



RAYGNER CARVALHO SANTOS

**A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O
CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA**

**LAVRAS - MG
2017**

RAYGNER CARVALHO SANTOS

**A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O
CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinsk
Orientador

**LAVRAS – MG
2017**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Raygner Carvalho.

A estética na formação docente : O cinema como possibilidade
formativa / Raygner Carvalho Santos. - 2016.

126 p.

Orientador(a): Carlos Betlinsk.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Formação Estética. 3.
Racionalidade instrumental. I. Betlinsk, Carlos . . II. Título.

RAYGNER CARVALHO SANTOS

**A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CINEMA COMO
POSSIBILIDADE FORMATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de Dezembro de 2016.

DR. Renato Bueno Franco UNESP

DR. Vanderlei Barbosa UFLA

Prof. Dr. Carlos Betlinsk
Orientador

**LAVRAS – MG
2017**

A todos aqueles que de algum modo me trouxeram até aqui.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Assustador olhar para trás e compreender que tudo de bom ou de ruim que se passou até este momento foram essenciais para a sua existência. Eu poderia ter me perdido, motivos não faltaram. Eu poderia ter seguido por outros lados, caminhos não faltaram. Eu poderia ter desistido, obstáculos sobram. Porém, aqui estou, oriundo de família humilde, sem grandes perspectivas, tornando-me mestre. Com os olhos marejados, com o peito apertado, com a consciência tranquila de quem sabe que fez o melhor que pôde, venho agradecer a todos que me trouxeram até esse marco importante.

Agradeço aos meus pais, Orlando e Ilma, lutadores, amorosos, honestos, responsáveis, verdadeiros heróis. Obrigado, pelas broncas, pelos conselhos, pelo apoio e confiança. Obrigado, pelos sacrifícios realizados em prol do meu bem-estar, vocês são os principais responsáveis por esse momento. Amo vocês.

De modo especial, agradeço também a minha namorada, Pâmela. Há dois anos, desde o início dessa etapa, trazendo-me paz, apoiando-me, aturando-me, ouvindo-me, aconselhando-me, ensinando-me, acompanhando-me, amando-me. Pessoas vêm e vão. Você veio em um momento importante, tornou-se importante em minha vida e foi de suma importância para a construção deste trabalho. Obrigado, por ler meus textos, por opinar, por corrigir. Obrigado, por estar comigo em todos os momentos.

Agradeço aos meus familiares, tios, primos, avó. Os exemplos, a companhia, o apoio e o carinho de vocês sempre foram faróis em minha vida. Obrigado, em especial aos primos, quase irmãos, Douglas, Joicy e Joyza.

Amigos, vocês sempre foram os guias da minha caminhada. Por vezes, carregaram-me no colo, por outras, mostraram-me, bruscamente o caminho e, em algumas, simplesmente me apoiaram. Agradeço a todos pela força, pelo companheirismo e pela sinceridade. Em especial, gostaria de agradecer ao

Juninho e ao Fernando, companheiros de república e de estudo, que me levaram e guiaram meus projetos acadêmicos. Ainda de modo especial, agradeço ao Xuxa e ao André, amigos de infância, de futebol, de farra, de reflexão, amigos pra todas as horas.

Aos professores Luciana e Márcio, padrinhos acadêmicos, que desde a graduação são figuras centrais no meu processo formativo. Deram sentido e direcionaram minha vida, permitindo-me expandir horizontes, compreender o mundo e transformar-me como pessoa.

Ao professor Carlos Betlinsk, agradeço pela paciência, pelas indicações, pelos puxões de orelha, pelas cobranças, pela pessoa divertida e empática que é. Agradeço por aceitar me orientar nesse trabalho e por compreender meus limites.

Agradeço também aos professores e colegas envolvidos com o “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação” e com o Projeto “Cinema com Vida”. Os respectivos espaços e a presença de vocês são pilares para esse trabalho.

Agradeço ao professor Vanderlei Barbosa por ser figura importante em minha vida acadêmica já há alguns anos. Obrigado também por aceitar de última hora ser membro da minha banca.

Gostaria de enormemente agradecer e de expor minha admiração ao professor Renato Bueno Franco. Exemplo de intelectual, de professor, de cidadão. Pra mim, é sempre um prazer, uma fonte de inspiração e conhecimento ouvir suas palavras. Obrigado, por aceitar fazer parte desse processo. É uma honra tê-lo em minha banca.

Por fim, agradeço a todos os que fizeram parte da minha vida, que conviveram comigo, que me ensinaram algo, que me trouxeram até aqui.

RESUMO

O presente estudo teórico apresenta-se como uma reflexão acerca das possibilidades estético formativas do cinema no âmbito da formação docente. Nesse intuito, ancorado no referencial da Teoria Crítica da Sociedade, divide-se em quatro partes. A primeira parte, destinada à apresentação e refinamento de produções acadêmicas encontradas no portal e periódicos da Capes, mostra, devido ao baixo número de produções encontradas, pouca preocupação com o tema proposto. Diante disso, relaciona essa carência ao conceito de racionalidade instrumental. A segunda parte realiza a exposição e reflexão crítica do material selecionado, buscando evidenciar vestígios desse mesmo fenômeno no conteúdo das produções encontradas. Na terceira parte, é realizada uma revisão bibliográfica, na qual ambiciona-se aclarar o fenômeno da racionalidade instrumental, seus efeitos sociais, assim como defender a formação estética em contraposição a ela, realçando também alguns pressupostos para que essa formação não caia, contraditoriamente, nas malhas da instrumentalização. Por fim, na quarta parte, são apresentadas algumas potencialidades formativas do cinema, elucidando algumas possibilidades de uma formação estética que se construa a partir dele. Em suma, o trabalho procura evidenciar algumas peculiaridades no modo como a formação estética de professores, através da arte cinematográfica vem sendo pensada academicamente, chamando a atenção para o fato de elas apresentarem-se como reflexo de um processo social histórico, no qual uma formação voltada para e pelos sentidos é relegada a um segundo plano. Ainda nessa direção, pretende-se também traçar algumas diretrizes de uma formação estética a partir do cinema que realmente se construa na direção oposta à instrumentalização do pensamento.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação Estética; Racionalidade instrumental.

ABSTRACT

This theoretical study constitutes a reflection on the formative aesthetic possibilities of the cinema in the scope of teacher formation. For this purpose, it is divided into four parts, based on the framework of the Critical Theory of Society. The first part, intended for the presentation and refinement of academic productions found in Capes journal portal, shows, due to the low number of productions found, little concern about the proposed theme. Because of this, it relates this lack to the concept of instrumental rationality. The second part exposes and critically reflects on the selected material, seeking to evidence traces of this phenomenon in the content of the productions found. In the third part, a bibliographical review is performed, in which it aims to clarify the phenomenon of instrumental rationality, its social effects, as well as to defend the aesthetic formation in opposition to it, also emphasizing some presuppositions in order to prevent this formation from falling, contradictorily, in the meshes of the instrumentalization. Finally, in the fourth part, some formative potentialities of cinema are presented, elucidating some possibilities of an aesthetic formation that is built from it. In conclusion, this work seeks to highlight some peculiarities in the way the aesthetic formation of teachers through cinematographic art has been thought academically, drawing attention to the fact that they constitute a reflection of a historical social process in which a formation directed towards and by the senses is relegated to the background. Furthermore, this study also intends to set out some guidelines of an aesthetic formation based on the cinema, which can be really constructed in the opposite direction to the instrumentalization of the thought.

Keywords: Teacher formation; Aesthetic formation; Instrumental rationality.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	8
2.0 APROXIMANDO-SE DO OBJETO	11
3.0 LIMITES E POSSIBILIDADES DOS OBJETOS	26
3.1 Artigo 1: A Estética na formação de professores	27
3.2 Artigo 2: Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar	33
3.3 Artigo 3: O uso do filme na formação de professores	40
3.4 Artigo 4: Por uma formação estética na formação universitária de docentes	46
3.5 Algumas considerações	54
4.0 FUNDAMENTOS ESTÉTICO-FILOSÓFICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	56
4.1 A indústria Cultural	64
4.2 A obra de arte	67
4.3 Proposta estética	69
5.0 ELEMENTOS FORMATIVOS DO CINEMA	73
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERENCIAS	84
ANEXO A	87

1.0 INTRODUÇÃO

Não consigo me lembrar, exatamente, da data, mas sei que a mostra era sobre Charles Chaplin e que a obra era “Em busca do ouro” (1925). Sei também que era uma quarta feira, do primeiro semestre letivo, do ano de 2011. Essa foi a primeira vez que adentrei o espaço do Museu de História Natural da Universidade Federal de Lavras, com o intuito de participar das exposições cinematográficas do “Projeto Cinema com Vida”¹ que vigora, na universidade, desde o ano de 2008.

Até aquele momento, o cinema era para mim um simples instrumento de entretenimento para os dias chuvosos, diga-se de passagem, uma das últimas opções da lista. No entanto, alguns amigos, à época também licenciandos em Educação Física, já vinham há algum tempo participando do referido projeto e comentando comigo nas conversas cotidianas sobre o trabalho que desenvolviam em tal espaço. Assim, cedendo a incessantes convites, decidi finalmente ir conhecer o tão elogiado trabalho.

Dizer que gostei do projeto, que propicia aos professores da rede básica, licenciandos e docentes da universidade, o contato, estudos e discussões, a partir de obras do cinema mundial, talvez seja pouco, tendo em vista que, na mostra seguinte, em que foram exibidas algumas obras de Luis Buñuel, meu nome já constava no folder de divulgação como um dos integrantes do grupo, responsável pela exibição e debate do filme “O discreto charme da

¹ Para tornar mais claro a proposta formativa, o formato, assim como as convicções teóricas que norteiam o trabalho do “Projeto Cinema com Vida”, anexarei, ao final desse trabalho, a última proposta do projeto, submetida e aprovada pela FAPEMIG no ano de 2014.

Burguesia”(1972), e que nos cinco anos seguintes participei efetivamente de todas as mostras realizadas pelo grupo, desde Luis Buñuel, passando por Orson Welles, Ingmar Bergman, Alfred Hitchcock e Glauber Rocha, até a mostra atual sobre François Truffaut. Eu diria que naquela quarta feira, do ano de 2011, minha vida acadêmica começava a ganhar sentido. Foi ali e também no “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação”, que ancora teoricamente o trabalho e as reflexões propostas pelo “Projeto Cinema com Vida”, que pude desenvolver, ampliar e amadurecer meu olhar e minhas reflexões, não somente no que tange às potencialidades da arte cinematográfica, mas também no que diz respeito a minha atuação docente, ao processo social e educacional como um todo. Portanto, quando me proponho, neste trabalho, a refletir sobre algumas potencialidades estético-formativas do cinema, não é uma escolha aleatória ou que venha apenas responder a uma demanda de curso, essa escolha diz respeito a minha própria experiência universitária, diz respeito a algo que me transformou, não somente enquanto aluno ou professor, mas também como ser humano, diz respeito a algo que eu acredito, do qual me sinto prova viva. Algo que, inclusive, possibilitou as reflexões propostas nessa pesquisa.

De modo geral, a premissa que orienta essa dissertação, funda-se no conceito de formação cultural (Bildung) adorniana, uma formação que tem, em seu horizonte, a autonomia do indivíduo e a construção de uma sociedade mais humana, à qual a formação estética apresenta-se como indispensável, ainda mais em tempos em que os próprios meios audiovisuais prestam tributos à dominação sob a égide da Indústria Cultural. Assim, é acreditando no potencial estético formativo do cinema, que me inquieto com relação a sua inserção no processo de formação docente. A dimensão estética da linguagem cinematográfica está sendo pensada na formação de professores? Como essa formação vem sendo planejada? Quais as potencialidades da formação estética a partir do cinema?

Várias outras inquietações poderiam ser expostas, mas a amplitude das

reflexões necessárias para respondê-las ultrapassaria as condições objetivas e subjetivas com as quais me deparo na construção desse trabalho. Desse modo, buscando sintetizar e contemplar as inquietações expostas acima, delimitando, ao mesmo tempo, o estudo a ser aqui desenvolvido, creio ser adequada uma reflexão que gire em torno da pergunta: Como a arte cinematográfica vem sendo academicamente pensada/incorporada no âmbito da formação docente?

No intuito de buscar responder ao questionamento realizado, o trabalho foi estruturado em quatro partes. Procurando a harmonia entre a forma e a teoria que o sustenta, na primeira parte: “Aproximando dos objetos”, trato de fazer uma apresentação de produções acadêmicas encontradas no banco de dados da Capes, a partir das palavras-chaves “formação estética de professores”, assim como um refinamento desse material, de modo a selecionar para análise mais profunda somente as produções que, de alguma forma, enquadram-se no tema proposto.

