo. Paulo Freire (2019, P. 71) afirmou que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão." Se a escola é um lugar da educação que intenta libertar seus alunos para que sejam cidadãos autônomos e atuantes em suas comunidades não o poderá fazer sem um sentimento de coletividade, de cooperação, de comunhão. A escola é um coletivo de pessoas de todos os tipos e profissões e a prática de todos a compõe.

A escola é uma composição, assim como o ato de educar e também como o processo de subjetivação. Escolhemos ser alguém de um jeito e não de outro e isto é sem dúvida uma composição.

A gente é uma composição. E aí se está falando da linguagem fotográfica. Fotografia é composição.

Como farei a composição da professora que me torno a cada dia? A consciência de que estamos em composição, que organizamos elementos compositivos nos dá a ideia de que podemos (re)moldar nossa docência, escolhendo elementos, buscando novas lentes, aguçando o olhar ora aqui, ora lá. Quando se afirma que escolhemos ser alguém de um jeito e não de outro, não se está dizendo que é 'uma' escolha, mas uma composição de escolhas que inicia na graduação, mas não encontra nela o seu fim.

A forma de pensar *Forma e conteúdo* que atenta para a questão do como se faz o que e que o que surge daí é uma composição aponta na ideia de se estudar a fotografia como uma maneira de compreender as composições, mesmo as do sujeito.

Na continuidade da entrevista, o professor Gabriel pensa a educação e explica seu conceito, a partir de seu ponto de vista, alguém que há muitos anos trabalha com crianças pequenas, com Educação Infantil, exemplificando a partir deste lugar.

Esta parte da entrevista se deu quando ele estava respondendo sobre a questão da conexão entre cinema e educação, como ele a via e como a vivia. Nesta parte, a entrevista se transformou em uma conversa entre entrevistadora e entrevistado, quando ele começa afirmando que a conexão entre cinema e educação se dá na relação e eu comentei que as relações em educação não são dadas, nem mesmo naturais. As relações têm um cunho político-social-histórico que são construídas e reconstruídas, (re)significadas o tempo todo.

O professor então situa seu pensamento sobre o que é educação:

A educação é quando você se dá conta dos seus talentos, das suas competências, das suas habilidades, dos seus valores, seus funcionamentos e você procura fazer alguma coisa com eles. É quando você se dá conta que isso tudo que tem em ti não é espontâneo, não tá dado.

Na perspectiva do professor, educação é a capacidade que temos de nos tornarmos diferentes do que estávamos, e que esta capacidade se mantém por toda a vida. A educação deve contemplar a continuidade, pois por certo não é um fim a ser alcançado, mas o próprio processo. E neste processo, "Ninguém escapa da educação."(BRANDÃO, 2013, p.7). É nos educando que nos colocamos no mundo com os outros. De acordo com o professor Gabriel, educar é fazer algo com aquilo que eu já tenho, transformar em algo que eu não tinha, ou fazer algo que eu não podia.

O professor comenta,

Tudo que um curso de pedagogia puder levar para os seus alunos para eles ajudarem as crianças e os adolescentes que tiverem sobre a sua responsabilidade Fazer alguma coisa com aquilo, a partir do que eles já vem sendo e melhor ainda, a se tornar alguém que eles querem muito ser, que eles acham vão ser muito mais felizes, muito mais realizados, muito melhores, com aquilo que eles puderem fazer com o que eles têm, com que eles já são. É esse o trabalho da educação, é fazer alguma coisa com aquilo que a gente já vem sendo.

De acordo com o Pequeno Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, educação é: "1. ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3. Civilidade, polidez." (p. 271). Educar-se parece apontar para um melhoramento, um trabalho sobre aquilo que se tem, um aperfeiçoamento, ou de todo, um pensar sobre algo e transformar esse algo a partir disto.

"Tornar-se alguém que se quer muito ser", diz o professor. Transgredir a si mesmo, fazer de si uma obra única. É trabalhar com aquilo que já sou, para desmembrar novas versões de mim. Entender-se alguém capaz de ser educado, é entender-se alguém em processo, pois se vou me transformando, vou indo em direção de coisas que talvez hoje sequer almeje ou saiba que existem. Só os desdobramentos da educação vão me proporcionando entendimentos e me lançando a devires que eu não poderia saber antes. Neste processo, não apenas nos educamos, mas somos educados neste caminho, pois que vivemos em uma sociedade e é importante que sejamos educados para vivermos nela, mas mais do que tudo, para atuar nela, agindo sobre ela. Nesta perspectiva, não apenas os educadores educam, mas estes fazem de seu percurso um percurso voltado para

educação tão somente. A professora pedagoga que se propõe a trabalhar com educação assume fazer parte deste processo não apenas em sua vida, mas na vida de muitos outros, durante um grande período de tempo. Isto significa que vai educar diversas gerações, com características diferentes, com modos diferentes, que chegam ao mundo em momentos diferentes. Ela estará no processo e sua prática docente será revisitada e reordenada pelos alunos que terá. Por docência compreende-se:

[...]a prática de um determinado sujeito – o educador – de buscar uma trans/form/ação através de uma interação com outro sujeito – o educando –, na qual ocorre uma produção de saberes. O que implica que a docência constitua um ato de instrução, coerência e motivação, realizado por sujeitos autônomos. (NICOLAU, 2019, p. 130)

Ou ainda, “O homem não é somente o que ele pode se tornar e fazer de si mesmo, mas também aquilo em que o transformam a natureza, a história, a sociedade e, não por último, os educadores” (EIDAM apud NICOLAU, 2019, p.130). É necessário que a professora pedagoga tenha consciência de sua prática docente e de sua incompletude para que ela se entenda em processo e, portanto, sempre em necessidade de educar-se.

Na sequência final da entrevista, o professor Gabriel comenta:

[..] o cinema, ele integra, ele é uma das artes, e eu acho que as artes são uma das dimensões mais importantes da constituição da vida de um ser humano. Então, para usar um pouco as palavras que você já usou, eu acho que... não é só de razão que a vida está feita, que a educação se dá. Tem uma educação dos sentimentos, uma educação das emoções... uma educação das sensações e sempre pensando uma educação, não no sentido de um disciplinamento, mas no sentido de uma familiaridade e de uma produção de uma boa relação com isso.

"Não é só de razão que a vida está feita" foi uma afirmação constante em nossas conversas. O que faz pensar no que significa isso e nos remete mais uma vez a Aristóteles e seu pensamento comentado por Zingano (1998). O conhecimento se dá no entrecruzamento entre a razão e a sensação, mesmo que ambas sejam de natureza e operações distintas, o que faz com que o conhecimento seja sempre produto de razão e sensação. O que diríamos então de pensamentos que não careçam de empiria? Neste caso, a experiência daquela pessoa já lhe deu conhecimento suficiente das coisas, já lhe deu a oportunidade

de trabalhar a percepção de tal forma que é possível a esta pessoa inferir pensamentos e argumentações sobre o que não experimentou, necessariamente. Não há conhecimento sobre o que não se percebe, pois que o que não se percebe sequer existe. Tal é a dificuldade da prática da professora pedagoga que educa não para a manutenção do hoje, mas para uma intervenção no mundo, ou como descreveu Eisner (2008), na perspectiva da forma de pensar *Outras Formas*.

