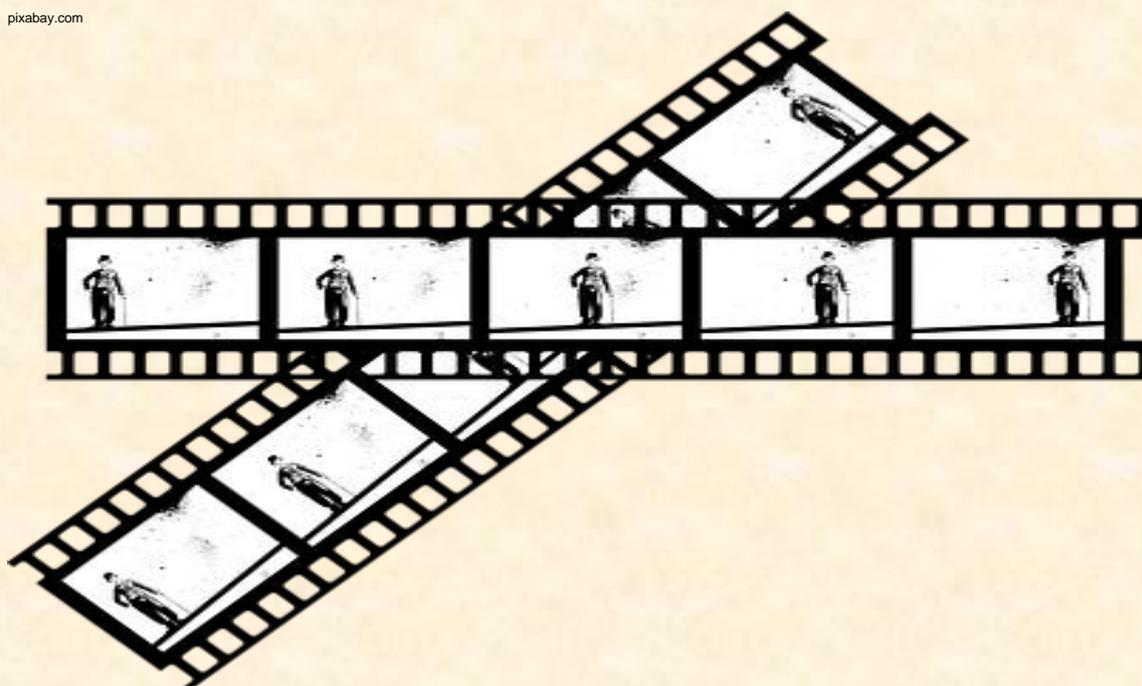


pixabay.com



CINEMA EM SALA DE AULA: UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA

André Barroso da Veiga¹

RESUMO

Este artigo reflete sobre o uso do cinema na educação. Enfatizando nos acontecimentos históricos, percorrendo um caminho teórico por autores como Bergala, Deleuze, Franco, Fresquet, Gardner, Kastrup, Migliorin, Morin, Stecz e Vieira. Buscando criar um entendimento sobre a importância do cinema para uma educação inovadora, que se utiliza das diversidades para criar conhecimentos com os estudantes.

PALAVRAS CHAVE: Cinema educação. História do Cinema na Educação. Múltiplas inteligências em sala de aula.

¹ André Barroso da Veiga, nascido em 1984, natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Professor de Artes no Colégio Estadual do Paraná desde 2012. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela FAP, Faculdade de Artes do Paraná em 2008, bacharelado no curso Superior em Gravura pela EMBAP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná em 2012, com especialização em Cinema pela FAP em 2012, especialista em Inovação Tecnológica em Educação pela UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2019, atualmente mestrando no PPGArtes, Programa de Pós Graduação Profissional em Artes pela UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná, turma de 2019-20.

ABSTRACT

This article reflects on the use of cinema in education. Emphasizing historical events, following a theoretical path by authors such as Bergala, Deleuze, Franco, Fresquet, Gardner, Kastrup, Migliorin, Morin, Stecz and Vieira. Seeking to create an understanding of the importance of cinema for an innovative education, which uses diversity to create knowledge with students.

KEY WORDS: Cinema education. History of Cinema in Education. Multiple intelligences in the classroom.

INTRODUÇÃO: O CINEMA NA EDUCAÇÃO

Este artigo é um desdobramento da pesquisa realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Artes, PPGArtes, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, que venho desenvolvendo desde 2019, com orientação da professora Doutora Solange Straube Stecz. Uma pesquisa que reflete sobre o uso do cinema em sala de aula, e que aqui se apresenta como um breve histórico sobre o acontecimento do cinema na educação, e sobretudo, trata-se de um levantamento teórico e conceitual para a defesa do uso do audiovisual nos processos de ensino aprendizagem.