Na segunda parte: “Limites e possibilidades dos objetos”, realizo a exposição e algumas ponderações que serão, posteriormente, melhor desenvolvidas, a respeito do conteúdo dos materiais selecionados para análise na parte anterior.

No terceiro momento: “Fundamentos estético filosóficos para a formação docente”, empreendo a partir das inquietações que os objetos de análise me suscitaram, uma revisão bibliográfica acerca de algumas produções intelectuais de pensadores ligados à teoria crítica da sociedade, ambicionando, além de aclarar a forma e algumas considerações realizadas nas partes anteriores do trabalho, fundamentar a necessidade de uma formação estética e realçar alguns de seus pressupostos.

Em um quarto momento, “Elementos formativos do cinema”, direciono as atenções, ainda sustentado pelo mesmo referencial, para algumas potencialidades formativas do cinema, buscando elucidar as possibilidades de uma formação estética que se desenvolva a partir dele.

Em suma, com o trajeto que trabalho realiza, espero contribuir com a reflexão acerca das potencialidades estético-formativas do cinema, na esfera da formação docente. Ademais, ao apontar as potencialidades, assim como as contradições presentes nas produções acadêmicas encontradas e, realizar uma teorização a partir dos objetos de análise, almejo também evidenciar alguns pressupostos que norteiam o trabalho do “Projeto cinema com vida”, que tem como horizonte contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, na qual a barbárie possa ser superada.

2.0 APROXIMANDO-SE DO OBJETO

Se, na parte introdutória, enfatizei minha experiência com a arte cinematográfica como essencial ao meu processo de formação, buscando destacar também sua imprescindibilidade à confecção desse trabalho, é necessário que se diga de início, mesmo que superficialmente, que tal centralidade atribuída à experiência não é um mero acaso, apresentando-se, ao contrário, intimamente ligada à tradição de pensamento que o norteia e ancora.

A tradição intelectual da “Teoria crítica da sociedade”, iniciada nos primórdios do século XX por pensadores como Adorno, Horkheimere Walter Benjamin, dentre outros, é amplamente conhecida por sua tenaz crítica da sociedade, da cultura, enfim, da razão. Nesse sentido, identificando na ciência moderna uma predisposição autoritária ao domínio do objeto, assim como, conseqüentemente, uma anulação do sujeito e de suas experiências frente a métodos científicos de análise que, supostamente, dariam objetividade ao conhecimento, tal tradição teórica envereda-se por um caminho diverso, um caminho que busca estabelecer com o objeto de conhecimento uma relação de não dominação, tornando a experiência do individuo para com esse objeto,útil ao conhecimento.

De tal modo, buscando alinhar-me a tal tradição, que com os anos de estudo vem me tocando cada vez mais profundamente, a primeira parte do trabalho, diferente do que costumeiramente ocorre, tratará especificamente dos seus objetos de análise, ou seja, das produções teóricas que versam sobre a inserção da arte cinematográfica no âmbito da formação estética docente. Nesse intuito, acredito poder tecer minhas considerações, a partir do objeto e de minhas experiências no trabalho com o cinema, sem, no entanto, desconsiderar uma reflexão teórica, que não obstante, viria a se construir a partir daquilo que o objeto permitir e não, enformando-o ou predizendo autoritariamente aquilo que ele deve ser ou dizer.

Assumir tal formato requer, muitas vezes, apontamentos que, de início, não poderão ser totalmente desenvolvidos ou contextualizados, devendo sê-lo, quando me voltar, especificamente, para a teoria de sustentação do trabalho. Desse modo, contando com a paciência e a compreensão do leitor e, acreditando ter deixado clara a intencionalidade de construir esse trabalho a partir de uma conexão entre forma e conteúdo, é necessário iniciar a exposição dos objetos que serão aqui analisados. Assim sendo, indico a realização de uma pesquisa geral no portal de periódicos da Capes, a partir do termo “formação estética de professores”, o que gerou um resultado entre teses, dissertações e artigos, de cinquenta e quatro produções científicas. Sendo que destas, vinte produções estavam em forma de artigo, dezessete na forma de dissertações de mestrado e dezessete na forma de teses de doutorado. Os quadros abaixo permitem um maior detalhamento do material encontrado.

Tabela 1 Teses de doutorado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”.
(continua)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Nome do autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
Educação e ciência como arte: Aventuras docentes em busca de uma experiência estética do espaço e tempo físicos.	Leonardo Crochik	2013
Educadores na roda da dança: Formação-transformação.	Luciana Esmeralda Ostetto	2006
Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)conhecimento na formação de educadores.	Simone Cristiane Silveira Cintra Silva	2010
Educadores na roda da dança: Formação-transformação.	Luciana Esmeralda Ostetto	2006
Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramaturgica.	Alessandra Ancona de Faria	2009
Literatura e informação estética: A oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação.	Maria Auxiliadora Cunha Grossi	2008
Arte na educação da infância: saberes e prática da dimensão estética.	Gilvânia Mauricio Dias de Pontes	2013

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 1 Teses de doutorado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”.
(continua)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Nome do autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
A desumanização dos sentidos : Um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX.	Josélia Schwanka Salomé	2011
Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender.	José Ricardo Kreutz	2009
Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens - imagem e palavra em cena.	Patricia Colaviti Braga	2006
O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas.	Nivia Margaret Rosa Nascimento	2011
A poesia no ensino médio: Um desafio da escola e da universidade.	Tiane Reusch de Quadros	2013
Consciência cósmica: educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional.	Valquíria Pezzi Parode	2010

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 1 Teses de doutorado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (conclusão)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Nome do autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada.	Regina Aparecida Ribeiro Siqueira	2009
(RE)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica.	Diana Victória Jaramillo Quicenol	2013
A sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores.	Luciane Neuvald	2011
Libras e português em jogo: Design e arte em parceria.	Maria Aparecida Pimenta Bernabo	2009

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 2 Dissertações de mestrado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Nome do autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
Vidas de arte-educadoras.	Maria Helena Menna	2010

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 2 Dissertações de mestrado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
Crônicas pedagógicas: revivências, arte e educação.	José Francisco Quaresma Soares da Silva	2012
Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências: Trabalho coletivo de ensino e aprendizagem.	Inês Trevisan	2009
Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	2005
A estética da recepção, contribuindo para o ensino de literatura infantil: Uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforo, de Hans Christian Andersen (1805-1875).	Fernanda Cristina Ribeiro Faria	2010
Concepções fundamentadoras no ensino da arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S.Vigotski.	Áurea Carolina Coelho Móre	2008
Crônicas pedagógicas: revivências, arte e educação.	José Francisco Quaresma Soares da Silva	2012

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 2 Dissertações de mestrado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
Novas formas de pensar/dizer, dizer/pensar: A imagem como linguagem mediadora da experiência do formador de professores.	Simony de Lena Dotto	2014
Olhares e dizeres revelando a identidade de professoras: Refletindo sobre a formação docente.	Vera Lúcia Trevisan de Souza	1998
Movimentos formativos na escola : Entre experiências de docência e ensaios de teatro.	Fabiano Hanauer Abegg	2013
Ações, cenas e personagens na narrativa Dinisiana: as pupilas do senhor escritor	Joaquim Jorge Silva	2010
Entre brumas e concretudes, o Museu dinâmico de ciências de Campinas como imaginante espaço de educação.	Cristina de Carvalho Barão	2015

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 2 Dissertações de mestrado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
História da arte- linguagem & poética: Um olhar voltado ao ensino médio.	Carlo Alessandro Galdino Cruz e Melo	2009
Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista.	Fábio Coutinho Silva	2011
Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE.	Pedro Saraiva dos Santos	2005
Percepção ambiental dos usuários do centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró- mata- PUCRS.	Rita Paradedda Muhle	2014
De Sherlock Holmes a Shakespeare: um caminho a ser descoberto: projeto de ensino de literatura: o leitor como foco, o professor como mediador.	Daniela Bartolon	2006
Vestígios da dança expressionista no Brasil: Yanka Rudzka e Aurel von Milloss.	Maria Cláudia Alves Guimarães	1998

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 2 Dissertações de mestrado encontradas em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (conclusão)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
Percepção ambiental dos usuários do centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró- mata- PUCRS.	Rita Paradedda Muhle	2014

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 3 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
As dimensões estéticas e políticas da formação de professores para a rede publica municipal de Uberaba	Sueli Teresinha Abreu Bernardes	2010
A estética na formação de professores.	Adair de Aguiar Neitzel; Carla Carvalho	2013
Apropriação cultural e mediações pedagógicas: Contribuições de Vigotski na discussão do tema.	Silvia Maria Cintra da Silva; Célia Maria de Castro Almeida; Sueli Ferreira.	2011
Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver.	Luise Weiss	2010

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 3 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (continua)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
Cinema e juventude: Uma discussão sobre ética das imagens.	Rosa Maria Bueno Fischer	2014
Colcha de retalhos: História de vida e imaginário na formação.	Margaréte May Berkenbrock Rosito	2009
Corpo e formação de professores de Educação Física.	Silvia Maria Agatti Lüdorf	2009
Educação estética e educação física: A dança na formação de professores.	Lázaro Moreira Gomes Junior; Lenir Miguel de Lima	2002
Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar.	Laura Noemi Chaluh	2012
Educação, identidade negra e formação de professores/as.	Nilma Lino Gomes	2003
Escola e conhecimento de história e geografia: Uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades.	Maria Carolina Bovério Calzerani	2013
Estética e ética em Kierkegaard: Inferências para a cultura pedagógica do sudeste goiano.	Sérgio Pereira da Silva	2011

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 3 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores”. (conclusão)

<u>Titulo</u>	<u>Nome do autor</u>	<u>Ano de publicação</u>
Formação em Educação Física: Uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos.	Alan Camargo Silva; Fernanda Azevedo Gomes da Silva; Silvia Maria AgattiLüdorf	2011
Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência.	Analice Dutra Pillar; Gilvânia Mauricio Dias de Pontes	2014
O uso do filme na formação de professores.	Adriana Varani; Laura Noemi Chaluh	2008
Pesquisa na formação continuada de professores: Possibilidades para uma educação estética.	Luciane Maria Schlindwein	2012
Função educacional da arte	Maria Eugenia Castanho	2005
Por uma educação estética na formação universitária de docentes.	Verussi Mello de Amorim; Maria Eugenia Castanho	2008
Professor de matemática: Saber em formação movente.	Cynthia Farina; Roselaine Machado Albernaz	2010
Memória e experiência no processo de formação estética de professores (as).	Lucilene Sander; Andréa Vieira Zanella	2008

Fonte: Dados do autor (2016)

Uma análise inicial, buscando um refinamento do material encontrado, pautando-se, exclusivamente, no título das produções, demonstra que, para os propósitos desse trabalho, que se bem lembrado gira em torno das potencialidades da formação estética de professores, por meio do cinema, o material levantado é pobre em termos quantitativos. Do total das dezessete teses, nenhum título indica uma pesquisa voltada ao tema. O mesmo acontece com as dezessete dissertações. Já no que diz respeito aos trabalhos encontrados no formato de artigo científico, o panorama se modifica, de modo que é possível aferir inicialmente seis trabalhos que indicam dialogar de um modo ou de outro com o tema proposto. São eles:

Tabela 4 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores” que indicam por meio do título, diálogo com o tema do trabalho. (continua)

<i><u>Título</u></i>	<i><u>Autor</u></i>	<i><u>Ano de publicação</u></i>
A estética na formação de professores.	Adair de Aguiar Neitzel; Carla Carvalho	2013
Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver.	Luise Weiss	2010
As dimensões estéticas e políticas da formação de professores para a rede pública municipal de Uberaba.	Sueli Teresinha Abreu Bernardes	2010

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 4 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através do termo, “estética e formação de professores” que indicam por meio do título, diálogo com o tema do trabalho. (continua)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar	Laura Noemi Chaluh	2012
O uso do Filme na formação de professores	Adriana Varani; Laura Noemi Chaluh	2008
Por uma educação estética na formação universitária de docentes	Verussi Mello de Amorim; Maria Eugenia Castanho	2008

Fonte: Dados do autor (2016)

Um segundo refinamento dos dados, realizado através da leitura dos resumos das supracitadas produções, restringe, ainda mais, o número de materiais passíveis de análise. Dos seis artigos selecionados de antemão, por meio do título, apenas quatro enquadram-se no tema em discussão. São eles:

Tabela 5 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através o termo, “estética e formação de professores” que, após a leitura dos resumos, foram selecionados para análise. (continua)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
O uso do filme na formação de professores	Adriana Varani; Laura Noemi Chaluh	2008

Fonte: Dados do autor (2016)

Tabela 5 Artigos encontrados em pesquisa no portal de periódicos da CAPES, através o termo, “estética e formação de professores” que, após a leitura dos resumos, foram selecionados para análise. (conclusão)

<u><i>Título</i></u>	<u><i>Autor</i></u>	<u><i>Ano de publicação</i></u>
A estética na formação de professores.	Adair de Aguiar Neitzel; Carla Carvalho	2013
Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar.	Laura Noemi Chaluh	2012
Por uma educação estética na formação universitária de docentes	Verussi Mello de Amorim; Maria Eugênia Castanho	2008

Fonte: Dados do autor (2016)

Chegado a esse número de produções e, antes de iniciar uma análise mais profunda, é inevitável não ressaltar a quase escassez de trabalhos encontrados. Além disso, os poucos trabalhos identificados com o tema, apresentam-se na forma de artigos científicos que, por mais rigorosidade atribuída pelo autor no seu processo de confecção, são por essência trabalhos que não trazem no âmbito de suas reflexões, a profundidade que se poderia alcançar em uma tese de doutoramento ou, até mesmo, em uma dissertação de mestrado.