Há um certo desacerto no pensar que a razão é independente, quando ela é intrinsecamente dependente da sensação e da percepção, e a sensação e a percepção se educam conforme se alinham à razão. Sentir e pensar para depois, pensar e sentir. Peguemos o exemplo do fogo e tentemos imaginar o que significava o fogo para aqueles primeiros hominídeos, nossos ancestrais. Certamente que emoções como surpresa e medo eram recorrentes. E o que a visão do fogo nos faz hoje? Sabemos de seu perigo, mas sabemos também de seus benefícios e aprendemos a lidar com ele. Nossa percepção se alterou e como foi que isso sucedeu? Através do conhecimento que se formou pelo entrecruzamento da razão e da sensação. A emoção se altera porque tenho conhecimento sobre aquilo que antes me gerava medo. Nossas emoções são educáveis também. O conhecimento sobre algo altera a emoção que esse algo gerava em mim antes de eu ter conhecimento sobre ele.

Aristóteles ainda falava de um outro tipo de conhecimento, que ele chamava de *nous*. Tal conhecimento foi ilustrado por Aristóteles () em *De Anima*, como uma tábula rasa. Entretanto, o que o filósofo usava como exemplo não era que o intelecto fosse a tábula rasa a ser preenchida por outros, mas que ele era "[...] o ato de escrever algo numa tabuleta que, de outro modo, permaneceria sempre vazia."(ZINGANO, 1998, p. 20). A característica deste tipo de conhecimento é a produção e o ato de produzir ele mesmo o conhecimento em si. Ninguém escreve em ninguém o conhecimento, mas nas interações entre razão e sensação, produz-se o inteligível capaz de ser apropriado e assumido pelo intelecto agente¹⁷. Podemos dizer que hoje muito falamos sobre o *nous* em

¹⁷ Intelecto Agente é o nome dado por Aristóteles ao *nous*, o conhecimento da produção, enquanto que intelecto passivo é aquele que o filósofo denomina como a parte do intelecto que é

pedagogia, só que utilizando a palavra autoria, que não tem a ver com fazer algo que ninguém faz, mas em fazer algo que já está no mundo do seu jeito. O *nous* parece se relacionar com a definição de saber que utilizamos nesta dissertação, pois que ao produzir se apropria, domina e articula, utilizando este saber através das estruturas cognitivas, mas também possibilitando a utilização prática, ou seja, contempla também a dimensão ética.

Tal argumentação se relaciona com a formação das professoras pedagogas pois que a sua prática é uma prática autoral que depende daquilo que aprende com as teorias da educação e com os modelos de ser professora que tem durante a vida, mas que não é propriamente uma aplicação linear das teorias e dos modelos. O como ela vai organizar esta composição - *Forma e Conteúdo* (EISNER, 2008), como ela vai lidar com seus desafios, *Bem de Ajuste* (EISNER, 2008), o como ela vai elencar e organizar suas intenções, *Propósito Flexível* (EISNER, 2008), a materialidade de sua prática, *Pensamento e Material* (EISNER, 2008), as formas que vai encontrar para ensinar e trabalhar aquilo que não pode ser trabalhado apenas verbalmente, *Sabemos mais do que podemos dizer* (EISNER, 2008), e o como ela vai pensar na educação sabendo que educa seus alunos para assumirem o contrato social no qual nasceram mas que tem, por seres políticos que são, o dever de atualizar este contrato, *Outras Formas* (EISNER, 2008) - isto sim é sua prática. E é por isso, que mais uma vez compreendemos a máxima de Read (1986) destacada por Eisner (2008), que a formação de um professor (neste caso professora pedagoga) deva ser feita como a formação de um artista, pois que a natureza de sua prática é artística. Assim pensando, não é de se admirar que Aristóteles desse como exemplo do *nous* a poesia. Afinal, o que não há na poesia? Há emoção, sensação, percepção, conhecimento e, é claro, a maestria do poeta em unir tudo isso.

A PROFESSORA ROSANA

A professora Doutora Rosana Aparecida Fernandes fez a graduação em Pedagogia na UnB (Universidade de Brasília), onde conheceu o professor Walter

tocada, apreendida pela sensação em seu particular e processada pela razão em busca dos universais. Nota da Autora.

Kohan, conhecido estudioso do filósofo grego Sócrates, e com ele fez um curso de especialização em ensino de Filosofia com pessoas de várias partes do mundo. Na sequência de sua formação, fez seu mestrado com Tomas Tadeu da Silva, na UFRGS, e mais tarde seu doutorado em Pelotas, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), quando teve a oportunidade de fazer um período sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

Em sala de aula, sua presença é intensa e suave. Sua voz é baixa, sua fala cadenciada, ritmada; seu olhar franco e direto. É professora também de vários alunos em outra disciplina: Filosofia da Educação I. É a única mulher dentre os cinco professores da disciplina e a que está imersa em filosofia, apesar de não ser a única a se interessar por tal área do conhecimento. Tem um posicionamento ético frente a todas as questões que se apresentam, questionando-se sempre sobre o que acontece, refletindo sobre sua ação, sua posição e suas reações. Sua análise sobre o que acontece em aula é profunda e atenta, e os pequenos acontecimentos nunca lhe escapam. Dar 'zoom' nos eventos cotidianos é sua força.

A professora Rosana era até então, desconhecida para mim. Conheci-a na disciplina e me encantei com seu modo de pensar, de analisar e algo mais: sua maneira gentil de estar no mundo. Sua presença sempre me faz lembrar o filme *livemotion* Cinderela de 2015, quando a mãe de Cinderela ao morrer diz à filha: "tenha coragem e seja gentil." A professora Rosana é destas pessoas corajosas que saem espalhando gentileza por onde passa.

Nossa entrevista estava marcada para acontecer no primeiro semestre de 2020. Estava combinado que a faríamos com calma e sem pressa, mas eis que aconteceu a pandemia do coronavírus, e a vida de todos nós mudou radicalmente. Sabendo que não poderíamos nos encontrar tão cedo, resolvemos fazer a entrevista via aplicativo de mensagens, com mensagens de voz. Foi um infortúnio, mas a vida também é feita deles. Mesmo assim, seu depoimento foi de grande valor para esta pesquisa, e começo destacando a seguinte parte de sua fala:

[...] me interessa esse cinema e me interessa também apresentar este cinema para os alunos, é que convoca um por vir.