O cinema surge no final do século XIX como novidade tecnológica para captação e projeção de imagens em movimento. A sequência de quadro a quadro cria essa ilusão de movimento e logo se populariza como forma de entretenimento, transformando a cultura visual e estabelecendo uma visualidade comum. A fotografia já tinha um forte papel na criação de um imaginário na busca por paisagens exóticas ao mundo europeu, como reconhece Benjamin (1987), no ensaio “Pequena história da Fotografia”. O cinema também ganha esse caráter imaginativo e surgem filmes com paisagens longínquas, grupos étnicos, faunas e floras de países distantes, documentação da vida urbana, experimentos médicos ou outras práticas profissionais, enfim, o cinema desenvolve desde cedo essa potência educativa, de formar uma visão de mundo junto aos seus espectadores. Logo se apropriam do cinema pelo seu poder ideológico, político, propagandístico e mesmo instrucional. Focamos aqui no acontecimento do cinema nos processos educativos.

No Brasil, o cinema é inserido oficialmente no ensino com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 30, com forte influência de pensadores do que entendemos como Escola Nova², onde educadores começaram a se organizar para desenvolver uma norma geral da educação no país, além de buscar por métodos inovadores para os processos de ensino, em contraponto com a educação tradicional. Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Roquette Pinto são nomes importantes envolvidos neste processo, que se desdobrou na instituição do Ministério de Educação e Saúde Pública. Roquette Pinto, por exemplo, também era envolvido com comunicação, foi criador da primeira rádio educativa do país, e enxergava a importância do cinema na educação, dando ênfase para a função pedagógica dos meios de comunicação em massa. Idéia que podemos observar no próprio manifesto:

A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 202).

Surgem legislações que apontam para necessidade de que todas as escolas de ensino primário, normal e profissional deveriam ter salas destinadas à instalação de equipamentos de projeção de filmes. “Educar com o cinema consistia em concebê-lo como o grande propagador de conhecimentos que

² Movimento de renovação na educação, influenciado por autores como Jean Piaget (1896-1980) e John Dewey (1859-1952), que entendia a educação como uma necessidade social, de aperfeiçoamento e capacitação, para que as pessoas possam aprender e criar novos conhecimentos. Processo crítico à escolarização tradicional, coloca o educando no centro do ensino.

poderia levar a palavra de especialistas para longas distâncias” (GOMES, 2015, p. 58). Lembrando novamente de Walter Benjamin, em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, em que o autor diz que “a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original” (BENJAMIN, 1987, p. 168).

Retornando para um contexto brasileiro, eram exibidos, nas escolas, documentários denominados de “filmes educativos”, “filmes científicos”, “filmes de propaganda”, “filmes de turismo” e “filmes naturais”. Em 1936, durante o Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que se manteve ativo até 1966, produziu filmes educativos para serem exibidos nas escolas, cinemas, praças públicas. A Cinemateca Brasileira e o Centro Técnico Audiovisual (CTAv) finalizaram em 2010 a recuperação dos material do INCE, disponibilizando um Banco de Conteúdos Culturais³, em rede, para livre acesso.

Mesmo que criticado por cineastas e produtores, por um conteúdo fechado e até mesmo moralista, mas que também funcionou como um repositório de materiais audiovisuais educativos, e teve um papel fundamental no desenvolvimento de uma identidade nacional e do folclore regional. A professora e pesquisadora Marília Franco aponta para o caráter controlador dos conteúdos audiovisuais a partir da criação de instituições ou mesmo premiações para materiais ditos educativos:

Desde os anos 1920, há o reconhecimento de que a influência do cinema é forte e decisiva. Num rápido panorama histórico, o que temos na década de 1920 é a constatação da adesão dos públicos, jovens ou não, cultos ou não, às emoções oferecidas pelo, já predominante, cinema de ficção. Foi nessa década que educadores, pais e instituições religiosas começaram a se preocupar com a moral e os costumes que estavam se difundindo através dos filmes e do cinema, algumas vezes em contradição direta com aquilo que se buscava na formação das novas gerações e que se valorizava como comportamento socialmente equilibrado. (FRANCO, 2010, p. 10).

A autora também se interessa pelas relações entre o cinema e a neurociência, de como o cinema acontece e o espectador é atravessado por uma experiência emocional, estética e criativa.

³ Conteúdo que pode ser acessado via <http://www.bcc.org.br/>

O filme é um objeto estético/cultural de consumo individualizado. Sua fruição se dá dentro de uma bolha perceptiva, construída pela tecnologia da projeção das imagens em movimento em sala escura. O espectador fica “sozinho” para desfrutar das emoções proporcionadas pela história, contada através de uma linguagem que hipertrofia as percepções visual e sonora (esta última a partir de 1930). Isso favorece que haja uma adesão sem restrições ao entrecho desenvolvido. Todos os elementos característicos da linguagem cinematográfica – planos, movimentos de câmera, efeitos de iluminação, campo sonoro – e a montagem – que, além de organizar a lógica da história contada, usa recursos para acelerar ou retardar os efeitos emocionantes – foram sendo construídos rigorosamente para capturar, sem restrições, a atenção do espectador. Imerso nesse mar de estímulos sensoriais que vivificam a história contada, o espectador se deixa conduzir por um conjunto de emoções, experimentando uma verdadeira “vivência virtual” em torno da aventura cinematográfica oferecida. (FRANCO, 2010, p. 11).

Com os avanços dos meios de comunicação, o potencial pedagógico do cinema continuou sendo utilizado na educação, muitas vezes como recurso didático, “para ilustrar, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2002, p.87). Os filmes estão na escola como “disparadores de debates e reflexões” (MIGLIORIN, 2015, p. 34), exibidos nas aulas de diversas disciplinas, permitindo ensinar e aprender junto ao diálogo dos filmes com os currículos escolares.