Os anos inserido no seio de um trabalho que se norteia por tal perspectiva, mostraram-me o quão difícil e vagaroso pode ser um trabalho dessa estirpe. Assim como me mostraram também, o pouco interesse que o tema gera. Lembro-me de que não raras vezes, buscando uma apresentação do trabalho desenvolvido pelo “Projeto Cinema com Vida”, foram realizados deslocamentos até estabelecimentos escolares ou mesmo à secretaria de educação municipal,

gerando, no entanto, um número relativamente baixo de interesse dos professores da rede básica, assim como, muitas vezes, a desistência após um período curto, de muitos daqueles que, de início, começaram a frequentar as exposições cinematográficas do grupo. O mesmo cenário se fazia presente quando a divulgação e os convites eram direcionados para discentes e docentes da universidade.

Tal episódio, assim como a baixa produção acadêmica em torno do referido tema, remete-me, de início, a um fenômeno social mais amplo, identificado por Adorno e Horkheimer, no livro “Dialética do esclarecimento”, como um processo de absolutização da razão instrumental, à qual uma formação voltada para a sensibilidade que, necessariamente, exige tempo, disposição, estudo e perseverança, apresentar-se-ia como algo secundário, pouco útil do ponto de vista pragmático ou mesmo como algo fastidioso, pouco excitativo.

Segundo os autores, tal racionalidade caracterizar-se-ia pelo fato de ter como mote principal, o desencantamento do mundo, o que necessariamente imbrica a dominação do homem frente à natureza. Nesse sentido, compreendendo o processo de absolutização dessa racionalidade como um processo histórico e, apoiando-se em Sigmund Freud, para o qual, frente à incomensurável força da natureza que se abatia violentamente sobre o homem primitivo, a única saída para a sua autopreservação foi a busca por dominar essa natureza (FREUD, 2010), Adorno e Horkheimer remetem-se à Odisseia², para demonstrar como tal fenômeno já se fazia presente na esfera dos mitos ali

² Para os autores, os acontecimentos narrados no Livro de Homero, teriam sido extraídos de lendas difusas que representariam em suas estratificações ali sedimentadas, a fuga do sujeito diante as potências míticas, o processo de formação do EU, de individuação humana, o processo do esclarecimento.

narrados, assim como para demonstrar também, que o processo de dominação da natureza externa, necessita do domínio da natureza interna, ou seja, dos sentidos, dos desejos. Portanto, visto que para os autores a racionalidade instrumental está diretamente ligada à segregação dos sentidos humanos e que a estética é uma forma de conhecimento “obtido por meio do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato – de todo sensorio corporal” (BUCK-MOORS, 2012, p.158), o escasso número de produções acadêmicas que versam sobre a formação estética de docentes, pode estar vinculado a tal fenômeno e ao desinteresse histórico que ele atribui a tudo aquilo que se encontra relacionado à natureza.

Outra face desse processo, que se vincula, indiretamente, como já dito, à forma que esse trabalho busca assumir, encontra-se ligado à ciência, ou mais especificamente ao enaltecimento do método como forma de se obter um conhecimento verdadeiro. Para os alemães, se na busca por distanciar-se da natureza com intuítos dominatórios, os sentidos, ou tudo aquilo que provém deles são segregados, o método científico passa a ser o cânone do conhecimento e a simbologia matemática a sua principal linguagem. O distanciamento que o método possibilita do objeto torna-se essencial para seu efetivo desvendamento.

Tal fenômeno, acaba por ser, de um modo ou de outro, o centro das reflexões tecidas na “Dialética do Esclarecimento, mas, por enquanto, acredito ser necessário deixar para um momento posterior uma maior exposição do pensamento dos autores sobre todo esse processo e dirigir a atenção para os materiais selecionados para análise.

3.0 LIMITES E POSSIBILIDADES DOS OBJETOS

Nesse momento do trabalho, buscarei realizar uma análise crítica do material encontrado. Tal empreitada que se dará, através do prisma teórico da “Teoria crítica da sociedade”, fará com que, muitas vezes, sejam apresentados

argumentos que serão expostos com maior detalhamento no capítulo seguinte. A opção por realizar uma reflexão crítica, ao invés de uma mera apresentação do conteúdo dos artigos, justifica-se pela necessidade de escancarar as fissuras discursivas no intuito de mostrar suas contradições e, a partir delas, posteriormente, sinalizar para a possibilidade de uma formação estética docente que se construa na direção de talvez possibilitar uma efetiva transformação social.

Pensar a partir do referencial teórico desse trabalho, as possibilidades de uma formação estética, é no fundo pensar uma formação que se contraponha à racionalidade instrumental e, se já no processo de seleção desse material é possível perceber seus reflexos, indico que tal conceito será o principal eixo em torno do qual se construirão as ponderações realizadas. Sendo tal racionalidade compreendida como o sustentáculo das sociedades ocidentais e, com efeito, um dos pilares do fascismo, uma reflexão que vise criar empecilhos à difusão da barbárie e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais humana, deve necessariamente realçar e se contrapor a esse processo. Desse modo, vamos aos materiais.

3.1 ARTIGO 1: A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O primeiro artigo, intitulado “A estética na formação de professores”, produzido conjuntamente, em 2013, por Adair de Aguiar Neitzel e Carla Carvalho, é uma produção voltada para a análise do impacto que um curso de formação estética causou na prática pedagógica de um grupo de professores da cidade de Balneário Piçarras (SC). Em tal intuito, os autores utilizaram -se de três ações; análise dos documentos norteadores do projeto ao qual os professores estavam submetidos; aplicação de um instrumento para delinear o perfil dos professores; aplicação de um questionário.

Na introdução do artigo, os autores buscam apresentar ao leitor uma concepção histórica e social do processo formativo de um docente que, para os mesmos, deve pautar-se pela continuidade e inteireza. Nesse sentido, apontam para a experiência estética como um importante instrumento formativo. Segundo eles, “A experiência estética pode ser um meio pelo qual o sujeito percebe melhor a si mesmo e seu entorno” (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1024), de modo que ela se torna um caminho pelo qual os professores podem ampliar suas experiências profissionais e pessoais, compreendendo, de modo indireto, por meio da alegoria, aquilo que não perceberam de forma intelectual.

Concordando com a concepção formativa exposta pelos autores, assim como com as possibilidades atribuídas à formação estética, que se coadunam em alguma medida com as concepções que ancoram esse trabalho, surgem algumas inquietações. Se um processo de formação estética é voltado aos sentidos, à percepção humana, à sua forma de perceber e de agir no mundo, buscar uma maneira de quantificar o quanto um trabalho que se desenvolve nessa esteira, influenciou a prática pedagógica do professor não seria limitar tal processo formativo a uma dimensão prática, instrumental? Não estaria esse trabalho defendendo uma concepção formativa que ele mesmo não valoriza enquanto uma pesquisa voltada unicamente para ações práticas? Enfim, não haveria uma incongruência entre forma e conteúdo que demonstra no fundo, contraditoriamente ao que o artigo propõe, uma sobreposição do conhecimento intelectual sobre o conhecimento sensível?

Apresentadas tais inquietações, que como pano de fundo têm a suspeita de que o artigo, mesmo versando sobre uma proposta formativa que valoriza os sentidos, a experiência sensível, acaba alinhando-se mais a uma racionalidade que, como dito, pauta-se, principalmente, pela desvalorização do sensível, continuemos a acompanhar seu desenvolvimento.

Após a breve fundamentação teórica, que deixa transparecer uma

concepção formativa integral do professor e à importância da experiência estética para ela, o artigo se direciona para uma exposição dos dados obtidos com a pesquisa. Nessa parte, após destacar que o critério de seleção dos professores participantes da pesquisa foi a presença dos mesmos em 75% do curso, que teve duração de dois anos e uma carga de 360 horas³, os autores anunciam o modo como buscaram interpretar os dados obtidos. Segundo eles,

Para a análise dos questionários, adotamos a metodologia de conteúdo de Rose (2003), que prevê o delineamento de um referencial de codificação, a mecânica da codificação e a construção de tabelas de frequência para a análise de conteúdo (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1026).

Bom, se já existia uma suspeita do trabalho apresentar sintomas do processo social e histórico chamado por Adorno e Horkheimer de absolutização do pensamento instrumentalizado, creio que a busca pela tradução numérica das respostas obtidas por intermédio dos questionários aplicados aos professores, solidifica ainda mais essa suspeita inicial. A utilização de tal método em um estudo que advoga em prol de uma formação sensível, humana, engrossa o coro justamente do processo histórico que segregou o sensível a algo inferior, assim como contribui na ótica dos Frankfurtianos, para o processo de coisificação, ou seja, para a destituição das particularidades que caracterizam os indivíduos enquanto tal, acarretando, no fim da homogeneização social que esse processo

³ De acordo com esse parâmetro foram selecionados para a participação na pesquisa dez professores, o que segundo os autores representou 25% do corpo docente das escolas municipais. Poucas informações a respeito do projeto são fornecidas pelo artigo, mas há de se destacar, pela experiência que tenho com esse tipo de trabalho, que é um número significativo de professores, fato que talvez esteja diretamente ligado à forma assumida pelo mesmo. Na página 32, é feita uma ponderação sobre isso.

desencadeia, uma aversão cultural que retorna violentamente sobre a sociedade, como veremos melhor mais à frente.

Mas deixando um pouco de lado essa questão da forma e atendo-se ao conteúdo que o artigo veicula, é preciso destacar, ainda na parte descritiva do estudo, que os autores expõem alguns dados positivos do curso de formação, como, por exemplo: aumento dos saberes relacionados aos temas estudados, aumento na criatividade para a elaboração de aulas, aumento na utilização de linguagens artísticas em sala de aula, aumento do repertório cultural. No entanto, mesmo com essa apresentação positiva dos resultados atingidos, chama a atenção o fato de, em um determinado momento, eles afirmarem que 50 % dos professores participaram apenas das atividades culturais desenvolvidas no âmbito do projeto, no período de dois anos, ao passo que a outra metade participou esporadicamente de exposições cinematográficas em uma sala pertencente à cidade vizinha, levando-os a defender, como solução para esse problema, uma maior difusão do que eles chamam de linguagens artísticas.

Ora, é no mínimo estranho que um grupo de pessoas submetidas a um processo de formação estética deixe o mercado guiar suas escolhas culturais. Isso, conjuntamente com a defesa de uma maior difusão das linguagens artísticas realizadas pelos autores, soa-me como uma grande falha formativa. No que diz respeito ao posicionamento dos autores, é necessário que se diga que quem se preocupa e trabalha em um prisma de formação estética não pode deixar de problematizar a veiculação em massa de produções artísticas, como se a pobreza cultural de uma sociedade fosse apenas um problema de acessibilidade⁴. Para

⁴Importante notar que essa mesma veiculação torna-se, na sociedade moderna, uma ferramenta de homogeneização cultural perpetuada em prol da manutenção de um

Adorno e Horkheimer, a acessibilidade às obras de arte, à cultura, propiciada pela sua transformação em mercadoria e difusão pela Indústria cultural não significa uma inclusão das massas. Ao contrário, a ampla acessibilidade a essas obras nas condições sociais vigentes serve apenas para o declínio cultural da humanidade. Vale ressaltar que os autores do artigo referem-se ao termo “indústria cultural”, porém não levam a cabo a crítica que se encontra por trás desse conceito, atribuindo a ele um papel positivo no que diz respeito ao desenvolvimento cultural humano, como nota-se, por exemplo, na passagem abaixo.

Esses dados mostram que o envolvimento dos professores com as linguagens artísticas ocorre, principalmente, por meio daquelas amplamente exploradas pela indústria cultural. Na concepção de Peixoto (2003), a lógica excludente do sistema capitalista distancia a arte do grande público, que é a classe trabalhadora, enfatizando a necessidade de se discutir a questão da acessibilidade nesse contexto (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1029).