Nesta passagem, a professora Rosana faz uma menção a uma questão importante da formação "um povo por vir". Quem é esse povo? Parece de certa forma que ao apresentar a alteridade do cinema, seja possível tocar a identidade daqueles que o assistem, que o apreciam de forma a ampliá-la. Faz parte da tarefa da professora pedagoga educar os sujeitos que assumirão a responsabilidade pelo contrato social no futuro (ainda que ela não seja a única responsável por isso) e sempre se espera que possam não apenas assumi-lo, mas (re)pensá-lo, intervir nele. Eisner (2008), descreveu a forma de pensar *Outras Formas*, que é o criar para o novo, para o que não estava previsto ou ainda, intentado. É educar sobre o passado e o presente, mas com a intenção de que, conhecedores da sociedade em que vivem, os sujeitos sejam capazes de intervir nela, ativamente.

Na sequência, a professora afirma:

Levar para a sala de aula, cinema, não o cinema que legitima aquilo que eu já sei. Que afirma e que corrobora, mas sim um cinema que abre, que desmancha, que amplia, que nos ajuda a perceber que há outras possibilidades de existência E, também, sobretudo, o que eu falei, Tati, conseguir que os professores façam isso. Ver um filme e nada mais, pronto. Eu acho isso tão bonito e tão difícil de acontecer por essa nossa mania de sempre dar um encaminhamento e uma atividade, uma tarefa.

Nesta parte, ela chama a atenção para dois pontos muitíssimo importantes - o cinema que amplia, que traz desconforto ou estupefação, forjando o espectador de tal forma que ele não é mais quem era ou ainda, não é mais apenas quem era antes de assistir o filme; e o prazer, o deleite que temos com a arte que nos toca e nos forma, sem que para isso precisemos dar qualquer tipo de encaminhamento.

Este cinema do qual fala a professora Rosana é uma forma de se criar incômodos e "Estes incômodos geram possibilidades de reflexão e modificação, alterando o que era inquietação em um agente que pode transformar a realidade ao redor do espectador."(SOUSA, 2015, p. 45). E por que criar incômodos é algo

importante para a educação? Pensemos que um incômodo é algo que nos tira de um lugar no qual estamos bem assentados. Coloca-nos em uma posição não costumeira e gera em nós um desconforto, um desconhecimento frente a algo que não temos ciência ou domínio, ou que nos atíça, provoca. Seja como for, o incômodo da forma como falamos aqui sobre o cinema, traz o outro, traz algo que é alheio a mim. Eu percebo o novo, o outro, mas o percebo a partir de mim. Merleau-Ponty explica:

[...] a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo. Os outros homens que veem "como nós", que vemos vendo e que nos veem vendo apenas nos oferecem uma amplificação do mesmo paradoxo. Se já é difícil dizer que minha percepção, tal como a vivo, vai às próprias coisas, é impossível outorgar à percepção dos outros o acesso ao mundo; [...](MERLEAU-PONTY, 2014, p. 21)

Pensando com Merleau-Ponty, é possível discutir sobre a questão da percepção e como ela nos é única e particular. É a partir de mim, que percebo o mundo. Entretanto, eu me vejo objeto no olhar do outro, assim como o outro é objeto sob meu olhar. E, em vendo o outro e vendo-o me ver sou capaz de reconhecer sua condição de sujeito tal como minha condição. De qualquer forma, para que eu o perceba - pois é preciso primeiramente percebê-lo para depois ser capaz de (re)conhecê-lo como ele mesmo, não como a mim, mas como outro - é necessário ser apresentado a ele. E isto faz o cinema citado pela professora Rosana, invoca outros sujeitos, outras realidades, além de mim e daquilo que eu conheço e reconheço. Traz o desconhecido, ou mesmo, desvela frente a mim o invisível daquilo que eu penso perceber e conhecer. Mostra faces percebidas por outros, que são estranhas a mim. Amplia minha percepção não porque a percepção do outro se impõe à minha, mas porque ao desestabilizar o que conheço, minhas referências, abre espaço para novos reconhecimentos e novas percepções. Se percebo algo e encontro referências, é porque conheço o que percebi. Entretanto, o incômodo se gera porque percebi algo que não tenho referências, não compreendo, não reconheço. É nesta medida que o cinema é alteridade.

Sobre o incômodo, por que, então ele é importante para a educação? Porque nos coloca lá no início do processo de produção de conhecimento e nos

provoca e convoca a compreender e conhecer algo que não conhecemos ainda, a ampliar nosso entendimento, a sair daquilo que já conheço e a me abrir ao desconhecido. Por que? Para torná-lo conhecido, para saber mais sobre o mundo, sobre os outros e sobre mim.

Agora voltemos a atenção para a parte da fala da professora Rosana em que ela comenta a beleza de uma professora assistir um filme e só. Sem trabalhos, tarefas, discussões. Esta parte nos remete a forma de pensar da arte chamada *Sabemos mais do que podemos dizer*. Ora, se sabemos mais do que podemos dizer, talvez seja porque nós aprendamos mais do que podemos articular em palavras. Temos o hábito de avaliar todo o conhecimento a partir daquilo que comunicamos em palavras e isso não é necessariamente assim. Assim também, nem tudo o que precisamos saber pode ser ensinado com palavras e neste quesito, a arte entra com sua força máxima.

Lembro que há alguns anos atrás, vi na internet uma pintura do espanhol Pablo Picasso, intitulada "A mulher que chora". Ela faz parte de uma série de pinturas assim intituladas e não é a mais famosa, nem a mais comentada. Não sei *dizer* o porquê, mas ela me toca demais. Lembro-me da emoção quando a vi face a face pela primeira vez. O que olhar para esta obra me ensinou? Não sei dizer realmente, mas sei que ela mexeu muito comigo e com o que eu acreditava que era uma obra de arte.

Retornando à questão do filme, a pedagogia é um lugar de intervenção e intenção. Quando fazemos nossos planejamentos, quando criamos nossas aulas, intervimos e intencionamos. Faz parte do nosso trabalho e justamente por isso a beleza de ser capaz de se embevecer frente a um filme é algo que quebra com este paradigma e nos ensina e lembra: é preciso atentar e dar espaço para o que não é dito, por que se sabemos mais do que podemos dizer é porque aprendemos muito mais do que é dito e, portanto, atentar a este detalhe, oportunizar aprendizados silenciosos, deleitosos e tocantes contempla uma parte do saber.

Ainda, mais uma vez, entra em cena o *bem de ajuste*, pois é preciso saber quando intervir, quando intencionar, quando racionalizar e quando deixar o embevecimento tomar conta. E mais uma vez retornamos a questão da

percepção: para perceber estes "quandos" é necessário saber que tais ações existem e que são importantes.

Na continuação da entrevista, a professora Rosana faz uma afirmação:

Essa disciplina é uma preciosidade, num curso de Pedagogia. Eu fiz Pedagogia, tu também conheces bem o curso de Pedagogia.
--

Ela tem razão. É uma preciosidade e uma raridade também. O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da UFRGS é o primeiro curso de graduação em Pedagogia a ter uma disciplina de Educação e Cinema. É um grande privilégio para todas as professoras pedagogas em formação, porque oferece um elemento extremamente potente na formação delas. Esta afirmação se baseia na pergunta que eu mesma fiz quando fiquei sabendo da disciplina pela primeira vez: educação e cinema, por que? A ligação entre as duas áreas é relativamente nova, e eu diria que a abordagem dada na disciplina uma verdadeira inovação, pois além de assistir a filmes, saber sobre a história do cinema, as professoras pedagogas aprendem o fazer do cinema.