No ano de 2014, foi apresentada a Lei 13.006⁴, de 26 junho, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 13.006/14 que obriga todas as escolas de educação básica a exibição de duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. O que parece bom. Porém, muitas questões surgem com essa medida, como nos lembram Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, com o artigo “Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14”, que nos apontam algumas problematizações, como:

Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm

permitam sua acessibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores – Ancine, Secretária do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 4).

O senador autor da lei, diz que o cinema é a arte que mais facilmente se apresenta na escola, e os pesquisadores realizam entrevista sobre as intenções que originaram a lei.

Agendamos uma entrevista para ouvir as motivações que de fato deram origem a esse Projeto de Lei. Em 2012, essa entrevista foi apresentada no IV Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, onde o debate sobre o Projeto de Lei já trazia algumas das questões que aqui expomos. Na entrevista, Cristovam Buarque, proponente da Lei, organizou suas motivações. Uma vez sancionada, essas motivações deixam de ser argumentos para sua aprovação e passam a ser reflexões sobre sua aplicabilidade, por isso a necessidade agora de discutirmos também a fala do senador. Primeiramente há uma preocupação com a escola no mundo contemporâneo. O senador diz: A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014. p. 6).

Os argumentos do autor da lei parecem reforçar a ideia do uso do cinema como meio ilustrativo ou como apoio para a aprendizagem. Iniciativas como essas são sim importantes, mas é preciso o olhar crítico para que não se transformem em práticas descontextualizadas, que acabam por reforçar apenas o caráter lúdico da arte, e do cinema aqui em foco, como um momento de folga na escola. Quando, na verdade, as pesquisas contemporâneas e discussões artístico pedagógicas buscam trabalhar o audiovisual como conteúdo em si. Como estética possível de criação no cotidiano escolar.

Trabalhar o cinema na escola exige escolhas de métodos, onde o professor deve decidir como trabalhar o material junto aos estudantes. Trabalha-se na íntegra ou se em partes específicas de um filme, dependendo das expectativas e intenções do professor junto aos alunos, apresentar a sinopse, trabalhando

elementos técnicos, para então partir para a exibição do filme e o debate sobre temas apresentados. Na questão metodológica, o uso do cinema na sala de aula deve considerar o produto audiovisual como potencialidade passível de contextualização, problematização, indagação, re-significação e reflexão sobre a linguagem cinematográfica. O cinema na escola, utilizado como recurso didático se apresenta facilmente, constrói repertórios, além de dar novas dinâmicas às aulas. Retomando o artigo de Fresquet e Migliorin:

O cinema na escola opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores. Diante da tela acontece uma horizontalização de nossa condição, até na postura dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados, mas se viram juntos para assistir ao filme, se colocam no mesmo lugar (...) Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 9).

O potencial do cinema em criar repertórios específicos, conceituais, no sentido da horizontalização das relações escolares, além da criação de novos olhares sobre a própria realidade onde estão inseridos os participantes do processo. Para além da relação verticalizada de transmissão de conhecimento do professor para o aluno, mas sim o professor como mediador entre os conhecimentos e os estudantes, em um processo onde todos são parte integral na produção de saberes. Quando se assiste a um filme, segundo Edgar Morin, a respeito da participação do espectador, em seu texto “A alma do Cinema”, onde o autor diz que:

Tudo se passa muito longe, fora do alcance. Mas ao mesmo tempo, e sem mais, tudo se passa dentro de si, na sua coenestesia psíquica (...) As técnicas do cinema são provocações, acelerações e intensificações da projeção identificação. (MORIN, 2008, p.156).

Identificando no cinema, uma possibilidade de criar subjetividades nos participantes desse processo. Isso quando tratamos apenas da exibição de filmes, da experiência de fruição estética do cinema. Alain Bergala, autor de “A hipótese Cinema”, aponta para o cinema como uma riqueza de possibilidades na criação de uma escola como espaço em constante inovação. O cinema possibilita acessar a obra de arte no próprio contexto escolar, e quando se

assiste cinema em sala de aula, todos são espectadores, o que acaba por horizontalizar as relações, pelo menos por alguns instantes. “O cinema é a semente da anarquia” (BERGALA, 2008), no sentido da diluição entre as fronteiras entre o professor e o estudante, pois são todos espectadores quando assistem a um filme, e no caso da produção audiovisual, são todos parte um grupo de criação. Passando do repasse de informações para uma postura de mediação e construção de conhecimentos que acontecem no próprio fazer artístico. O cinema se coloca com facilidade para as aulas e a escola se torna um meio possível de apresentar uma obra de arte para os estudantes. A escola tem o potencial de criar novos repertórios e tencionar saberes pré estabelecidos. Bergala tem como princípio o encontro do estudante com a alteridade, ação que é acionada pelo cinema. E o autor nos provoca com o que ele diz ser uma questão de fundo no trabalho pedagógico com o cinema e o audiovisual:

Será que uma instituição como a Educação nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? Evidentemente, não me refiro aqui à morosidade administrativa de um aparelho desse tamanho e com essa tradição, mas à verdadeira aposta que este projeto constitui para a instituição. Este trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (BERGALA, 2008, p. 32).