A crítica de Adorno e Horkheimer à veiculação em massa de produções culturais não se apoia somente no fato da maioria dos produtos veiculados servirem apenas para uma conformação social e conseqüente perda da subjetividade, mas também no fato da relação com os chamados bens culturais, no âmbito da indústria cultural, uma relação fragmentada, cada vez mais fugaz e saturada de estímulos não permitir a sua verdadeira apropriação. Tal crítica, de algum modo, nos remete também ao fato dos professores guiarem suas escolhas

determinado modelo social econômico e político, no qual, aliás, como já mencionado, o conhecimento sensível, defendido no artigo, é segregado.

pela demanda de mercado, pois nota-se mais à frente no artigo, que essa mesma lógica parece ter impregnado o curso de formação ao qual eles estavam submetidos.

Mesmo que não seja dito diretamente, percebe-se que o curso buscou trabalhar com o cinema, a pintura, a literatura, o teatro, a música e a dança. Pela experiência de cinco anos que tenho inserido no seio de um grupo que busca trabalhar a formação estética, penso que o curso analisado no artigo não ofereceu mais que um contato superficial para com as referidas linguagens artísticas. A nuance de aspectos que se encontram, por exemplo, por trás da arte cinematográfica, aspectos históricos, sociais, técnicos, artísticos, dentre outros, não permite que um efetivo contato formativo aconteça no período de dois anos, ainda mais se levarmos em conta que nesse período, foram trabalhadas outras expressões artísticas. Aliás, essa condensação de estímulos artísticos, assim como o provável contato superficial que se permitiu com as várias linguagens abordadas, podem ter sido essenciais para o alto número de participantes, pois tal formato condensado de estímulos que, seguramente, se alternavam com frequência, de acordo com o tema trabalhado, adéqua-se perfeitamente ao aparelho sensorial humano do homem moderno, cada vez mais condicionado à velocidade e ao excesso de estimulação.

Em linhas gerais, o artigo ressalta o projeto como positivo em todos os aspectos que buscou analisar. Seja do ponto de vista do aumento do repertório cultural dos participantes, de atividades desenvolvidas por eles em sala, da mudança do currículo das escolas em que eles trabalhavam, do interesse dos alunos para com as suas aulas, os números apresentados foram sempre positivos. Para os autores, a pesquisa sinaliza que,

[...] as atividades artísticas trouxeram contribuições humanísticas e pedagógicas para a formação dos professores e aponta para a necessidade de uma educação que valorize o

desenvolvimento pleno do ser humano, que perceba que os saberes sensíveis não se encontram apartados dos saberes inteligíveis, o que demanda segundo Duarte Jr. (2001) uma compreensão de educação como um processo formativo humano (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1038).

Para finalizar a exposição, sem desconsiderar a importância do projeto e do estudo, como espaços que buscam trabalhar e pensar uma formação dos e pelos sentidos, penso que ambos apresentam algumas contradições importantes que não podem ser negligenciadas quando falamos em uma formação estética. Trabalhar em tal perspectiva é, no fundo, remar contra a corrente do processo histórico da humanidade como ele vem se construindo, portanto, quando busquei aqui tecer, mesmo que nesse momento do trabalho, ainda superficialmente, algumas considerações críticas, fiz no intuito de fortalecer a proposta e a necessidade de pensarmos uma formação que não negue e nem embruteça os sentidos ou o que se origina deles, atentando-nos para pequenos aspectos que talvez engrossem mais ainda o caldo cultural contra o qual um trabalho com essas características busca contrapor-se. Assim sendo, parece-me, tanto pela avaliação do estudo, como do pouco que ele permite conhecer do projeto analisado, que ambos, mesmo que discursivamente salientem a importância do conhecimento estético, sensível, para o desenvolvimento da humanidade, acabam, de algum modo, enrolando-se nas malhas do processo histórico que segrega o sensível como algo inferior. E, assim, apresentam-se como sintoma social da cada vez mais veemente instrumentalização do pensamento.

3.2 ARTIGO 2: FILMES NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: EDUCAR O OLHAR

O segundo artigo, “Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar”, foi produzido em 2012 por Laura Noemi Chaluh. Trata-se, em linhas

gerais, de um relato de experiência da autora enquanto professora da disciplina de didática em um curso de graduação em matemática no ano de 2010. No artigo, ela busca fundamentar a importância da experiência estética, assim como ilustrar tal importância com relatos de alguns alunos, aos quais ela buscou propiciar um contato com produções cinematográficas ao longo da disciplina. Nesse sentido, ela enfatiza, “a importância de educar o olhar na busca pela constituição de um professor comprometido com a educação e uma sociedade mais justa e democrática” (CHALUH, 2012, p. 133).

Segundo a autora, o relato desenvolvido no artigo resultou de um trabalho com uma turma de 21 alunos. No início do semestre letivo, buscando um primeiro contato, perguntou qual a compreensão que eles tinham do conceito de didática. Expondo a sua inquietação quanto à compreensão instrumental, voltada unicamente para a transmissão de conteúdo que os alunos expuseram da disciplina, ela busca construir seu plano de curso voltado também para a desmistificação desse entendimento, mostrando a eles que a didática envolve a necessidade de uma compreensão e ação de acordo com o contexto escolar, geral ou específico de uma instituição de ensino.

Entrando especificamente na parte teórica do trabalho, a autora, justificando a forma do artigo, a sua estratégia pedagógica, assim como a experiência estética, traz à baila Jorge Larrosa e Walter Benjamin, defendendo a necessidade de proporcionar ao aluno um efetivo contato com as coisas, uma verdadeira experiência que permita que ele deixe-se tocar, que o leve à diluição no objeto.

Tenho que ressaltar, mesmo que já tenha se feito perceptível, que tal concepção e valorização da experiência, coaduna-se com o espírito desse trabalho, que tem como uma das âncoras, o pensamento de Walter Benjamin. De certa forma, para o pensador alemão, a falta de experiência que atinge o homem moderno, ao qual tudo passa, mas nada toca, é fruto do processo

histórico, no qual se desenrolou a já referida relação de dominação do homem para com a natureza, de modo que na valorização da experiência ou de algo que se origina estritamente dela, como, por exemplo, o conhecimento sensível, encontrar-se-ia uma forma de restabelecer a relação harmoniosa entre homem e natureza.

Após fundamentar a concepção de experiência e atribuir a ela papel central em um processo formativo, a autora inicia uma argumentação que busca legitimar o uso do cinema em um curso de formação docente como instrumento capaz de proporcionar uma verdadeira experiência, ou conhecimento. Para Chaluh,

[...] o espaço/tempo da sala de aula não é suficiente para uma formação que permita compreender a complexidade do mundo. É preciso apresentar atividades que envolvam a questão cultural [...] não se trata de formar o pesquisador somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive, tanto quanto sua própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o, no mesmo movimento. (CHALUH, 2012, p. 136).

Exposta tal compreensão, a autora ressalta o que ela chama de “riscos”, ao se utilizar a arte cinematográfica em sala de aula. Para ela, o cinema pode acabar sendo utilizado como instrumento ilustrativo ou como recurso didático, de forma que sua dimensão de objeto cultural seja deixada de lado. No fundo, a preocupação da autora com tal processo nos leva novamente à discussão sobre a instrumentalização do pensamento, pois sob a égide de tal racionalidade tudo deve necessariamente servir a um propósito específico e bem delineado, correndo o risco de ser taxado como inútil ou pouco objetivo se não atender a esse pressuposto. Refletindo sobre todo esse processo, Adorno e Horkheimer constatarem que:

Tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa. Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.131).

Desse modo, novamente podemos ressaltar um ponto de confluência entre as concepções teóricas de Chaluh e as expressas neste trabalho. Aliás, outro ponto de conexão também pode ser percebido logo abaixo, quando a autora ainda refletindo sobre o processo de instrumentalização da arte cinematográfica, ressalta que as produções artísticas não pretendem contar algo como ele realmente ocorreu, sendo na verdade frutos de uma experiência humana que permite sempre discutir algo a mais do que o programado. Em tal passagem, é difícil não lembrar novamente de Adorno e Horkheimer quando alegam que: “A dialética revela, ao contrário, toda imagem como uma forma de escrita” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.32). Por trás da constatação dos filósofos, assim como a de Chaluh, é possível identificar a ideia de que toda imagem tem algo a dizer sobre sua sociedade, sobre o contexto social de sua criação, cabendo ao sujeito desvendá-la.

Seguindo no texto, após expressar sua inquietação com a possibilidade da instrumentalização do cinema, assim como sua crença nele como algo para além dele mesmo, a autora realiza uma divisão e assinala que a experiência estética promove dois tipos de leitura. A leitura estética,

[...] aquela na qual o sujeito convidado a assistir ao filme toma seu referencial de vida, seu processo histórico, e a partir deles se vê mobilizado a produzir sentidos, os que surgiram a partir da relação estabelecida com essa experiência vivida (CHALUH, 2012, p. 138).

A leitura didática,

[...] quando o sujeito que assiste ao filme tece diálogos com os atores e perspectivas teóricas tratadas na disciplina e que lhe permitem ampliar as compreensões relativas às questões específicas da mesma(CHALUH, 2012, p. 138).

Tal divisão, que me soa problemática quando se leva em conta a própria crítica da autora ao processo de instrumentalização do cinema, funciona no corpo do artigo como uma maneira de justificar a metodologia utilizada por ela ao longo da disciplina, pois foi proporcionando o contato com algumas obras, como: Pro dia nascer feliz; Escritores da liberdade; Entre os muros da escola; Vista sua pele e Boneca na mochila; que ela buscou mobilizar a reflexão dos alunos para temas como, a violência, o racismo, a precariedade, dentre outros, recorrentes nas escolas brasileiras. Mobilização essencial para a simulação de uma reunião pedagógica, na qual os alunos deveriam buscar, em conjunto, criar estratégias para solucionar os problemas apresentados nas películas.

Apoiando-se na ideia de uma leitura didática, Chaluh buscou utilizar as citadas produções, assim como a simulação da reunião pedagógica para que os alunos percebessem a complexidade do sistema educacional, assim como a dificuldade para a criação de ações que busquem modificá-lo. Não quero, de forma alguma, desmerecer essa proposta metodológica, até porque como aluno já estive submetido a metodologias de ensino parecidas, que foram, de maneira geral, muito frutíferas. No entanto, penso que, do ponto de vista teórico que o artigo assume, chegando inclusive a criticar a instrumentalização do cinema como forma de ilustração, tal estratégia soa como contraditória, pois é notório que as produções audiovisuais foram utilizadas como um instrumento para se atingir um objetivo pedagógico específico.

Mesmo com tal incongruência, que não pode, de maneira alguma passar incólume à crítica, já que resulta em uma ação prática que mais reafirma as relações instrumentalizadas estabelecidas com a arte cinematográfica do que as

modifica, como a teoria de sustentação do trabalho aponta ser necessário, há de se ressaltar um ponto positivo. Uma das principais características das exposições era proporcionar aos alunos a possibilidade de assistir em grupo às produções audiovisuais, pois segundo a autora, essa prática, “[...] mostra-se como provocadora para ampliar o olhar, a percepção, o sentir e o pensar sobre a educação e para promover a ação dos futuros professores” (CHALUH, 2012, p. 135).

Ao ressaltar essa prática como positiva, faço não somente pelo prisma teórico de Chaluh. No âmbito do “Grupo cinema com Vida”, a ideia do “assistir em grupo” também é parte fundamental do processo de formação proposto, pois assim como a autora fez com seus alunos, ao término das exposições acontece sempre um diálogo acerca da obra assistida, no qual um amplo leque de percepções é exposto, resultando em uma ampliação do olhar, da sensibilidade, assim como da capacidade de elaboração racional das percepções sensíveis obtidas através o contato com a obra. Elaboração que, na filosofia Adorniana, é parte essencial do já referido exercício de desvendamento do elemento social que se encontra por trás da imagem e também, do processo chamado de domínio estético da natureza, no qual encontra-se a crítica da relação autoritária que o sujeito estabelece com a natureza sob a égide da racionalidade instrumental e, também a fundamentação de uma relação respeitosa para com ela⁵.

Para ilustrar a ampliação do olhar que o contato em grupo propiciou aos alunos da disciplina, a autora traz no corpo do artigo alguns relatos que os mesmos foram incumbidos de fazer após as aulas e também ao término da disciplina. É difícil saber se houve realmente uma ampliação do olhar dos alunos

⁵ Sobre o conceito de “Domínio estético da natureza” falar-se-á com mais detalhes na próxima parte do trabalho.

para com a educação somente pela leitura desses relatos, pois não é possível saber como eles compreendiam-na antes do contato com a disciplina, mas segundo a autora, pôde-se notar um efeito positivo.