Retomo a ideia de Read (1986) de "que o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas." (EISNER, 2008, p. 9) e trago esta afirmação especificamente para a formação das professoras pedagogas. Suas práticas são práticas de natureza artística, pois que devem criar suas aulas, conhecer seus sujeitos, saber muito sobre o que vão ensinar e ir moldando, acompanhando o como os alunos vão reagindo conforme dão sequência em sala de aula. E como se prepara uma artista? Sem dúvida que não podemos mais aceitar a ideia de que um artista é pura inspiração e criatividade. Ainda que alguém possa ter mais habilidade para algo é necessário que saiba muito sobre o que vai fazer e isso mais uma vez me leva ao pintor espanhol Pablo Picasso. Em uma exposição de seus trabalhos, fiquei impressionada com a quantidade de estudos que ele fez até chegar a finalização de um de seus quadros mais famosos. Ele fez cada um dos personagens, várias vezes, os fez pequenos, grandes, juntos, em grupos e separados. Desenhou em guardanapos, folhas avulsas, telas. Depois vi seu estudo sobre cores, tentando, experimentando, aprimorando. Não teve uma inspiração e concebeu a obra. Ela foi gestada e

partejada por alguém que, além de muita habilidade e talento, tinha grande domínio de várias técnicas, e o tinha de tal forma que as técnicas libertavam sua criação fazendo com ele não apenas soubesse o que fazer com o que havia aprendido, mas também que pudesse criar, ele mesmo, novas técnicas. Ser um artista em sua prática, liberar suas potencialidades significa ter passado por muito estudo, muito trabalho, muita tentativa, muitos recomeços. É necessário que as professoras pedagogas em formação tenham isso sempre em mente - não há uma forma, mas várias; não há uma teoria, mas várias; não há uma prática, mas várias. Todas partem da composição, da verdadeira obra de arte que é a prática docente.

Mas é por aí, sabe Tati, é um pouco um desejo de misturar essas coisas para ampliar, esse é o meu desejo, ampliar a nossa percepção, alterar nossa percepção, que a gente possa pensar diferentemente do que a gente vinha pensando, que a gente enxergue diferentemente do que a gente vinha enxergando, escute o que ainda não escutou, mas o cinema, para mim, ele ocupa muito esse lugar. É uma experiência que abre que apresenta mundos, que apresenta cores e imagens estéticas. Vidas, existências e isso para mim é muito precioso na Educação porque esse é um lugar de formação e que esse encontro então para mim, pode ser de muita potência, uma explosão, assim.

A professora Rosana parece ter uma grande preocupação com a questão da percepção, o que se justifica pois que, como pedagoga, ela sabe para o que suas alunas estão sendo preparadas. Ela já foi alfabetizadora, sabe o que é a ação em sala de aula e do tanto de criatividade que é preciso se ter, e, portanto, tem consciência de sua tarefa de formadora de futuras professoras pedagogas e do quanto não é fácil ser responsável pela formação de alguém. Quanta responsabilidade!

Mais adiante, a professora Rosana compartilha seu encantamento, dizendo:

e de modo talvez mais sucinto me encanta que o cinema crie mundos, dê visibilidade a tantos modos de vida, e permita que sejam alteradas nossas percepções, que sejam ampliadas, e que nos dê essa dimensão da vida: que a vida pode sempre ser outra e que podemos inventar, experimentar. A experiência do cinema alargar nossos horizontes.

No início deste trabalho, escrevi sobre um aspecto importante da prática da professora pedagoga e de seu papel como propulsora de futuro, não por que

ela crie o futuro, não é isso, nem poderia ser, mas, em desvelando o mundo passado e presente, insere no contrato social aqueles que chegaram (ela é uma agente do presente e uma mensageira do passado) - seus alunos - verdadeiros alienígenas neste mundo. Como no processo artístico no qual é preciso dominar as técnicas para libertar a capacidade de criar, para ser possível intervir no mundo é preciso conhecê-lo, saber muito sobre ele. Retornamos à forma de pensar da arte *Outras Formas* (EISNER, 2008). Educar para além do programado, intentado, para que aquela ou aquele que aprende seja capaz de ser um indivíduo autônomo. Claro que se sabe que não se consegue atingir isso sempre, mas isso não é suficiente para que se pare de almejar o melhor para nossos alunos. E afinal, o que é melhor do que ser dono de sua consciência e de seu pensamento, ser capaz de olhar para o mundo de frente e pensá-lo sem amarras?

PROFESSOR EVANDRO

O professor Evandro Alves é professor da disciplina de Educação e Cinema e, também, tem uma longa jornada na Educação de jovens e adultos. Dentre todos os professores é o único que teve sua formação completamente dentro da FAGED/UFRGS. Entrou em 1990 na graduação e fez mestrado, doutorado e pós doutorado lá.

Em sala de aula, o professor Evandro é o responsável pela área prática, pelo som, pela imagem, pelos computadores, microfones. É uma referência para os alunos e para os colegas professores. É uma pessoa alegre e de movimentos rápidos. Caminha rápido, pensa rápido. Que isto não nos engane, porém, pois que ele é atento ao que passa ao seu redor. Seu sorriso constante abre as portas a todos, que se aproximam com suas dúvidas e questionamentos.

Está, como os demais professores, em sala de aula, mesmo quando a aula do dia não é de sua responsabilidade. Faz intervenções, circula entre os grupos durante as atividades, conversa com todos. É uma presença leve e alegre em sala.

Nossa entrevista foi a mais prejudicada com a pandemia. Como o professor Evandro tem muitas tarefas e atribuições, deixamos a entrevista para ser feita por último. Não conseguimos mais nos encontrar e foi difícil por suas questões familiares conseguir fazer a entrevista. Escolheu fazê-la de forma escrita, mas não conseguiu responder a todas as perguntas. De toda sorte, sua contribuição foi importante para este trabalho.

Inicio esta análise com uma afirmação muito importante feita pelo professor Evandro:

[...]o fato é que vivemos cada vez mais uma cultura audiovisual. Não apenas estão vendo, como produzem audiovisual cada vez mais facilmente.

A nova geração que chega agora à universidade é uma geração que nasceu imersa no mundo audiovisual. E como bem salienta o professor, não são meros consumidores, mas produtores neste mundo. Se esta é a realidade em que vivem, também é realidade em sua formação e é necessário que esta realidade seja de alguma contemplada em sua educação.