Com a pedagogia da criação, Bergala propõe um cinema que vai para a escola não como texto ou como ilustração, mas como ato de criação. A criação dos estudantes e professores acontece enquanto espectadores, mas também compreende o cinema como uma experiência estética e subjetiva que envolve os estudantes e os professores em práticas emancipadoras de inventar com o audiovisual, que então surge como possibilidade para criação e construção de novos conhecimentos. Para o autor “a pedagogia da criação pode começar antes da passagem do ato, desde as primeiras aproximações com o filme. Há um modo de assistir os filmes, falar deles, analisá-los”. (BERGALA, 2008, p. 128). Entendendo a importância do ato de assistir um

filme, mas propõe a criação artística com produção audiovisual junto aos estudantes, e observa alguns pontos chave para a realização destas ações.

Os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfica, a eleição, a disposição, o ataque, às condições reais da tomada de decisão pelo cineasta, a questão nodal da totalidade e do fragmento, a questão do encontro do 'programa' com a realidade da filmagem, a questão enfim da negatividade que opera no ato de criação. (BERGALA, 2008, 128).

O cinema é largamente utilizado em sala de aula como recurso para discussão de uma variedade de questões que podem ser suscitadas a partir de uma obra audiovisual. Contudo, o audiovisual tem potencialidades para outras formas de atuação e interação no processo pedagógico. Podendo ser proposto em sala de aula também como meio para ativar produções audiovisuais junto aos estudantes. O audiovisual entendido como possibilidade de criação.

DESENVOLVIMENTO: APROVEITAMENTO DAS DIVERSIDADES COM O AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO

A Arte opera em vários caminhos. Pode-se observar a partir do clássico "A poética" de Aristóteles quando entende que a arte trabalha com a poética, a estética e a catarse, compreendendo que a arte acontece no trânsito entre receber e produzir. De como o ato de perceber arte afeta e interage com a ação de produzir e criar esteticamente. Poderíamos fazer uma ligação direta com o repertório e a percepção pelos sentidos. Da arte quando chega no outro. Da recepção da arte.

O receptor tem e, neste caso o estudante, sempre teve um papel importante no acontecimento da Arte. Porém, o espectador nessa tríade, de criação, distribuição e recepção, foi pouco tratada pela pesquisa e pela ciência, seja no viés materialista ou formalista. Fazendo maior foco na produção do artista, na distribuição e mercado da arte, e agora se torna uma urgência pensar o espectador como produtor de sentido para a arte. Os modos de recepção da Arte e os canais de percepção começam a ser problematizados com mais força a partir dos estudos da psicanálise. Começamos a entender

que os saberes, as informações, os conhecimentos são recebidos e processados de maneira complexa e que aciona diferentes canais cognitivos pelos quais ocorre a aprendizagem e o conhecimento.

Identificando que a ação de quem percebe a obra de arte é distinto de quem produz a obra de arte, mas reconstrói conceitualmente a obra em si. A teoria da recepção se iniciou examinando o papel do leitor na literatura, embora a relação leitura e literatura seja bastante evidente, os estudos literários só passaram a problematizar o leitor, ou o espectador, ou o receptor, a partir das primeiras décadas do século XX. Jauss (1994), escritor e crítico literário alemão, identifica o conceito de horizonte de expectativas, que é o conjunto referencial que cada indivíduo, constrói e traz como repertório prévio e que atinge diretamente o modo como recebemos qualquer informação. Entendendo que o leitor, ou espectador, ou o aprendiz, tem papel imprescindível no sistema da Arte, e que este leitor, ou receptor, dá sentido para a obra de arte.

Sabendo que cada estudante que participa dos processos de aprendizagem possui suas potencialidades, necessidades e complexidades, e a complexidade na formação do sujeito é constante, pois como aponta Edgar Morin (1999), o sujeito, em si, é múltiplo. Para tanto deve-se pensar também a realidade social e histórico cultural de quem está recebendo e participando das ações artística pedagógicas. Jorge Albuquerque Vieira fala das mundividências que é “o conjunto das intuições que dominaram as particularidades, fazendo da Mundividência uma norma para a ação” (VIEIRA, 2009, p. 55). O conceito pode ser entendido como uma “um modo de agir”, uma “visão de mundo” de um ponto de vista particular. Cada um com suas “mundividências”, que é esse modo individual de percepção de mundo, onde interagem e se relacionam de modos específicos para sua própria sobrevivência no seu meio. Para o autor, os seres vivos:

Só conseguem ser efetivamente produtivos quando o ato de criação libera-se em meio à todas as dificuldades, que podem ser externas, provocadas por perturbações no meio ambiente, ou internas, associadas ao perfil e história psicológicos dos criadores. Essas formas de conhecimento diferem basicamente na hipótese filosófica gnosiológica adotada, consciente ou inconsciente temente, pelos seus praticantes. (VIEIRA, 2009, p. 47).