Para meus alunos, as imagens têm provocado tanto emoções quanto pensamentos sobre as várias facetas da vida de professor e da educação. [...] Reflexão, emoção, realidade, profissão, impacto... Com certeza, o impacto dos filmes nos meus alunos foi provocativo, em todos os sentidos abordados nesse texto (CHALUH, 2012, p. 147-148).

Apresentados os argumentos do artigo e a proposta desenvolvida pela professora, eu gostaria de concluir, ponderando que o artigo faz boas ressalvas teóricas quanto às possibilidades de uma formação estética, inclusive alinhando o seu formato a uma teoria que ressalta a experiência do sujeito como algo essencial à produção do conhecimento e que está, com efeito, ligada à ideia de uma formação que se dê, por meio da experiência sensível. Não obstante, é necessário dizer que, mesmo com uma boa fundamentação teórica que reflete até no formato do artigo, quando a exposição direciona-se para a prática da utilização do cinema como instrumento de formação estética, percebe-se uma incongruência que, mesmo gerando dados supostamente positivos, contraria o alicerce teórico do trabalho, resultando em uma atividade que, no fundo, reflete assim como o artigo analisado anteriormente, em alguma medida, a instrumentalização do pensamento, esteio da sociedade contemporânea. Ademais, é necessário ressaltar também que o artigo é o relato de uma experiência de utilização da arte cinematográfica em uma disciplina que, por melhor planejada e executada tem duração de apenas um semestre, tempo insuficiente para um efetivo trabalho de formação estética. A propósito, tal peculiaridade pode ter sido responsável pela instrumentalização da arte cinematográfica realizada pela autora no âmbito da disciplina, que como exigido

deve ter bem delineado os objetivos a serem alcançados. Assim sendo, é imperativo salientar a necessidade de pensar e de se trabalhar a formação estética na formação de professores em um espaço externo às disciplinas acadêmicas, correndo-se o risco, se não pensada dessa maneira, de reproduzirmos no seio de uma proposta que busca fundar-se na valorização da experiência, dos sentidos, justamente aquilo que se apresenta como um empecilho à experiência, ao refinamento e à valorização dos sentidos.

3.3 ARTIGO 3: O USO DO FILME NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denominado de “O uso do filme na formação de professores”, o terceiro artigo analisado por esse trabalho foi produzido em 2008, por Adriana Varani e por Laura Noemi Chaluh, mesma autora do artigo analisado anteriormente. A coautoria de Chaluh faz com que a discussão sobre a ideia de uma leitura didática da obra cinematográfica, apresentada por ela, no artigo de 2012, apareça também nessa produção anterior, com a diferença de que, neste artigo, ela apresenta em conjunto com Varani, uma defesa da acusação de instrumentalização da arte cinematográfica que pode estar por trás desse conceito. Observação que inclusive foi feita por esse trabalho que, pelo visto, não foi o único a ressaltar tal particularidade. No entanto, antes de nos atermos a esse fato com maior cuidado, sigamos a linha argumentativa da obra.

As autoras ressaltam que, ao longo de suas práticas docentes em cursos de formação e formação continuada de professores, estão proporcionando o contato dos seus alunos com produções cinematográficas e, nesse sentido, constroem esse artigo no intuito de refletir sobre algumas possibilidades do cinema na formação de professores, trazendo para fins ilustrativos, o relato de uma aluna de um curso de pós-graduação.

A primeira parte do texto caracteriza-se por uma demarcação de

território, ou seja, por uma tomada de posição teórica no tenso campo educacional. Para tal, as autoras realizam uma breve contextualização de perspectivas pedagógicas que, historicamente, se reproduzem no ambiente escolar, tomando partido por aquela que busca valorizar o cotidiano da escola e do aluno, moldando suas ações de acordo com eles.

[...] tendemos a pensar que a formação de professores durante os últimos tempos tem se alterado substancialmente. De perspectivas que privilegiam os manuais didáticos nos processos formativos, a perspectiva que enfatizam os meios, técnicas de ensino - tecnicismo - os cursos passaram a pensar na sólida formação teórica e mais recentemente, acompanhada desta perspectiva, uma tendência a olhar para o cotidiano da escola, para as práticas pedagógicas e, a partir de sua complexidade, formar-se por ela. (VARANI; CHALUH, 2008, p. 3).

Desse modo, localizando-se teoricamente, as autoras lançam a questões acerca de quais estratégias vêm sendo desenvolvidas na sala de aula, para que os futuros professores formem-se, de acordo com as necessidades exigidas por essa corrente pedagógica. Como resposta a essa indagação, apontam para o contato com linguagens artísticas nos cursos de formação.

E como lidar com esta diversidade se, nos processos formativos, tentamos “controlar” os sentidos dos sujeitos, através de leituras de manuais didáticos, que pode nos confortar como professores numa aparente segurança, mas não possibilitam a compreensão dos diversos sentidos que o trabalho pedagógico pode suscitar? Como fugir dos planejamentos de atividades onde a implicação dos alunos é desconsiderada, assim como também é desconsiderada a cultura e experiências dos nossos alunos? Acreditamos que uma estratégia importante para quebrar a nossa própria imagem da escola, a escola que temos “vivido” quando alunas, seja apresentando outras linguagens na sala de aula nos processos formativos (VARANI; CHALUH, 2008, p. 4).

O primeiro apontamento que gostaria de fazer com relação às posições assumidas pelas autoras, no artigo, diz respeito justamente a esse posicionamento teórico, que pode justificar, em grande medida, a instrumentalização do cinema realizada por ambas. Em alguns momentos da análise do artigo anterior, produzido por Chaluh, ponderei pontos de confluência entre as suas reflexões e o referencial teórico que sustenta essa pesquisa. Assim sendo, gostaria agora de pontuar que mesmo havendo tais similaridades, existe uma grande divergência teórica. A perspectiva assumida por Varani e, conseqüentemente, por Chaluh, não só nesse, como no artigo anterior, enquadra-se nas teorias filosóficas e pedagógicas conhecidas como pós-modernas. Em Adorno, principal pilar desse trabalho, a crítica da razão, da ciência e a inflexão ao sujeito, exercitada, por exemplo, na experiência estética, é uma forma de buscar salvar o esclarecimento que se autodestrói e não uma forma de negá-lo, através de uma estetização da vida como ocorre nos pós-modernos (LOUREIRO, 2009). Não é à toa que, em nenhum momento, mesmo defendendo a utilização de produções artísticas no processo formativo, aparece nos artigos ponderações sobre o que é arte e o que é uma mera mercadoria transvestida de cultura.

Voltando ao texto, buscando ressaltar a importância da experiência estética em cursos de formação de professores, as autoras trazem, em um primeiro momento, parte de um relato produzido por uma aluna de pós-graduação após assistir ao filme, “A Maçã”. Como um todo, essa primeira parte do relato diz respeito a sensações que o filme provocou na aluna e que a remeteram a algumas experiências de vida. Nesse sentido, as autoras ressaltam a capacidade que uma obra cinematográfica tem de fazer com que o sujeito teça relações, significando e ressignificando suas experiências como algo importante no processo de formação de um docente, que como destacado, enquanto tal, entrará em contato com um cotidiano escolar cheio de tensões e

individualidades, requerendo dele um constante trabalho de significação e ressignificação de suas ações.

Para além disso, as autoras salientam como possibilidade do trabalho com o cinema na formação de professores, “um movimento de refletir e racionalizar essas emoções com questões relacionadas à disciplina” (VARANI; CHALUH, 2008, p. 11), e assim fazem referência à leitura didática de uma produção artística, que seria,

[...] quando o sujeito que assiste ao filme tece diálogos com os autores e perspectivas teóricas tratadas na disciplina e que lhe permitem ampliar as compreensões relativas às questões específicas da mesma (VARANI; CHALUH, 2008, p. 11).

Para ilustrar as potencialidades da leitura didática, as autoras trazem novamente trechos do relato produzido, nos quais a aluna tece relações de alguns momentos do filme com teorias de Vigotski e Bakhtin, além de um romance de Isabel Allende, apontando a partir disso, que a leitura didática de uma obra pode contribuir para a compreensão de teorias trabalhadas em sala de aula.

A partir da experiência estética que neste trabalho foi apresentada, acreditamos que considerar o filme no contexto da sala de aula é um elemento provocador para todo aquele que o assiste quando, como já assinalado, ele promove e potencializa diferentes formas de ler, sendo que tanto a leitura estética como a leitura didática, possibilitam o tecido de redes de sentidos, sensações, compreensões, reflexões, e que juntos permitem ampliar a leitura e interpretação acerca de uma temática (VARANI; CHALUH, 2008, p. 14).

O que chama a atenção no artigo, é que, mesmo após as constatações acerca das possibilidades do cinema na formação de professores serem expostas, as autoras continuam a tecer argumentos que soam como uma defesa da

acusação de instrumentalização do cinema, através da ideia de leitura didática.

Evidenciando que, nas pedagogias tradicionais ou tecnicistas às quais elas se contrapõem, a utilização do cinema em sala de aula se rende, muitas vezes, à sua instrumentalização, à ilustração, elas questionam até que ponto a sua metodologia rompe com essa peculiaridade.

E é interessante pensarmos sobre as formas com que escolhemos os filmes que serão “transmitidos” aos nossos alunos. Temos um determinado curso a ser oferecido, determinados temas a serem desenvolvidos e aí, pensamos em formas alternativas de trabalhá-lo. Então, lembramo-nos das outras linguagens, porque acreditamos na complexidade do fenômeno educativo. Até que ponto rompemos com uma perspectiva tradicional, instrumental de ensino? Ou seria apenas uma questão de intencionalidade? (VARANI; CHALUH, 2008, p. 17).

Embaraçosamente, tentando responder a esse questionamento, afirmam que, mesmo quando o cinema é utilizado com meros fins ilustrativos, nunca é possível controlar totalmente a ampla gama de sentidos que ele provoca e que independente da perspectiva pedagógica do professor, a intencionalidade, eufemismo de instrumentalização, é algo do qual não é possível se desvencilhar totalmente. Desse modo, constata-se que o seu rompimento metodológico, talvez

[...] esteja na medida em que haja a liberdade de complexificar o conhecimento pelas leituras possíveis que o filme provoca, uma vez que sua linguagem - narrativa - não carregue simplismos, mas dilemas, conflitos, contradições, que podem, no trabalho pedagógico, “convergir para um percurso” da aula, a partir das possíveis leituras que foram provocadas (VARANI; CHALUH, 2008, p. 17).

Após essa defesa, que mais soa um reconhecimento de que a utilização do cinema em sala de aula, em decorrência das exigências de um trabalho pedagógico não consegue se desprender da sua instrumentalização, as autoras

finalizam o artigo alegando que não querem polarizar, se é necessário ou não utilizar o filme em sala de aula, apenas fazer ponderações sobre o seu uso nesse espaço. Porém, tomando partido pelo lado da utilização, as autoras defendem, por meio das suas experiências, que os alunos sempre têm mais a dizer do filme do que aquilo que era pretendido. Assim, elas apontam para o relato da aluna, de acordo com o qual seria possível perceber o quanto a utilização de filmes em sala de aula permite que o diálogo extrapole os muros da disciplina ofertada.

Este é, resumidamente, o percurso reflexivo construído no artigo. No todo, os argumentos são muito parecidos com os do artigo anterior, girando em torno das possibilidades de que a utilização do cinema, em sala de aula, pode trazer para a formação do futuro professor. Todavia, mesmo que muitas vezes se faça referência à importância de um contato com produções culturais para uma formação mais ampla do professor, as possibilidades sempre são apontadas a partir da ideia de uma leitura didática da obra, ou seja, a produção cinematográfica é sempre referenciada como algo a partir do qual se pode desenvolver, no indivíduo, um determinado conhecimento ou habilidade útil ao seu trabalho pedagógico. Tal peculiaridade é reconhecida pelas autoras, que a atribuem às exigências de uma disciplina. Desse modo, assim como ressaltar nas reflexões do artigo anterior, reforço, que é necessário que se pense o trabalho com o cinema, visando a uma formação estética de professores, em um espaço externo às disciplinas acadêmicas para que não se reproduza pressupostos que se apresentam como empecilhos a uma verdadeira formação dos sentidos.

Não obstante, mesmo que as autoras tenham justificado a instrumentalização do cinema realizada por elas, graças ao fato do trabalho ser realizado no âmbito de uma disciplina acadêmica e, mesmo que eu concorde que nesse espaço romper com tal instrumentalização talvez não seja possível, é necessário mudarmos um pouco o foco e atentarmos para um pressuposto que ajudará a compreender melhor a ação das professoras.