O cinema não é o único audiovisual, mas é audiovisual por excelência e sua linguagem, suas técnicas, por assim dizer, educam o olhar. Educar o olhar. Saber como são produzidos os audiovisuais que eles assistem e ter a condição de criticar esta realidade. Se vivemos em um mundo imagético faz-se necessário poder lê-lo e interpretá-lo, tornando a leitura de imagens tão importante quanto a alfabetização da escrita. Se estamos imersos em uma cultura escrita, podemos afirmar, na mesma medida que ela é também imagética. Envolver o cinema com a educação de certa forma quebra o paradigma escolar, sugerindo novos horizontes:

As inteligências e as vontades de estudantes e docentes que trabalham em conjunto, e direcionados para um pensar sobre o cinema, podem produzir olhares, despertar sensibilidades, instigar reflexões e potencializar a criação de filmes. É um processo que pode culminar na construção de conhecimentos, e também em uma forma de pensar e dispensar o que não contribui para as relações sócio espaciais que atingem cada sujeito e seu lugar. (SOUSA, 2015, p. 45).

Promover a reflexão sobre as diversas experiências como audiovisual e seus desdobramentos nos processos educativos, como uma questão sempre em aberto, respeitando os contornos dos campos audiovisual/cinematográfico e educacional, para potencializar, sempre que possível, inéditos entrecruzamentos, me parece ser o mais instigante processo da disciplina Educação e Cinema.

Parece que o cinema pode unir as várias facetas do saber ao mesmo tempo, significando aprendizagens. Tal ideia se aproxima das formas de pensar de Eisner (2008) *Outras Formas e Pensamento e Material*, porque cria novas relações entre os que ensinam e os que aprendem na medida em que devem pensar a partir das técnicas, instrumentos e linguagem do cinema. Como argumenta Eisner (2008),

Cada material novo oferece-nos novas restrições e despesas e, no processo, desenvolve os modos sobre os quais nós pensamos. Há aqui uma lição a ser aprendida quanto aos modos em que nós desenhamos os currículos e tipos de materiais. (EISNER, 2008, p. 14)

Na sequência o professor Evandro aponta um outro fator relevante:

A exibição e a produção audiovisual já são conteúdos de um currículo informal na nossa cultura contemporânea, mesmo com crianças. Assim, se a gente não fizer nenhuma discussão na formação inicial das Pedagogas, a gente deixa fora da escola uma componente importante de formação da cultura dessas gerações.

Um currículo é algo que se modifica. Não se tem um currículo que se mantenha eternamente, justamente porque nele as questões se alteram conforme as mudanças ocorridas na sociedade. A sociedade em que vivíamos há 40 anos julgava que uma boa caligrafia e conhecimento de datilografia eram coisas importantes, o hino e a bandeira eram parte do que se valorizava durante o controle militar do governo. Hoje isso já é diferente. Na introdução foi comentado o papel da professora pedagoga como uma propulsora de futuro, ainda que não seja ela mesma quem o determine, e que para isso, ela precisa ensinar sobre o passado e o presente. Destarte, é relevante que o audiovisual faça parte da formação das professoras pedagogas de alguma forma, já que é algo presente na sociedade atual de forma marcante. Se atentarmos na forma de pensar

Pensamento e Material, podemos inferir que o pensamento da geração está imbricado nos materiais desenvolvidos por esta mesma geração, influenciando em sua formação.

Sobre a relação entre educação e cinema e a formação inicial das pedagogas, professor Evandro observa:

A meu ver, tal discussão deve ter um caráter teórico-prático na formação inicial. Iniciando pela relação individual da futura docente com o cinema e com o audiovisual. De como ela vem se constituindo como sujeito e dando contornos aos coletivos e ao mundo em que vive, bem como potencializando seu devir-docente neste contexto.

A discussão a qual ele se refere é a que se funda na relação educação e cinema, na qual ele pontua algo que muito se relaciona com sua origem, EJA e aos estudos freirianos. A relação que a professora pedagoga constituirá com a discussão formada entre educação e cinema inicia na sua própria relação com estas áreas. Certamente que os frutos dessas interações serão muito diversos entre as alunas, como sempre é qualquer processo de aprendizagem. Mas o ponto onde se pode deter a atenção é na potencialização do devir docente. Estamos falando das professoras pedagogas que estão sendo formadas e pensar nisto é pensar em processo e possibilidades e sim, depositar desejos. Aquilo que ensinamos ensinar e o como o fazemos contém uma intenção, uma crença de algo que se considera importante para quem ensinamos. Eisner afirma que " As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece." (EISNER, 2008, p. 14)

Com isto em mente, podemos compreender a dimensão de nossas escolhas quando ensinamos e o quanto isso impactará na formação das professoras pedagogas e mesmo, pensando em quanto nos inspiram os modelos de professoras que temos durante nossa vida, o quanto nossas escolhas impactam nas futuras práticas docentes.

Deixar de fora o audiovisual da escola e ainda mais da formação acadêmica das professoras pedagogas pode ter consequências indesejáveis a longo prazo. O professor Evandro salienta:

Não realizar tais reflexões, corre-se o risco potencial de reproduzirmos e promovermos a reprodução de práticas sociais de como pensar a Educação e Cinema: de confundirmos audiovisual e verdade, de consumirmos acriticamente as notícias, pois não sabemos como são produzidas (tanto forma quanto conteúdo), de escolhermos o que assistir só porque aparece na tela inicial dos aplicativos de streaming, de passar um filme só para matar o tempo. Ou, no outro extremo, de reproduzir o afã de se “pedagogizar a imagem”, criando listas filmes e procedimentos instrumentais como sendo “a” forma de lidar com o cinema na escola. pensando que

Importante ressalva sobre a relação educação e cinema, pois o que se busca? O que se intenta nesta parceria? Fresquet argumenta:

Quando a educação - tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas - se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema - jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. (FRESQUET, 2017, p. 19)

O cinema como um suspiro revigorador, trazendo a força e a complexidade que o fazem arte, não sendo instrumento, mas aquele algo profundo que emerge das artes, aquele saber facetado e unido repleto de sentidos.

Para finalizar, o professor Evandro explica:

Promover a reflexão sobre as diversas experiências como audiovisual e seus desdobramentos nos processos educativos, como uma questão sempre em aberto, respeitando os contornos dos campos audiovisual/cinematográfico e educacional, para potencializar, sempre que possível, inéditos entrecruzamentos, me parece ser o mais instigante processo da disciplina Educação e Cinema.

A proposta é que não seja a disciplina algo previamente dado, certo. Que os entrecruzamentos continuem, porque a relação é fecunda. Já aí, um ensinamento: as questões da educação, como as da arte, estão sempre em aberto, tal como a formação da professora pedagoga para atender as demandas da profissão que escolheu.

Também, observa-se a forma de pensar *Propósito flexível*, pois uma vez que se inicia a disciplina, espera-se que novas conexões sejam criadas, ou seja, uma vez dada a partida os caminhos e os destinos podem se alterar, é esperado que se alterem, que haja uma construção com autoria daquela turma. Para que isso

aconteça os professores precisarão, eles mesmos, estarem atentos, pois esperam pelo novo, esperam por *Outras Formas* e ainda, deliberando sobre o que não estavam pensando, inspiram em suas alunas, as professoras pedagogas em formação, no *Bem de Ajuste*.