Pode se entender que aprender passa pela criação de novos meios, para sair de uma situação para outra, de um momento para outro, de uma vivência para outra com mais repertório, e que assim o ato criativo passa a ser compreendido ato de aprendizagem. Passando por essa leitura de Jorge de Albuquerque Vieira, em seu texto “Teoria do conhecimento e Arte”, onde traça paralelos entre arte e ciência, tem se o entendimento da criatividade como ação humana. O autor constrói um repertório sobre as formas de conhecimento e as diferenças nos modos de percepção.

Já em Gardner (1995), compreendemos a inteligência humana em uma complexidade de saberes, e aponta para vários modos de percepção que são diferentes para cada indivíduo. O autor, que traz em seus estudos uma forte crítica aos modelos de avaliação de aprendizagem clássicos, por coeficientes de inteligência, com métodos frios e pontuais de avaliação, partindo para um entendimento de que a cognição acontece de maneira complexa, ativada por diferentes meio de recepção. Os diferentes canais de percepção atuam simultaneamente o tempo todo, mas cada pessoa ativa com mais facilidade alguns canais que serão predominantes em seu modo de processar suas subjetividades no agir no mundo. O autor elenca pelo menos sete inteligências, a musical, corporal cinestésica, lógico matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Como seres humanos, todos temos um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. Essa investigação começou, portanto, com uma consideração desses problemas, os contextos em que são encontrados e os produtos culturalmente significativos que constituem os resultados. Nós não abordamos a ‘inteligência’ como uma faculdade humana reificada, que é convocada literalmente em qualquer colocação de problema; pelo contrário, nós começamos com problemas que os seres humanos resolvem e depois examinamos as ‘inteligências’ que devem ser responsáveis por isso (...) o mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-las. (GARDNER, 1995, p. 29).

Identifica-se nas artes coletivas um alto teor de possibilidades educativas em práticas que atuam com vários corpos e diferentes saberes e

inteligências. Aqui é dada atenção no cinema como possibilidade. Pois no cinema fluem uma multiplicidade de linguagens e saberes artísticos e estéticos, que demandam uma necessidade de trabalho coletivo. E isso no ambiente escolar surge como possibilidade de ativação destes diferentes saberes para uma criação comum, tentando que ative a participação de todos, a partir de seus melhores potenciais cognitivos.

A criação em Arte tem potencialmente o poder de dar novas leituras para questões desse sujeito em formação. O caráter transgressor da criatividade em, Deleuze e Guattari (2000), em que a educação tem um papel de quebrar dogmas e, dialeticamente, construir novos conhecimentos, num sistema aberto, errante e rizomático. Então o professor como atuante na proposição de situações criativas e mediador dos conhecimentos que devem ser trabalhados.

A partir da leitura de Kastrup, que propõe uma aprendizagem inventiva, que identifica na Arte a possibilidade de renovação pedagógica, pois “colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender.” (KASTRUP, 2001, p.19). A autora afirma ainda não haver programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva, mas sim uma busca por relações com o saber que não é apenas para acumular soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações. “O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós” (KASTRUP, 2001, p. 19). A autora se debruça profundamente nos estudos de Deleuze que entende a aprendizagem não apenas como resolução mas como invenção de problemas, e que assim aprender é a própria experiência de problematização. E do como nós nos esquecemos do caráter inventivo no nosso cotidiano. Deleuze dá o exemplo do viajante, de como é preciso reinventar várias formas e relações cotidianas quando se está viajando, mas para, além disso, de quando se retorna e se reinventa em suas próprias ações. Numa metáfora sobre a circularidade do conhecimento, no sentido que aprender é problematizar, aprender é inventar mundos e não só se adaptar a um certo mundo.

Portanto, estar vivo é estar criando, e essa ação criativa não é uma exclusividade das Artes, mas é uma condição humana, e mais que isso é uma

condição de vida. É preciso uma prática criativa para ativação de uma educação que realmente se aproprie dos diferentes saberes nos diferentes participantes para que estes se apropriem das práticas pedagógicas para a construção de novos conhecimentos.

Se a arte, em si, já é uma grande possibilidade, aqui para esse estudo se faz um recorte em propostas audiovisuais. Entendendo o cinema como fluxo de linguagens, imagético e sonoro, dramático e narrativo, e que se utiliza de vários conhecimentos para a construção de um produto final. Buscando relacionar este fluxo com o acontecimento pedagógico, pois a experiência do cinema pode se aproveitar das diferenças entre os estudantes, participantes, tanto na exibição de filmes que podem criar repertórios sobre assuntos diversos, quanto para a criação de novos produtos audiovisuais.

O audiovisual pode contribuir para construção de novos mundos já que também é possibilidade de criação, expressão e comunicação. E, fazendo um foco nas múltiplas inteligências, a própria produção cinematográfica exige funções específicas em momentos específicos, ou seja, trabalha com diferentes saberes para a realização de uma variedade de ações que finalizam em um material audiovisual. O cinema como fluxo de linguagens se aproveita da diversidade para criação de atividades que desenvolvem vários conteúdos e estimula a organização coletiva para sua produção.

Produção cinematográfica que nas atividades pedagógicas ativam além de conhecimentos técnicos em dados equipamentos ou softwares, proporcionam a inter relação entre os participantes para a construção de um novo conhecimento que se desdobra no produto audiovisual.