Como ressaltai anteriormente, a perspectiva reflexiva do trabalho encaixa-se nas teorias pós-modernas que, de modo geral, são caracterizadas por dar ênfase maior nos variados tipos de interação que um objeto é capaz de proporcionar do que no conteúdo desse objeto. Aliás, nessas correntes teóricas, a própria educação é pensada como um “processo espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação” (DORNELES,2011, p.119). Sendo assim, penso que a instrumentalização não somente do cinema, mas da educação como um todo, seja intrínseca às teorias que sustentam o trabalho das autoras e, nesse sentido, o próprio artigo, assim como suas teorias de sustentação podem ser reflexo do processo histórico de instrumentalização do pensamento. Para engrossar o coro dessa argumentação, basta pensarmos que, na hipervalorização do cotidiano, defendido por essas teorias como uma forma de proporcionar uma aprendizagem significativa, encontra-se a necessidade contemporânea da funcionalidade, ou seja, a necessidade de todo conteúdo aprendido ter uma aplicação prática imediata.

Ainda sobre a valorização do cotidiano, é preciso que se diga que não se trata de desconsiderá-lo, mas dar a ele centralidade no processo pedagógico como uma forma de solucionar os problemas educacionais como defendem as autoras, talvez seja um equívoco, pois me parece que a discussão deve passar pela compreensão de problemas sociais mais amplos, como, por exemplo, pela semiformação ou mesmo pela aversão a relações verdadeiramente formativas, fenômenos que se disseminam muito, graças a produtos veiculados pela indústria cultural, conceito essencial a qualquer discussão que gire em torno de produções artísticas que, no entanto, passa ao largo do artigo apresentado.

3.4 ARTIGO 4: POR UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES

O quarto e último artigo a ser analisado por esse trabalho foi construído em conjunto por Verussi Melo de Amorim e Maria Eugenia Castanho. Produzido em 2008 e nomeado “Por uma formação estética na formação universitária de docentes”, o artigo visa realizar uma argumentação em prol da educação estética na formação universitária de professores, pois os autores acreditam que tal formação instiga o aluno a pensar e a formar-se sujeito. O trabalho não versa especificamente sobre a formação estética a partir da arte cinematográfica e sim a partir do contato com as diversas linguagens artísticas, porém, suas reflexões não deixam de ser importantes para as pretensões dessa pesquisa. Desse modo, vejamos o percurso realizado pelos autores em suas reflexões.

Inicialmente, ressalta-se que o trabalho busca pensar a formação universitária para além dos conteúdos específicos, direcionando-se para uma discussão sobre a estética, sobre o conhecimento obtido por meio dos sentidos humanos, refletindo a respeito deles. Para tanto, realizaram uma entrevista com sete professores-pesquisadores brasileiros que estudam a temática, construindo os argumentos do artigo a partir de um entrelaçamento de reflexões próprias e das respostas que os mesmos deram às perguntas que lhes foram feitas. Nesse sentido, os autores iniciam a articulação dos argumentos do trabalho por uma crítica do neoliberalismo e do discurso pós-moderno, entendidos como termos congêneres.

Referindo-se ao discurso pós-moderno, fenômeno que abrange diversas áreas, Amorim e Castanho assinalam que o mesmo vem pregando formas individuais de luta política, enfraquecendo movimentos sociais e outras instâncias coletivas de luta. Segundo eles, o conseqüente enfraquecimento político resultante de tal fato, acaba, no fim das contas, contribuindo para a manutenção do *status quo* social, já que o indivíduo singular sem forças para mudar a realidade acaba se inserindo nela. Sobre a pós-modernidade, assinalam

que:

A pós-modernidade é marcada por este discurso amorfo, em que as ideias fluidamente mudam de posição, amoldando-se a interesses políticos, cujo pano de fundo são ideias bastante solidificadas (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1171).

As ideias solidificadas às quais autores se referem na citação, nada mais são do que as ideias políticas neoliberais. As quais, segundo eles, alteram significativamente o comportamento social do homem, que cercado de um aparato tecnológico sofisticado, desvincula-se, cada vez mais, de atividades que, historicamente, foram essenciais à constituição humana do indivíduo como, por exemplo, o caminhar. Afastado de tais atividades, o homem estaria, segundo os mesmos, cada vez mais sujeito a uma uniformização social realizada por grandes corporações industriais, em comunhão com a mídia, peculiaridade que nivelaria a psiquê humana ao mínimo necessário para uma manipulação mercadológica que acarreta, com efeito, uma aversão pelo detimento, ou por tudo aquilo que não pode ser tratado de maneira fugaz.

É interessante notar crítica que os autores tecem aos meios de comunicação e aos seus efeitos na humanidade, pois, Christoph Türcke⁶, apoiando-se em Adorno, aponta para o fato da Indústria Cultural, além de perpetuar uma homogeneização em massa que faz com que os sujeitos se diferenciem uns dos outros por milímetros, assim como acontece com as fechaduras Yale, realizar também um condicionamento estético do sujeito, afinando-o à fugacidade, à velocidade, à efemeridade, desenvolvendo nele uma

⁶ Filósofo contemporâneo considerado o grande continuador das reflexões produzidas pela teoria crítica da sociedade.

repulsa pela lentidão, pela concentração, principais pressupostos do conhecimento.

Além de todo esse condicionamento apontado, os autores do artigo destacam o fato de, nesse processo, o conhecimento local, o saber advindo da experiência, ser relegado a um segundo plano em nome de saberes universais, difundidos midiaticamente. Desse modo, segundo eles, a razão legitimada pelo discurso científico toma papel central na sociedade, ao passo que o sensível é cada vez mais desconsiderado. Após esse apontamento, eles sinalizam que é em favor da experiência, do conhecimento sensível e, conseqüentemente, em contraposição a tudo o que foi apontado, que o artigo busca tecer considerações em prol de uma educação estética.

Antes de seguir com a exposição dos argumentos, é necessário dizer, no rastro teórico de Adorno e Horkheimer, que a sobreposição da razão ao conhecimento sensível não é fruto nascido da influencia midiática enviesada politicamente, no meio social, mas sim de um processo histórico que desenvolve-se, desde os primórdios da humanidade e que ganha força com o advento da sociedade capitalista, sendo, portanto, os meios de comunicação apenas instrumentos em todo esse processo.

Em outro momento do texto, os autores, apoiando-se em Paulo Freire, afirmam que o conceito de leitura está diretamente ligado à capacidade de olhar o habitual e vê-lo diverso. Desse modo, apontam que a resignificação que se encontra por trás dessa compreensão ser o principio da arte que, para eles, teria como característica imanente a transgressão do código vigente. Segundo eles, uma mensagem estética necessariamente colocaria o código em desordem, “possibilitando um conseqüente choque de compreensão no fruidor e tornando não imediata a interpretação do visto” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1174). Aliás, para os autores, o papel subversivo da arte encontrar-se-ia justamente na sua fruição. Ao artista, restaria construir e expressar uma percepção particular de

um objeto, ou do mundo, expressão que entraria em choque com a percepção do fruidor acerca do mesmo objeto ou mundo, levando-o a ressignificá-la e, conseqüentemente, ressignificar-se.

A fruição de arte é, pois, um momento que possibilita quebra de sentidos e construção de novos, na medida em que permite a transcendência da realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1175).

É importante notar, nesse momento, que para os autores, a potencialidade atribuída à arte extrapolaria seu conteúdo ou mesmo sua forma, sendo antes uma peculiaridade imanente a ela. Porém, é estranho que os autores não façam uma discussão a respeito do que é arte e do que é um mero produto da indústria cultural, pois como se notou acima, os mesmos apresentaram uma compreensão desse mecanismo como algo direcionado à manutenção do *status quo*. Assim sendo, como pode um produto de tal mecanismo servir à ressignificação da realidade? A contradição do artigo é notada não somente com relação a esse aspecto, a omissão com relação a essa discussão, soa também como um alinhamento às teorias pós-modernas, que os mesmos trataram de criticar e para as quais, como já dito na análise do artigo anterior, tudo passa a ser arte.

Seguindo no texto, nota-se na continuação da argumentação teórica em prol da formação estética que, para eles, a razão é parte essencial nesse processo, não podendo ser negada ou relegada a um segundo plano. Compreendendo a dimensão estética como algo que se refere ao gosto pelas artes, à capacidade de vincular-se esteticamente com a vida, ligada ao belo, às emoções, mas também a outras faculdades humanas como, por exemplo, à reflexão, eles asseveram que a fruição de uma obra requer tempo, raciocínio e esforço. Para eles,

A arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual. A produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1176).

Desse modo, defendem que através da dimensão estética, nós podemos obter uma melhor compreensão de nossa cultura, assim como podemos nos tornar sujeitos muito mais ativos na sua elaboração, sendo, portanto, a arte, tão imprescindível para a formação, quanto outros conhecimentos valorizados pela academia.

Nesse ponto, é preciso destacar novamente uma faísca teórica, motivada agora, não pelo alinhamento como feito na compreensão de arte, mas sim pelo distanciamento ao discurso pós-moderno. Nos pós-modernos, como destacado nas páginas acima na análise do artigo de Chaluh e Varani, além de tudo tornar-se arte, o apontamento para a estética se dá como fruto de uma negação da razão e, ao contrário, os autores que se alinham a esse discurso, ao negligenciarem uma discussão sobre o que seria arte, nesse momento aparecem no polo oposto, sinalizando para a razão como algo interno ao processo de construção artística, assim como essencial para a sua fruição. Tal compreensão, inclusive, os aproxima novamente da filosofia Adorniana, para a qual, como também já dito, a valorização da experiência estética apresenta-se como uma maneira de salvar o esclarecimento ou a razão, que se autodestrói.

Talvez toda essa contradição que faz o artigo parecer uma salada mista de concepções filosóficas, seja o preço pago por ele ser uma produção construída a partir de entrevistas com diversos pesquisadores brasileiros que estudam o tema, fazendo-o, provavelmente, das mais variadas tradições teóricas. Tais tradições do pensamento, muitas vezes apresentam de uma para com as outras, incongruências de pressupostos tão grandes quanto aqueles que pode

haver de uma delas para com outra que atribua à dimensão estética um segundo plano no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento humano. Assim sendo, é necessário se atentar para esse fato, quando buscamos pensar uma proposta de formação estética, pois tais incoerências podem acarretar em empecilhos a uma formação que caminhe nessa direção ao invés de solidificá-la.

A próxima reflexão construída no artigo, diz respeito ao processo formativo de um professor.

Haverá um modo de precisar o momento em que, em se pensando na educação, uma pessoa se torna professor? Será que, ao receber o título de licenciatura, o estudante, a partir de então, torna-se professor? Ou será que se torna ao ser contratado por uma instituição de ensino? De que maneira medir, apontar, demarcar o momento em que esta constituição se dá? Será algo instituído, alguma agência exterior ao sujeito outorgando-lhe direitos; ou será algo construído, que se vai fazendo, montando e se desmontando de acordo com as vivências de cada sujeito? (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1178).

Buscando responder a tal questionamento, os autores afirmam que a formação de um professor não é algo que se recebe, mas algo que se faz em um processo ativo de envolvimento e de mediação de outros, para eles a docência é um exercício permanente. Diante essa constatação apontam para o fato de, muitas vezes, a formação docente ser pensada apenas como uma apropriação de teorias, deixando de lado a importância que a experiência, que a vivência individual tem nesse processo. Assim, defendendo a importância de resgatar o sentido da razão como algo que tenha significado somente em articulação com todas as outras formas que o sujeito tem de se relacionar com o mundo – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação – os autores indicam a necessidade de uma educação voltada à dimensão estética, assim como a necessidade de fazermos ensaios a respeito de uma proposta nesse sentido, para

que possamos, um dia, colocá-la efetivamente em prática.

Concluindo, as reflexões tecidas no artigo, os autores salientam o fato de que, a preocupação com a necessidade de uma formação estética em âmbito educacional estar diretamente ligada à necessidade de uma formação humana, relegada nas instituições universitárias em nome de uma educação do intelecto.

Segundo eles:

No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades –, há o privilégio da racionalidade ocidental que torna alunos e professores pessoas, eminentemente, voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p.1180).

Nesse sentido, defendem uma formação estética, a partir da arte em cursos universitários, pois esse poderia ser um

[...] meio a partir do qual seria possível despertar o sensível nos futuros docentes – pessoas que trabalharão com a arte de ensinar, lidando, diretamente, com a formação humana de alunos. Por meio de experiências estéticas refletidas (e não meramente proporcionadas, sem um enfoque reflexivo e uma discussão pertinente e profunda), com arte, os alunos iriam aproximando-se do universo sensível, podendo estabelecer um elo entre si e sua própria subjetividade (AMORIM; CASTANHO, 2008, p.1182).

De acordo com os autores, a partir da subjetivação que tal experiência poderia proporcionar, o indivíduo se reconheceria como autor de sua história, tornando-se mais consciente de sua função na construção do mundo, acarretando em uma mudança e, conseqüentemente, melhora educacional e social.