AS LUZES SE ACENDEM

É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a compreensão de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar. (CUNHA, 2007, p. 17).

As luzes se acendem, afinal - o filme acabou - e um misto de sentimentos e um turbilhão de significados estão presentes neste final de percurso. Neste momento, ao retornar às primeiras cenas, algumas respostas já são tão óbvias que as perguntas não fazem mais sentido; outras foram reveladoras, desvendaram-se com o passar do tempo e outros importantes aspectos despontaram.

Um dos primeiros impasses na concepção deste filme: pode-se de alguma maneira ensinar a prática? A esta pergunta a resposta encontrada foi sim. Pode-se ensinar da mesma forma que se ensina o conhecimento? Não e sim. Não, porque a prática é aprendida no hábito (ARISTÓTELES, 2009) e sim, porque a prática recorre a parâmetros. A *phronesis*, sabedoria prática é uma virtude intelectual, ou seja é regida pela legislação do intelecto, mas também do hábito. E por que vemos práticas tão dissociadas das teorias do conhecimento? Porque parece que os modelos que temos ao longo da vida têm uma grande força e quebrá-los é um desafio hercúleo.

Se é pelo hábito que aprendemos a prática de todas as coisas na vida, então precisamos ser introduzidos nele. Ora, se quando nascemos o mundo já está em andamento, as questões da prática serão aprendidas quando observamos o mundo ao nosso redor. Por isso um bebê que nasce na Alemanha comerá usando garfos e facas, enquanto que na China usarão *chopsticks*. Por isso também em países como a Coreia do Sul e do Norte é aceitável comer cachorros, enquanto os ocidentais se horrorizam com tal hábito, sem sequer questionar-se sobre o fato de comerem toneladas de carne de vaca, o que faria um indiano ficar estupefato. É o hábito, no qual somos inseridos, movidos pelos preceitos morais.

Vejam como isso ocorre com a professora pedagoga. Por que ela considerou a pedagogia? Porque é uma profissão possível para ela. Ela cresceu vendo pessoas praticando a pedagogia. Ela não poderia provavelmente sonhar em ser uma *casamenteira*, pois pelo menos aqui, onde vivemos, não é algo real, afinal, na maior parte das vezes, escolhemos com quem nos casamos e se casamos. Ou seja, só podemos desejar aquilo que sabemos que existe, pois como poderia ser diferente? Além disso, o modelo que temos em mente é forte inspiração. Basta observar como as crianças brincam as profissões. Eu brincava na infância de professora. Giz, pano imitando o apagador, caneta vermelha para a correção sempre à frente das 'alunas'. Eu escrevia no quadro (que era a parede de onde era o varal coletivo do meu condomínio), as 'alunas' copiavam, faziam o exercício e eu, implacavelmente, corrigia. Não é à toa que ninguém queria ser aluna na brincadeira!

Então, se os modelos nos inspiram, apresentar novos modelos, novas possibilidades de ser professora pedagoga não é apenas uma possibilidade, mas algo muito importante na formação. Uma atividade que se encontra no âmbito do saber precisa contemplar as faces que compõem o saber e o conhecimento não dá conta do todo, é insuficiente, ainda que necessário.

Esse é um ponto no qual a disciplina tem um potencial grande de atuação. Muitos professores jamais tiveram a possibilidade de ter docência compartilhada, alguns sequer sabem que existe, como eu não sabia. Esta disciplina oferece a oportunidade de se conceber docência compartilhada por cinco professores, cujo ponto convergente é Educação e Cinema. Todos eles estão inseridos em Educação e Cinema, mas todos têm trajetórias muito diversas. Há identidade e há alteridade. Seus autores de referência não são os mesmos e seus percursos muito menos. É uma composição única.

Outra característica a ser apontada. A coletividade. A educação é uma ação coletiva. Numa sociedade individualista que propaga a ação messiânica, de indivíduos narcisistas, que tudo podem, o exemplo da disciplina é um alento. Professores envolvidos, comprometidos, compartilhando. São cinco indivíduos com trajetórias notáveis, doutores, pós doutores, autores de livros, orientadores, mas quando estão juntos formam uma composição que suplanta até eles mesmo.

É uma composição, como uma sinfonia, na qual os instrumentos se complementam, se enaltecem tornando a obra um todo indissolúvel. Acreditar possível o trabalho coletivo, insistir nele é criar essa possibilidade para as novas gerações de professoras pedagogas.

Outra consideração necessária sobre a questão saber e conhecimento e saber-fazer. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, me deparei com muitas dúvidas sobre estes termos. Parece que tendemos a usar as palavras saber e conhecimento como sinônimas. No decorrer dos estudos e as leituras, antes e durante a escrita foi ficando claro que estas palavras, ainda que sejam de um mesmo campo semântico, evocam significados diferentes, intensidades diferentes. Dirigi-me ao campo dos saberes populares para tentar compreender melhor esta questão, pois falamos saberes populares e nunca ouvi o termo conhecimentos populares.

Neste processo de compreensão, voltei-me para uma história que meu sogro, que era um boliviano *quechua*, me contava. Ele dizia que um cientista uma vez havia tentado fazer uma viagem cruzando o oceano com um barco de *titora*¹⁸, um barco tipicamente inca. Mas o barco afundava, logo na saída. Para saber mais sobre como fazer o barco, foi até o Lago Titicaca, onde em uma ilha do lago, morava um índio que detinha os saberes dos povos de outrora e que sabia como fazer o barco. Lá chegando, o índio lhe disse que o problema não era o como ele fazia o barco, mas que ele não estava atentando para o material. A *titora* deve ser colhida numa determinada época do ano e apenas nessa época, se não, mesmo construindo seguindo todas as recomendações o barco jamais navegaria. Uma prática cheia de conhecimento e inserida neste povo, repleta de razão, sensação, percepção e prática - um saber.

Tornou-se claro no percurso da pesquisa que não se pode dissociar prática de conhecimento, pois que ela o tem como parâmetro. E neste ponto fica clara a compreensão da discussão proposta por Nogueira e Veiga-Neto (2010), sugerindo parecer o saber ser algo mais do sujeito e o conhecimento mais do objeto. O saber se torna parte, pois que é o conhecimento apropriado e produzido

¹⁸ Espécie de junco, abundante na região da Bolívia e Peru.

ativamente no sujeito de modo que ele se torna autor deste, incorporando-o a si mesmo.

Quanto ao saber-fazer, pode-se interpretar de dois modos diversos; como a tradução do termo *know-how* língua inglesa ou ainda como uma referência a prática isoladamente.