No ambiente escolar esse processo de criação coletiva é rico no sentido de oportunizar aos participantes experiências artísticas que podem se desdobrar de várias maneiras, além de poderem se engajar em uma ação específica. Não se trata de transpor um modo de produção industrial de criação de conteúdos, pelo contrário, interessa a gestão autônoma para desenvolver saberes e construir conhecimentos a partir do coletivo. Pois se aprende e se constrói coletivamente. Ou como bem lembrado em Paulo Freire, não se

aprende sozinho, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78). O professor se transforma então em um gestor de tempos e ações para que o processo aconteça.

Pensando uma educação inclusiva no sentido de proporcionar aos estudantes, participantes, ações que ativem seus conhecimentos em suas melhores potências, e a alteridade, criando coletivamente. O audiovisual traz, então, a possibilidade de articular uma variedade de saberes em prol do trabalho coletivo e pretendendo que cada participante se engaje em ações e funções que melhor se adapte. Ajudando a identificar os melhores canais de percepção de cada um, seus interesses e suas vontades, assim como suas necessidades, dando importância para a experiência estética na aprendizagem. E como apontam Marcos Camargo e Solange Stecz:

Conhecer não é apenas dominar conceitos e memorizar representações discursivas sobre as coisas. A cognoscência efetiva depende dos afetos gerados pela experiência do corpo no mundo, porque as linguagens, especialmente a verbal e a matemática, só podem dizer parte do que já é conhecido de todos, pois as palavras, e as equações, só cumprem seu papel, devido aos significados que lhes foram atribuídos no passado. Por outro lado, a estética é um modo experimental de cognição, por seu caráter relacional, mediado pelo corpo. ‘Passar pela experiência de algo’ é aquilo que define para o grego o que entendemos da palavra ‘paixão’, que significa a disposição do corpo em se atritar com o mundo para conhecê-lo, é disso que se trata a cognição estética. (CAMARGO; STECZ, 2019. p.29).

Sabendo da importância da apreciação artística, para construção de repertório histórico e estético, nos processos pedagógicos, não se pretende aqui diminuir as ações de apresentação de filmes e outros produtos audiovisuais como objetos de aprendizagem. Todavia, lanço o olhar com mais atenção sobre as atividades práticas de produção audiovisual. Encontrando paralelos na pedagogia triangular junto à educadora, pesquisadora e autora Ana Mae Barbosa, onde relaciona a leitura, a contextualização e o fazer artístico como interações indissociáveis na prática pedagógica.

Provocado por leituras de Ana Mae Barbosa, passando a questionar mais a formação docente para o ensino em Artes, a práxis pedagógica e a dicotomia na formação do artista e o professor de artes. Buscando uma realidade de constante reflexão crítica no processo pedagógico, de pensar a intencionalidade aos programas estabelecidos e desenvolver métodos para o ensino aprendizagem. Além do respaldo das propostas de Barbosa para uma pedagogia triangular, onde se articula os repertórios estéticos, técnicos e propostas práticas, transitando na leitura, contextualização e no fazer artístico em aula. Compreende que a educação em Artes é obrigação do Estado, mas provoca os professores,

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2003, p. 14).

Sob este olhar, podemos encarar o professor como agente de criação, um artista, e é necessário que o professor se envolva com as criações dos estudantes, para que essa criação seja coletiva. Para despertar a empatia parece importante a relação que esse professor tem com o seu próprio repertório e o fazer artístico. Lembrando da dicotomia da própria formação do professor de Arte, entre licenciatura e o bacharel, entre o ensinar e o fazer, mas que se dilui na realidade prática docente, pois parece necessário o saber fazer para o saber ensinar, talvez no limite desta discussão seja “o gostar do fazer para gostar do ensinar” como diz Rubem Alves (1980), ou na frase de que “Arte não se ensina, Arte se encontra”, de Alain Bergala (2008).

Percebendo, então, paralelos no trabalho docente com o fazer artístico, tanto na escolha de temas ou linguagens, quanto na ação de dar vazão à criação a partir destas escolhas. A partir de um conteúdo qualquer. Qual seria o posicionamento do professor frente às questões deste conteúdo? Quais relações podem ser feitas e quais caminhos podem ser tomados? Qual repertório construir? Quais questões serão colocadas para os estudantes e

como eles irão desenvolvê-las? Dando significado para este conteúdo, que como tema tem a possibilidade de se desdobrar, mas que depende da postura criativa do professor para que o processo ocorra. Ou seja, é na intenção que o professor dá ao conteúdo pré-estabelecido que acontece o processo de aprendizagem.

Refletindo sobre tais questões da arte contemporânea, como criações coletivas, compartilhadas e compartilháveis relacionado ao cotidiano escolar, das ementas e planos básicos de conteúdos com a efetivação do ensino aprendizagem, isso mais especificamente na docência com o audiovisual, chega-se em um problema chave que permeia este projeto, que é o cinema, ou a produção audiovisual, como possibilidade de propostas pedagógicas que ativem nos estudantes a autonomia para construção de novos conhecimentos a partir da estética cinematográfica. Já que o cinema nasce como uma arte coletiva e se desenvolve na diversidade de indivíduos envolvidos com a multiplicidade de conhecimentos e potenciais. O cinema é sempre uma obra coletiva. E a escola também.