São esses os argumentos apresentados no texto, que apesar de algumas

incongruências ocasionadas pela incorporação de perspectivas teóricas divergentes, apresenta importantes apontamentos para pensarmos a formação estética em âmbito docente. Apesar de faltar uma fundamentação teórica mais densa, talvez muito graças ao formato do trabalho, saliento que a imbricação proposta entre conhecimento sensível e racional é, como veremos, fundamental no pensamento de Theodor Adorno, sustentáculo dessa pesquisa e um dos maiores e mais complexos filósofos do século XX. Além do mais, é necessário destacar que dos quatro artigos analisados, esse é o que mais se afasta dos efeitos do processo identificado por Adorno como instrumentalização do pensamento, fenômeno ao qual a sua proposta estética apresenta-se, de certo modo, como contraposição. Uma melhor apreciação do artigo poderia ser feita, se o mesmo versasse sobre a arte cinematográfica enquanto recurso de uma formação estética docente como discutido nos outros três, vindo assim em direção à proposta aqui defendida, porém, mesmo sem essa discussão, a produção apresenta-se muito mais consistente e alinhada aos pressupostos de uma verdadeira formação estética, voltada para o desenvolvimento do humano, que qualquer um dos artigos anteriores.

3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesses dois primeiros momentos do trabalho, buscou-se analisar como a formação estética a partir da arte cinematográfica vem sendo pensada no campo da formação de professores. A partir de tal empreitada, que utilizou-se da procura e análise de produções científicas, nota-se pouca preocupação da universidade para com o tema.

Como apontado, a escassez de produções acerca de tal discussão pode estar atrelada a um fenômeno histórico, identificado por Adorno e Horkheimer como instrumentalização da razão. Tal compreensão torna-se ainda mais

plausível, se levarmos em conta que três das quatro produções encontradas apresentam, seja pelo alinhamento à linguagem matemática ou pela instrumentalização que realizam do cinema, sintomas desse processo.

O curioso nisso tudo é que, na filosofia de Theodor Adorno, uma formação que se desenvolva nas malhas da estética é pensada justamente em contraposição à predominância da razão instrumentalizada nas relações sociais humanas. Uma formação que não nega, não embrutece os sentidos humanos, mas que, ao contrário, se dê para e pela sensibilidade, contrapõe-se aos pressupostos da racionalidade instrumental e, conseqüentemente, à perpetuação da barbárie fascista no meio social.

Entendendo o fascismo como um reflexo da predominância da razão instrumental nas relações humanas, o filósofo aponta para a limitação das possibilidades de mudar os pressupostos objetivos que permitem seu surgimento e perpetuação. Dessa forma, indica a necessidade de impelirmos nossos esforços em contraposição a esse processo para o lado subjetivo.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995a, p. 121).

Tal pressuposto é, em grande medida, algo que norteia boa parte de suas reflexões teóricas. Dessa forma, penso que a crítica à razão que ele constrói com Horkheimer na dialética do esclarecimento, e conseqüentemente a sua indicação para uma formação dos sentidos apresenta-se não só como uma forma de esclarecer os mecanismos referidos na citação acima, mas também como contraposição a eles no âmbito da formação humana. Perante isso, soa problemático demais encontrarmos pressupostos da instrumentalização do

pensamento em trabalhos que versam sobre a formação estética, pois algo que deveria estar se construindo na contramão desse processo, acaba por contribuir com a sua disseminação.

Para compreender melhor a discussão acerca de todo esse fenômeno, assim como para apontar algumas possibilidades da formação estética de professores a partir da arte cinematográfica, indico que a próxima parte do desse trabalho trará uma apresentação da crítica do autor à razão, assim como o papel formativo que a estética assume em sua filosofia. Tal percurso servirá também para justificar o formato do trabalho e esclarecer melhor argumentos apresentados na análise dos artigos.

4.0 FUNDAMENTOS ESTÉTICO-FILOSÓFICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como ressaltado, algumas vezes, o referencial teórico que sustenta essa pesquisa é conhecido como “Teoria crítica da sociedade”. Na verdade, tal tradição do pensamento está vinculada ao “Instituto para pesquisa social”, organização criada em 1924, que se apresentou como um espaço de reflexão e de uma produção teórica voltada ao aprofundamento e atualização do marxismo. Sob a égide de tal tradição do pensamento, os filósofos ligados ao referido instituto, que funcionou em conjunto com a universidade de Frankfurt, até o ano de 1933, quando foi invadido e fechado pela Gestapo, tiveram como uma das suas principais preocupações a questão do autoritarismo. Buscando compreender tal fenômeno que se fez tão presente na Europa do início do século XX, seja na figura do Socialismo Real ou do Fascismo, a primeira geração de pensadores do instituto enviou-se pelos caminhos da metafísica. Como salienta Olgária Mattos,

Os Frankfurtianos desenvolveram uma explicação para o fenômeno do totalitarismo que é de ordem metafísica; é na constituição do conceito de razão, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional (MATTOS, 2001, p.7).

Desse modo, buscando compreender a crítica de alguns desses autores à razão, importantíssima para podermos, posteriormente, compreender as potencialidades de uma formação estética, é preciso direcionar nossas atenções para o livro “Dialética do esclarecimento”, escrito em conjunto por Adorno e Horkheimer. No livro, os filósofos buscam mostrar como a lógica da dominação está presente na história da civilização, desde seus primórdios, caracterizando-se como um fenômeno imanente ao desenvolvimento da razão, que deve ser aclarado e contraposto para que se torne possível a construção de uma sociedade verdadeiramente humana.

Segundo eles, o programa do esclarecimento, ou seja, o desenvolvimento da razão, desde sempre tem como mote principal libertar o homem de seus medos e superstições, desencantar o mundo, colocar no lugar dos mitos o saber, enfim, dominar a natureza e colocar o homem como seu senhor. Nessa perspectiva, alojam tais princípios sob a égide do que eles chamam de racionalidade instrumental e apontam para o positivismo e o pragmatismo matemático como sua máxima expressão.

O positivismo caracterizar-se-ia, na compreensão dos dois filósofos, por eliminar de sua esfera, no intuito de atingir uma maior precisão em seus propósitos, elementos antropológicos, ao passo que exaltaria a técnica. Na concepção dos autores, ele “não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), não se importa com a verdade, mas sim com o procedimento eficaz no que concerne o domínio da natureza, de modo que, tudo aquilo que não se resume à

simbologia numérica acaba por se tornar suspeito de mitologia.

Contudo, como já adiantando anteriormente, apoiando-se em Sigmund Freud, os alemães destacam o fato da dominação da natureza apresentar-se como o principal elemento constitutivo da cultura humana. Desse modo, apontam para os rituais místicos como instantes do processo de desenvolvimento histórico e cultural humano, nos quais os princípios da racionalidade instrumental já se faziam presentes, ou seja, para eles, os mitos já se apresentavam como forma de esclarecimento, de desencantamento do mundo, de domínio da natureza.

Enquanto totalidade desenvolvida linguisticamente, que desvaloriza, com sua pretensão de verdade, a crença mítica mais antiga: a religião popular, o mito patriarcal solar é ele próprio esclarecimento, com o qual o esclarecimento filosófico pode-se medir no mesmo plano. A ele se paga, agora na mesma moeda. A própria mitologia desfecha o processo sem fim do esclarecimento, no qual toda concepção teórica determinada acaba fatalmente por sucumbir a uma crítica arrasadora, à crítica de ser apenas uma crença, até que os próprios conceitos de espírito, de verdade, e até mesmo de esclarecimento tenham-se convertido em magia animista (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23).

Nessa esteira, a própria metafísica entendida como proveniente dos mitos, como elaboração mais desenvolvida de um pavor primordial, também se apresenta, para eles, como embebida pela mesma racionalidade. Porém, com o avançar da modernidade e radicalização da razão instrumentalizada que desemboca no positivismo contemporâneo, ela própria passou a ser compreendida como moeda falsa, como um resquício mitológico que deve ser substituído por fichas neutras, por números.

O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais,

acusando-a de superstição. Na autoridade dos conceitos universais ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Assim, no entendimento dos autores, ao assinalar tudo aquilo que não se restringe à quantificação matemática como suspeito, a ciência moderna em seu afã por distanciar-se da natureza e dominá-la, afasta de si a reflexão crítica e, dessa forma, distanciando-se da única ferramenta capaz de lhe fazer violência, enrosca-se, cada vez mais na mitologia à qual rechaça veementemente, criando um caldo cultural no qual a barbárie resplandece socialmente.

Na absolutização do número como única instância capaz de desvendar o mundo, o elemento da dominação que se estendeu da relação com a natureza para a relação entre os homens, na esfera dos rituais místicos, permitindo o afastamento de determinados grupos do trabalho braçal direto e, com efeito, o desenvolvimento da razão, agora se estende ao campo do próprio pensamento que, reduzido a representações numéricas voltadas unicamente para o mais eficaz domínio da natureza, acaba por cancelar racionalmente, as irracionais relações de dominação do homem pelo homem ou do homem para com a natureza, essenciais para o seu desenvolvimento.

O esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado; perpetua-o, porém, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente com cada ente. [...] Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Nesse horizonte, é possível aferir que a racionalidade que hoje se apresenta como a máxima expressão do esclarecimento, seja uma extensão da ordem social que se desenvolveu a partir dos rituais mágicos e dos mitos, uma extensão que agora reafirma constantemente essa mesma ordem.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida [...] toda pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada imediato. Ora, ao invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade [...] Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança. Na pregnância da imagem mítica, bem como na clareza da fórmula científica, a eternidade do factual se vê confirmada e a mera existência expressa como o sentido que ela obstrui (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Mas, enfim, qual a relação da ratificação da razão instrumentalizada com o mais eficaz modelo de pensamento e a conseqüente repetição incessante e incontestada de determinada ordem, com a recaída social na barbárie mesmo em uma época altamente esclarecida?

Para compreender essa questão, é preciso destacar que, na concepção de desenvolvimento cultural Freudiana, na qual Adorno e Horkheimer se apoiam para desenvolver suas teses, o processo de desenvolvimento cultural humano, de desenvolvimento da razão, apresenta-se como um processo doloroso, pois o domínio da natureza externa, essencial para a autopreservação da vida humana, necessariamente passa também pelo domínio da natureza interna dos indivíduos, isto é, dos seus sentidos, dos seus instintos. Repressão que acarreta, com efeito, uma frustração cultural, uma hostilidade para com a cultura, entendida como

instância externa repressiva que exige o controle do desejo humano para o seu desenvolvimento.

Assim, nessa configuração, levando em conta que na ótica dos autores a homogeneização matemática do mundo nega além das contradições sociais, também as particularidades que caracterizam o indivíduo enquanto tal, compreendendo-os como meros números ou coisas. E que entendidos como meras coisas desprovidas de sentimento, de vida, esses mesmos indivíduos podem sofrer com as mais duras exigências em nome de um progresso cultural ou social, é constatável que a citada frustração, ou aversão cultural, se torne cada vez maior, vindo, conseqüentemente, a retornar violentamente sobre essa mesma cultura ou sobre determinados grupos entendidos como empecilhos às suas promessas nunca realizadas, às promessas de igualdade e avanço social em nome das quais se abriu mão dos desejos mais profundos.

Portanto, nessa constelação, na mesma medida em que o esclarecimento no que concerne o domínio da natureza se torna cada vez mais efetivo, graças ao constante avanço social da razão instrumentalizada, cada vez mais a barbárie se faz presente socialmente. Em vista disso, para Adorno e Horkheimer, o fascismo, um dos maiores fenômenos de destruição humanitária, não é compreendido como um estado de exceção, mas sim como o fruto maduro da sociedade do capital.

No intuito de ilustrar o apontamento de que a razão instrumental, voltada unicamente para a autoconservação do indivíduo, para o domínio da natureza já estava prefigurada na esfera dos mitos, assim como a compreensão de que ela acarreta um retorno violento da natureza interna reprimida sobre a sociedade, os autores remontam a Odisseia de Homero, a qual, segundo eles, seria uma alegoria de parte remota do processo de desenvolvimento histórico e cultural humano. Nesse sentido, indicam que o recurso do “Eu” para formar-se e conservar-se foi a astúcia, o confessar-se mais fraco, o entregar-se para derrotar,

lograr as potências mitológicas. Procedimento observado nas ações de Ulisses, que, porém, é apenas um herdeiro desse mecanismo que já se fazia presente na lógica dos rituais de sacrifícios humanos.

O navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim. [...] Se a troca é a secularização do sacrifício, o próprio sacrifício já aparece como o esquema mágico da troca racional, uma cerimônia organizada pelos homens com o fim de dominar os deuses, que são derrubados exatamente pelo sistema de veneração de que são objetos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 50-51).