Na primeira alternativa é importante atentar para o significado *know* "1.[...] saber (fazer algo): *to know how to swim* saber nadar. [...] 2. vt conhecer: *to get to know sb* conhecer alguém (melhor). (DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR, 2018, p. 543). O significado primeiro adiciona um exemplo e dá sua tradução. Neste ponto, pode-se entender que o fazer referido entre parênteses diz respeito ao que se sabe, que poderia ser uma ação prática, uma habilidade. Mas o ponto é que sabe algo que é uma ação, neste caso. Eu posso dizer *I know how to speak English* - eu sei falar inglês (ainda que em inglês seja mais provável o uso do modal CAN, que expressa habilidade) e se eu disser *I know English*, a ideia varia entre saber e conhecer, dependendo do contexto. De qualquer forma, quando em inglês usamos *know how*, nos referimos ao saber, como no exemplo do dicionário, sendo que traduzir *know how* como saber como, pode soar redundante pois saber fazer é saber, pois o saber contém o fazer.

Na segunda alternativa, referir-se à prática isoladamente parece agora algo intangível, porque a prática não é ação isolada. Sempre há alguma teoria, ou hipótese que seja por trás da ação praticada. A questão, em uma prática profissional é agregar as teorias ou ciências aprendidas durante a formação às práticas, que como já foi discutido neste trabalho estão povoadas por modelos. As teorias não são alheias às práticas, mas também não são receitas prescritivas, a serem usadas sem nenhuma adequação, como salienta Cunha,

[...] é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com os significados que a eles atribui o sujeito. A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. Não pode, entretanto, ser entendida como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor." (CUNHA, 2007, p. 16)

Quanto à prática não pode ser discutida como dissociada de razão e sensação, ou seja, de conhecimento que lhe sirva de parâmetro. Assim, quando discutimos a prática não há como discuti-la como um fazer sem algum conhecimento ou hipótese. Por isso, no texto, quando usamos a palavra prática ela estava associada a algum tipo de conhecimento, ou mesmo como parte integrante, necessária a um saber.

No decorrer do trabalho, o caráter artístico e hermenêutico da prática da professora pedagoga foi se tornando mais evidente. A elaboração, a organização, a deliberação são constantes. Não há como seguir em sala de aula como se se estivesse seguindo uma receita. Os acontecimentos são inúmeros, e precisam ser considerados. Neste aspecto a forma de pensar *Bem de Ajuste*, descrita por EISNER (2008), se enquadra com especial importância, pois é justamente essa característica que é fundamental a atuação das professoras pedagogas: deliberar na ausência de regras.

Sobre a hipótese inicial de que a disciplina de Educação e Cinema pudesse contribuir para a prática, que fosse mesmo um potencial formador ético, após a delimitação dos conceitos utilizados, da observação e das entrevistas, a conclusão é que sim, a disciplina contribui para a prática da professora pedagoga e o faz de diversas maneiras.

Se a ética é observada na prática, que é aprendida no hábito e se o hábito aprendemos, primeiramente, a partir de modelos, o cinema pode ser o elemento que vai transgredir o modelo único, trazendo outras possibilidades que são apresentadas de uma forma a trazer o outro. Ou seja, parece que para que se deseje estar no mundo de uma forma diferente é preciso que se tenha ideia de como seria essa forma diferente, e se minhas experiências não são suficientes para isso, o cinema provê a alteridade necessária para que se alce voos fora de si. Porque "As imagens no cinema sofrem o mundo, são afetadas pelo real, e o cinema é uma operação de escritura com imagens. [...], o cinema nos coloca sempre em relação com uma transformação contínua da realidade." (FRESQUET, 2017, p.32).

Se nossa percepção e nossa compreensão do mundo são a partir de nós mesmos, a partir daquilo que vivemos, então a quebra de um modelo, a

possibilidade destes modelos serem permeados por novos conhecimentos são ínfimas, uma vez que a apreensão intelectual do conhecimento não é o único fator para a quebra de paradigma, e como Hermann (2005) afirmou, quando estamos no campo da prática e, portanto, no campo da moral e da ética, palavras podem não ter efeito. É preciso provocar em nós a experiência do outro e fazê-lo é de certa forma quase impossível já que a percepção de tudo ao redor é particular e subjetiva. Entretanto, o cinema provoca uma quebra nesta subjetividade e lança novas possibilidades subjetivas, quando nos suspende, ainda que por alguns minutos, de nós mesmos.

Fresquet (2017) afirma,

Só porque alguém alguma vez foi, viu, fotografou, desenhou, filmou, escreveu ou simplesmente contou como eram tais locais (referindo-se a lugares desconhecidos) é que, aqui e agora, podemos imaginar essa realidade distante ou esse passado (ou futuro). Só porque a imaginação trabalha orientada pela experiência do outro é que o produto da nossa fantasia nos aproxima de determinada realidade, alargando as possibilidades do conhecimento. (FRESQUET, 2017, p. 33)

Ou seja, só porque cinco professores ousaram trabalhar juntos em uma disciplina, ousaram achar que ela era imprescindível na graduação das professoras pedagogas, que essas professoras pedagogas podem ter a chance de ter modelos de serem professoras pedagogas diversos daqueles que vivenciaram até o momento, ampliando suas possibilidades de serem professoras pedagogas.

É importante retomar a ideia principal da disciplina: as alunas se experimentam no cinema, ou seja, não apenas assistem a filmes, a curtas e mini-histórias. Elas produzem, aprendem a linguagem do cinema. Como antes já apontado, a educação e o cinema são duas áreas que guardam uma semelhança que lhes é característica forte: articulam várias linguagens em si. O cinema ao entrelaçar: música, roteiros, atuação, cenário etc., E a professora pedagoga na sala de aula, movimentando-se entre as questões do conhecimento, de gênero, classe, raça etc. Se o que fazem não é a mesma coisa, o *como* se movimentam enquanto atuam pode ter proximidades.

Ao escrever sobre isso, tenho em mente um aluno que muito grita em sala de aula. Eu muitas vezes preciso lembrá-lo que não é preciso falar tão alto, que

posso escutá-lo. Quando o faço ele diz, "*Teacher*, aqui em casa ninguém fala, só grita!" Por certo que a fala alta não foi algo que ele aprendeu com modelos de outros alunos, mas algo que é tão habitual que permeia sua vida, em vários âmbitos. Isto é, é possível se ter um hábito que perpassasse nossos hábitos. Se tenho o hábito de parar e pensar sobre as coisas que acontecem, avaliar sua importância, talvez eu possa ser assim em tudo o que faça ou em grande parte. Hábitos são criados e podem ser recriados, se novos modelos e experiências podem ser vividos, vistos, percebidos.

Voltemo-nos neste momento para duas questões que se mostraram fortes neste filme: o riso e o desejo. Dois traços que foram crescendo e tomando a disciplina, no decorrer do semestre, em um clímax que teve seu apogeu na apresentação dos filmes, no último dia de encontro da disciplina, na Cinemateca Capitólio.