A docência com o audiovisual é complexa, já que o audiovisual envolve conhecimentos técnicos e estéticos. Cinema é arte, mas também é técnica. Altamente focado em processos práticos de uso de equipamentos e softwares para produção e edição de material cinematográfico. Tratando a educação, e aqui o ensino com o audiovisual, como um processo de esclarecimento, relembando até mesmo de conceitos iluministas como em Kant (2005) em que a aprendizagem se dá para o desenvolvimento de um sujeito crítico e com autonomia. Crítico, pois passa pelo enriquecimento de repertório histórico, estético, conceitual, técnico e prático. Autonomia, pois pretende se fomentar a criatividade nas produções para a continuidade na criação e no trabalho audiovisual.

Na busca por um entendimento a respeito do trabalho do professor, mas entendendo este como um artista no sentido em que propõe questões à serem problematizadas e enfrentadas por um público que são os estudantes. Passo a refletir sobre como surgem as intencionalidades que um professor dá aos seus conteúdos. Trata se de uma questão subjetiva, mas diretamente ligado ao trabalho docente. Pois pensar e articular esta problematização junto aos estudantes, para criar um entendimento relativo a qualquer tema ou

conteúdo, é uma ação criativa. De experiência estética e de relação entre o conhecimento e o compreender este conhecimento. Focando no ensino de artes na escola pública, e mais especificamente com o cinema enquanto possibilidades de articulação entre os conhecimentos teóricos, com repertórios conceituais, junto ao uso e capacitação com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Tecnologias que moldam o cotidiano de todos, inclusive os participantes de um processo pedagógico. E as tecnologias digitais trazem uma idéia de compartilhamento e, de certa maneira, facilitou o acessos à informações, equipamentos e meios para captura ou criação de imagem e audiovisual, que acaba por aproximar essa linguagem e possibilitar fruição e criação por uma maior parte de pessoas. A escola tem um papel imprescindível neste movimento de fomentar relações criativas com as tecnologias digitais, já que além de formação proporciona as relações interpessoais. Tencionam uma cultura diversa entre os grupos e indivíduos destes espaços, e isso é bom para as comunidades escolares, que têm que lidar com esta diversidade sociocultural no seu cotidiano. A escola pode ser entendida como um microcosmo social, espaço de formação, convívio, conflitos, tensões, mas deve ser sempre um lugar de construção de conhecimento. Como professor, artista e pesquisador em Artes, percorro caminhos, obviamente, nas questões ligadas ao ensino de artes, com efeito, as relações com a arte contemporânea são urgentes, pois se pretende refletir arte, em seus conceitos e em sua produção em criações e manifestações, devemos compreender os acontecimentos da arte contemporânea como um fenômeno humano.

Partindo do princípio de que o educador é um mediador no processo de aprendizagem, a pesquisadora Irene Tourinho pensa a mediação pedagógica como um processo expandido, que se inicia na visão que o educador tem do trabalho educativo. Para a autora:

A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar. A escolarização acontece de forma cotidiana, coletiva e obrigatória e,

portanto, mediar a relação entre estudantes e cultura visual exige atitude investigativa e questionadora sobre as formas pelas quais os estudantes percebem, escolhem, interpretam e criticam a produção visual. Exige, ainda, entender que a nossa percepção de mundo é, ela própria, mediada por imagens, símbolos, sons, gestos e situações gerados em circunstâncias e contextos específicos. Nossos 'pontos' de vista são 'pontuados' por pontos de vistas outros. Eles se agregam e se reconstróem, se expandem e se diluem via cultura. (TOURINHO, 2008, p. 271).

Percebendo a necessidade de aprofundar na investigação a respeito das características da mediação artística e cultural, a autora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, aponta para as flutuações conceituais do termo mediação, e argumenta:

O conceito de mediação sem dúvida sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem, como vimos, o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro, e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra. Integram-se agora dentro do termo as formulações e experimentações das crianças e jovens e a reflexão sobre a arte e sua inserção cultural (...) Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e agora engendram um novo espaço de ação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação” (PUPO, 2011, p. 121).

Pensando desta maneira, identifica-se nas artes coletivas um alto teor de possibilidades educativas em práticas que atuam com vários corpos e diferentes saberes e inteligências. Aqui é dada atenção na produção audiovisual como possibilidade de criação em arte nos processos de aprendizagem. Pois no audiovisual flui uma multiplicidade de linguagens, de saberes artísticos e estéticos, que demandam uma necessidade de trabalho coletivo, de criação coletiva. No ambiente escolar surge como possibilidade de ativação destes diferentes saberes para uma criação comum, tentando que ative a participação de todos, a partir de seus melhores potenciais cognitivos.

Poderíamos voltar para leituras de Marília Franco, onde diz que “quando estudamos a construção da linguagem audiovisual encontramos semelhanças significativas com o universo da construção do conhecimento” (FRANCO, 1995, p.51).

Também devemos lembrar que no ambiente escolar, a fruição em arte contemporânea é difícil e complexa, enxergando nas propostas artísticas que

buscam no fazer coletivo, junto àquele grupo específico, criar situações que são mais que meros artifícios, ou reproduções, ou cópias de um sistema ultrapassado, e que parece negligenciar a criatividade ao invés de fomentá-la.