Para Aristóteles, o riso era conectado ao bom humor e este era considerado uma virtude de segunda ordem, pois o Estagirita não escreveu sobre o riso do sábio, aquele que vive a vida contemplativa, pois não parece que quem viva essa vida precise do riso tanto assim, pelo menos não com o significado que o riso tem na vida política e principalmente na vida dos prazeres,

Afinal, na concepção do Estagirita, a vida política produz algum cansaço, a vida contemplativa menos cansaço ainda, mas é, sobretudo uma vida dedicada a acumular riquezas, produzir coisas, em suma, uma vida servil, que exigiria esse tipo de repouso no qual se deve realizar a virtude do bom humor." (PEIXOTO, 2014, p.113)

Sabemos que o filósofo viveu há mais de dois mil anos, quando a vida era muito diferente do que é hoje. Nossa sociedade capitalista, utilitarista e produtivista faz da vida de todos um círculo de tarefas e obrigações. Vivemos em busca de resultados, numa roda infinita de cansaço. Talvez se o filósofo de Estagira vivesse nos tempos atuais, reconsiderasse sua posição e elevasse o riso a uma categoria de virtude de primeira ordem, ou mesmo essencial à sobrevivência dos humanos de agora.

O riso na disciplina foi uma conquista, um apogeu, o culminar de uma experiência libertadora que abriu o espaço para a expressão, para a criatividade e para a alteridade. A disciplina de Educação e Cinema alçou as futuras professoras pedagogas a outros mundos, a outros modelos e criou-lhes muitas

possibilidades. O cinema se lhes mostrou como algo que pode ser uma saída, uma possibilidade outra, um sopro de ar fresco em nossa tão atacada educação. Suscitou a possibilidade de que ainda se pode seguir e sonhar, que talvez, apenas talvez possamos transgredir a nós mesmos e criar novas possibilidades, ou mesmo, sementes de novas possibilidades, mais uma vez na esperança de sua germinação.

A disciplina de Educação e Cinema é um espaço onde se pode desejar, onde o desejo é cultivado e compartilhado, pois sem dúvida nenhuma, as professoras pedagogas precisam recuperar a dimensão que tem o desejo em suas práticas para resgatar a compreensão de que seu trabalho vale a pena (CUNHA, 2007, p. 17). E nesta disciplina, reencontrei-me com o *Eros*¹⁹ de minha própria docência e com alegria o vi flechando cada uma das professoras pedagogas em formação.

Bell Hooks explica que

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (HOOKS, 2017, p. 258).

Quando foi que começamos a acreditar que poderíamos seguir educando sem desejo? O desejo e o encantamento são transgressões em um mundo que insiste em desumanizar seus habitantes. Para que possamos cumprir com o nosso papel artístico, hermenêutico e propulsor antes defendido, é preciso incluir o desejo, a paixão. A disciplina de Educação e Cinema é uma retomada de desejo que culmina naquilo que se buscava desde o início, unir a teoria e a prática, fazer sentido epistemológico.

Sobre isso Keen questiona, "Que formas de paixão podem nos tornar íntegros? A quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão, a promessa de nossas vidas?" (KENN apud HOOKS, 2017, p. 258). Deixar Eros de lado não parece uma boa ideia, pois ao fazê-lo abandonamos o sentido da vida, aquilo que nos motiva, inclusive e

¹⁹ Referência a Eros, filho de Afrodite, na mitologia Grega. Um ser alado que distribui paixão. (NOTA DA AUTORA)

principalmente naquilo que escolhemos como profissão. Às perguntas de Keen, Hooks responde que:

A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico, onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. (HOOKS, 2017, p. 258).

Eu busquei desde o início isso e na relação amorosa entre a educação e o cinema e encontrei. A resposta final é sim, o cinema contribui para a prática das professoras pedagogas em formação: em seus movimentos, em suas percepções, em suas ações. As forças da imaginação, a alteridade e a transgressão do cinema criam o cenário no qual a pedagoga pode formar-se. Também, creio que posso afirmar com uma certa gama de certeza que assim como a filosofia, a sociologia, a psicologia, as especializadas (matemática, português, história etc.) a arte, aqui representada pelo cinema, é pilar de sustentação na formação da professora pedagoga, e não mera instrumentação ou ferramenta para seu uso.

Se vivemos um tempo austero, no qual a educação é tão importante e por isso tão atacada, não há dúvida: é tempo de arte, é tempo de cinema. Que a arte com sua força nos dê o fôlego, o sonho, a vontade. Que a arte nos incomode, nos provoque e nos transforme, nos torne capazes de seguir. Que o cinema possa exercer sua magia e inundar a educação com sua transgressão e alteridade.

REFERÊNCIAS

8 1/2, Direção Federico Fellini. Itália: Columbia Films, 1963 (138min)

ARENDDT, Hannah. **Between past and future**. New York: Penguin Books, 2006.

ARISTÓTELES. **Da alma**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

BORODITSKI, Lera. **Does Language Shape Thought?** Mandarin and English Speakers Conception of Time. Acessado em 15/07/2020. Disponível em: <http://lera.ucsd.edu/papers/mandarin.pdf>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BUCKINGHAM, Will; BURNHAM, Douglas; et alli. **The little book of Philosophy**. London: DK, 2011.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, p. 823-837, set/dez. 2010.

CINDERELLA, Direção de Kenneth Branagh. USA: Walt Disney Studios Home Entertainment, 2015, 1 DVD (105min).

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**, v. VII, n. 18, p. 72-88, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Penguin Group, 2005.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. Londres: Yale University Press, 2002a.

EISNER, E. Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. **Arte, individuo y sociedad**, Madrid, v.14, n.1. p. 47-55, 2002b. <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método I**. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer, rev. trad. Enio Paulo Giachini. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, habitar e pensar**. [Bauen, Wohnen, Denken] (1951) conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmstadt", publicada em *Vortäge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2020.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>>
Acesso em: 28 abr. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, A. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo, Brasil: Moderna, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.25-44.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José Artur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MIGGLIORIN, César; BARROSO, Eliane. Pedagogias do Cinema: montagem. **Significação** Revista de Cultura Audiovisual, São Paulo, v.43, nº 46, 2016. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo III. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **O conceito de bildung em Hegel**. Sobral: Sertão Cult; Edições UVA, 2019. Disponível em: <http://www.uvanet.br/edicoes_uva/gera_xml.php?arquivo=conceito_bildung>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PACHECO, Tatiana P. **O selo do sentido na formação docente: vivências, pontes sensíveis entre a teoria e a prática**. Acessado em 27/03/2021. Disponível em :
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174383/001062006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PEIXOTO, Juliana. Sobre o Riso em Aristóteles. **Argumentos Revista Filosófica**, Fortaleza, ano 6, n.12. jul/dez.2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19067>>. Acesso em: 12 out. 2019.

Platão. **Mênon**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2001.

PSICOSE, Direção de Alfred Hitchcock. USA: Paramount Pictures, 1960, 1 DVD (109min).

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e Saber Apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão et all. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino** - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Paris: Gallimard, 2017.

ZINGANO, Marco. **Razão e sensação em Aristóteles: um ensaio sobre o De Anima III, 4-5**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ZINGANO, Marco. **As virtudes morais**. São Paulo: Editora WTF Martins Fontes, 2013.