Como identifica a professora e pesquisadora Solange Stecz, “de fato a escola pode ser um espaço de incorporação do cinema enquanto arte, através de uma vivência cultural e não só como suporte pedagógico de disciplinas.” (STECZ, 2015, p. 214). A arte na escola, pode ser entendida como possibilidade de criação de novos mundos, de novas realidades. Para que os agentes desse processo consigam se identificar com uma cultura própria, mas para que essa evolua também, e não fique estagnada, ou seja, a arte contemporânea na escola ganha um potencial de fomentar a criação entre esse grupo, problematizando questões próprias, e explorando das capacidades de cada um no coletivo, para a criação artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica a reflexão sobre o audiovisual como possibilidade de dar voz aos participantes do processo pedagógico, a partir da produção e criação. Possibilidade que ganha força com as tecnologias digitais de informação e comunicação tão presentes no cotidiano atual.

Devemos lembrar também da questão do tempo necessário para o trabalho com o audiovisual, pois precisa de etapas específicas para sua realização, portanto são atividades que acontecem em várias aulas, funcionando como projetos para serem desenvolvidos em maiores espaços de tempo. Além de horas necessárias para apresentação de repertórios, históricos e estéticos, para que não sejam ações deslocadas ou descontextualizadas.

Além disso, o trabalho pedagógico exige um bom entendimento relativo às capacidades de cada faixa etária para o desenvolvimento de atividades específicas, para que realmente aconteça fruição no processo educativo. Por vezes é preciso ativar de maneira lúdica e mais despreocupada com o produto final, por outras já se faz necessário um caminho mais técnico junto aos estudantes.

Identificando no trabalho do professor, de articular conhecimentos e propor atividades junto aos estudantes, que utilizam das linguagens artísticas

na construção de novos conhecimentos, e na identificação de suas próprias potencialidades uma vez que são estimulados a experiências em práticas diferentes, dentro da produção artística. Compreendendo o audiovisual como fluxo de linguagem, e que por si só precisa da diversidade na sua criação. Portanto, entendendo o Cinema Educação como possibilidade de aproveitamento das diferenças.

Entendendo o cinema como uma possibilidade de inovação pedagógica, no sentido de dar autonomia aos estudantes em seus processos de criação de novos conhecimentos. Tendo em vista que a linguagem audiovisual, tão presente na vida atual, transita por várias mídias e tecnologias e que acaba por possibilitar novos modos de comunicação e interação interpessoal. O cinema pode e deve ser usado na escola, tanto na ilustração de conteúdos, como processos criação, comunicação e de interlocução entre o estudante e o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com que gosta de ensinar**. Cortes, São Paulo, 1980.

AZEVEDO, Fernando; DORIA, Afranio Peixoto de Sampaio; TEIXEIRA, Anísio Spínola; FILHO, Bergstrom Lourenço; PINTO, Roquette, PESSÔA, Frota; FILHO, Júlio de Mesquita; BRIQUET, Raul; CASASSANTA, Mario; CARVALHO, Delgado de; ALMEIDA JR, Ferreira de; BARROS, Fontenelle Roldão Lopes; SILVEIRA, Noemy; LIMA, Hermes; VIVACQUA, Atilio; FILHO, Francisco Venâncio; MARANHÃO, Paulo; MEIRELLES, Cecília; MENDONÇA, Edgar Sussekind; ALBERTO, Armanda Alvaro; REZENDE, Garcia; CUNHA, Nobrega; LEMME, Paschoal; GOMES, Raul. **O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2º Ed. Cortês, São Paulo, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. Cultrix, São Paulo, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**, vol. I. Magia e técnica, arte e política. 3ªed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, UFPR, 2008.

CAMARGO, Marcos; STECZ, Solange. **Caderno de notas, mestrado profissional em Artes**. Curitiba: UNESPAR, Campus Curitiba I, Coleção Techné, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. 2ª Ed. Coleção Trans Editora 34, Rio de Janeiro, 2000.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. Coleção Temas e Educação.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do Filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 1990.

FRANCO, Marília. **Prazer Audiovisual**. ECA, USP, São Paulo: Comunicação e Educação, p. 49-52, jan./abr.1995.

FRANCO, Marília. **Hipótese-Cinema: múltiplos diálogos**. ECA, USP, São Paulo: Revista Contemporânea de Educação, v. 05. p. 01-16. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Coleção Leitura, Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, A; MIGLIORIN, C. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produções, 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, Cinema e Educação – um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2015.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KANT, Imanuel. **O que é o esclarecimento?** In: Textos Seletos. 4. Ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção.** Psicologia em Estudo, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

MORIN, Edgar. **A alma do cinema.** In: XAVIER, Ismail (Org.). A experiência do Cinema. 4º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 82º ed, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, RN: EDUFRN, UFRN, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Mediação artística, uma tessitura em processo.** Revista Urdimento, UDESC, nº 17, p. 113-121, Setembro de 2011.

STECZ, Solange Straube. **CINEMA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CURITIBA.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2015.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae. Coutinho, Rejane Galvão. (Org.) **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, Coleção Arte e Educação, 2008.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Formas de Conhecimento: Arte e Ciência. In: VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Teoria do Conhecimento e Arte. 1º ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.