Na trilha argumentativa dos autores, percebe-se que a substituição do sacrifício humano pelo sacrifício animal e posteriormente a substituição desses por sacrifícios materiais e posteriormente por orações, são reflexos do constante processo de logro e conseqüente emancipação do homem frente às potências divinas. Emancipação que assim como nota-se nas aventuras de Ulisses, necessitou da elevação à consciência humana de parte do logro imanente ao sacrifício, ou seja, da subjetivação do princípio pelo qual o sujeito passou a se sacrificar, abrir mão dos seus desejos mais intensos, de sua natureza, tendo em vista sua autoconservação, o cálculo astuto pelo qual abriu-se mão da própria “vida”, visando a manutenção dessa mesma vida.

A história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende. [...] A transformação do sacrifício em subjetividade tem lugar sob o signo daquela astúcia que sempre teve uma parte no sacrifício (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 54).

Alegoricamente, compreendendo tal processo como traços dos principais pressupostos da racionalidade instrumental, Adorno e Horkheimer buscam esmiuçar as diversas passagens que narram o confronto de Ulisses com os seres mitológicos. A título de ilustração, destaco as ponderações que os autores fazem do episódio referente ao encontro de Ulisses com Circe. Nele, ou nesse momento histórico de desenvolvimento da humanidade, o risco, ao qual, inclusive, os comandados de Ulisses sucumbem, é o retorno ao estado animal, sem consciência, sem razão. Nessa passagem, entregar-se aos instintos, no caso, sexuais, é claramente apontado como um erro, ao passo que a renúncia a eles, apresenta-se como única maneira de superar os mitos ou dominar a natureza, de seguir em frente, rumo à formação do “EU”. No entanto, não se trata de uma renúncia total, Ulisses resiste primeiramente aos encantos, à sedução de Circe, unicamente para que possa entregar-se a ela como seu Senhor. “Ulisses resiste à magia de Circe e assim consegue aquilo que a magia só ilusoriamente promete aos que não resistem a ela” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 62).

Desse modo, a repressão dos instintos, a dominação da natureza interna, o cálculo frio que se torna perceptível na ação do herói, vem na direção da tese dos alemães, de que os pressupostos da racionalidade instrumental já se faziam presente desde os primórdios da cultura humana. Da mesma maneira, a vingança que Ulisses coloca em prática após seu retorno à Ítaca contra todos aqueles que estavam em sua casa cortejando sua mulher e usufruindo de sua riqueza, assim como o fascismo, é compreendido como o retorno violento de todos os instintos, de toda natureza interna reprimida duramente por Ulisses durante seu trajeto de retorno para casa.

Apresentado alguns dos principais pressupostos da crítica que Horkheimer e Adorno tecem à razão, penso que talvez tenha se feito mais clara algumas críticas realizadas aos artigos analisados no capítulo anterior, como, por exemplo, quando aponte a contradição existente entre a concepção formativa

apresentada no artigo “A estética na formação de professores”, no qual nota-se a defesa de uma formação voltada pela valorização dos conhecimentos obtidos através dos sentidos e ao mesmo tempo um alinhamento extremo à linguagem matemática, engrossando, dessa forma, o coro de uma racionalidade, que como argumentado, está na gênese do processo de segregação dos sentidos e do que se origina dele, levando, com efeito, ao seu retorno violento sobre a sociedade. Aliás, a mesma ponderação se aplica aos artigos, “Filmes na formação de futuros professores: Educar o olhar”, e “O uso do filme na formação de professores”, não só pela instrumentalização da arte cinematográfica que ocorre em suas propostas formativas, mas também pelo fato de se alinharem ao discurso pós-moderno para o qual tudo é arte.

Abarcar sob o conceito de arte todas as produções humanas construídas, através das variadas linguagens artísticas, é, além de valorizar produções que assim como o positivismo reafirmam a sociedade fundada na razão instrumental, com sua segregação dos sentidos e todos os efeitos deletérios que daí originam-se, um desconhecimento do processo histórico de desenvolvimento da arte.

4.1 A INDÚSTRIA CULTURAL

Ainda na “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer, contrariando a tese de alguns sociólogos, segundo os quais, com o advento da sociedade capitalista e conseqüente mudança nos hábitos dos indivíduos, a sociedade encontrar-se-ia imersa em um profundo caos cultural, apontam para esse caos identificado, como efeito de uma proposital homogeneização cultural da sociedade moderna, perpetuada em nome da manutenção de determinado modelo social econômico e político. Nesse sentido, referem-se à Indústria Cultural, instrumento de dominação que se dissemina, principalmente, por meio e aparatos técnicos audiovisuais, como o rádio, o cinema e a televisão.

Desmistificando a ideia de que a adesão ou consumo em massa dos bens veiculados por essa indústria explicar-se-ia pelo fato dela propagar produtos que atenderiam à necessidade natural da população, sendo na verdade, apenas a alimentação de uma demanda anteriormente criada, os filósofos chamam a atenção para o fato desse mecanismo que se autoalimenta estar voltado, unicamente, para o condicionamento das pessoas, de acordo com o esquema da produção, seja por inculcar determinados gostos e valores, ou mesmo por condicionar esteticamente o sujeito, de acordo com a lógica maquinal do mercado⁷. Segundo eles, o esquematismo que em Kant é responsável pela atribuição de significados aos dados que o sujeito recebe do meio externo graças aos seus sentidos, foi usurpado por essa Indústria,

O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. [...] Para o consumidor, não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

De acordo com eles, o cinema seria uma das ferramentas de maior importância no que diz respeito à usurpação do esquematismo. A sua capacidade de reproduzir rigorosamente a realidade, assim como a sua própria forma, faz com que vejam nele um vigoroso instrumento de adestramento do espectador à

⁷Se bem lembrarmos, na análise do artigo “A estética na formação de professores”, sinalizei para o fato de, provavelmente, o excesso de estímulos ou de linguagens artísticas trabalhadas no âmbito do curso de formação analisado, estar intimamente ligado ao grande número de seus participantes. Quando fiz tal apontamento, tinha em mente a presente discussão, que agora contextualizada talvez possa contribuir para a compreensão do argumento utilizado anteriormente.

realidade tal e qual está colocada, dificultando a possibilidade de sua individuação⁸.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. [...] A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigante maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104-105).

Dessa forma, é possível perceber então que, para os autores, os produtos da indústria cultural não são compreendidos como arte, circunstância que não se dá pela falta de elaboração, mas sim por essa elaboração estar, intimamente, ligada à citada confirmação da realidade. Em Adorno e Horkheimer, a obra de arte verdadeira não se apresenta como cópia da realidade, mas sim como sua antítese. Não como algo que realiza a identificação entre sujeito e objeto, forma e conteúdo, homem e natureza, como a usurpação do esquematismo falsamente consoma, mas sim como algo que justamente contestando essa identidade, vise, e prometa a reconciliação.

[...] A pretensão da arte é sempre ao mesmo tempo ideologia. No entanto, é tão somente neste confronto com a tradição, que se sedimenta no estilo, que a arte encontra

⁸ No que tange o pensamento de Adorno, essa posição pessimista em relação ao cinema é revista posteriormente.

expressão para o sofrimento. O elemento graças ao qual a obra de arte transcende a realidade, de fato, é inseparável do estilo. Contudo, ele não consiste na realização da harmonia – a unidade problemática da forma e conteúdo, do interior e do exterior, do indivíduo e da sociedade -, mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso, no qual o estilo da grande obra de arte sempre negou, a obra medíocre sempre se ateve a semelhança com outras, isto é, ao sucedâneo da identidade. A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104-105).

No fundo dessa crítica aos produtos da Indústria Cultural, frutos do desenvolvimento de aparatos técnicos avançados, do esclarecimento humano, existem os mesmos pressupostos da crítica realizada ao positivismo, pois, do mesmo modo, a cópia da realidade realizada por esses produtos, acaba por insuflar cada vez mais o espírito da sociedade do capital, que teve como destacado na compreensão dos autores, o fascismo como resultado.

Diante dessa crítica, como definir então o que poderia ser compreendido como arte, como objeto, a partir do qual uma verdadeira formação estética poderia se desenvolver?

4.2 A OBRA DE ARTE

Para Adorno, a compreensão de uma verdadeira obra de arte não pode, de maneira alguma, estar desvinculada de seu desenvolvimento e transformações históricas, assim como do meio social, a partir do qual ela é analisada. Para ele,

A definição do que é arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo em que tornou-se, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se. Enquanto é preciso manter a sua diferença em relação à simples empiria, ela modifica-se em si qualitativamente. Muitas obras, por exemplo,

representações culturais, metamorfoseiam-se em arte ao longo da história, quando o não tinham sido; e muitas obras de arte deixaram de o ser (ADORNO, 1970, p.14).

No fundo, tal compreensão nos remete à autonomia da obra de arte, ou seja, a inserção de um objeto cultural sob o conceito de obra de arte requer necessariamente a autonomia dessa produção que, com efeito, leva-a a apresentar-se como uma antítese social e não como sua cópia.

Segundo Bürger (2014), a autonomia, essencial para a estética Adorniana, encontrar-se-ia no desligamento da arte do que ele chama de praxis vital ou efeito social de uso.

Ora, na estética da autonomia, está implícita uma determinação da função da arte. Ela é concebida como aquela esfera social que se destaca do cotidiano burguês, ordenado segundo a racionalidade de fins, achando-se, justamente por isso, em posição de criticá-lo (BÜRGER, 2014, p.34).

Para Adorno, como acredito ter ficado claro, a sociedade burguesa falhou em seus propósitos emancipatórios, por estar fundada em uma racionalidade instrumentalizada, voltada para fins de dominação. Desse modo, na obra de arte autônoma que, já na sua falta de finalidade se opõe à racionalidade instrumental, encontrar-se-ia a verdade sobre essa sociedade, pois além dessa contraposição, enquanto objeto de autocompreensão da classe dominante socialmente, estariam nela projetadas as aspirações sociais da burguesia negadas, objetivamente, ou seja, na obra de arte autônoma estariam prefiguradas as contradições da sociedade do capital.

Ao cristalizar-se como coisa específica em si, em vez de se contrapor às normas sociais existentes e se qualificar como socialmente útil, crítica a sociedade pela sua simples existência, o que é reprovado pelos puritanos de todas as

confissões. Nada existe de puro, de completamente estruturado segundo a sua lei imanente que não exercite uma crítica sem palavras e denuncie a degradação provocada por uma situação que evolui para a sociedade de troca total: nela tudo existe para outra coisa (ADORNO, 1970, p.340).

Tal compreensão está ligada ao conceito de arte moderna e à transformação histórica social que possibilitou o seu surgimento. Diferentemente da arte sacra, voltada para o culto religioso e da arte cortesã voltada à glorificação do príncipe, a arte moderna, oriunda da emancipação da burguesia frente à nobreza, transformou-se, graças ao fato do artista não ter mais nenhum patrono específico, em um objeto de representação de classe, na qual esse mesmo artista projeta os maiores ideais da humanidade, que, ao serem negados objetivamente, fazem dela uma antítese social.

A sua autonomia, emancipação relativamente à sociedade, foi função da consciência burguesa da liberdade que, por seu turno, estava muito ligada à estrutura social (ADORNO, 1970, p.339).

Em suma, para Adorno a verdadeira obra de arte seria aquela capaz causar no sujeito um estranhamento do mundo e não uma adesão irrestrita. Assim sendo, levando em conta o caráter histórico transitório da sociedade, podemos compreender a afirmação do mesmo, a respeito do fato de diversas representações culturais terem se metamorfoseado em arte ao longo da história.

4.3 PROPOSTA ESTÉTICA

Se, nessa parte do trabalho, apresentou-se, até o momento, alguns elementos da crítica de Adorno à razão, assim como alguns elementos do que ele compreende como obra de arte, agora se faz necessário uma exposição mais

direta a respeito do papel que a estética assume em sua filosofia.

Se, como vimos, um dos pilares da crítica de Adorno à razão é o fato dela se desenvolver a partir de uma relação autoritária do sujeito para com o objeto, do homem para com a natureza, é preciso que se diga, nesse momento, que suas especulações sobre estética são construídas na contramão desse processo. Vale ressaltar que, nas suas reflexões, a razão não é negada, ou deixada de lado, como se apontou serem características dos pós-modernos, mas sim pensada como algo que deve se desenvolver, a partir de uma experiência sensível, construída não a partir de uma relação pautada na primazia do sujeito, mas do objeto⁹.

Contra a crença mágica em ações dos deuses ou da natureza tramadas contra ou em favor dos pobres humanos, o iluminismo promove a soberania do sujeito autônomo que conhece e age graças à espontaneidade da razão e à legislação do entendimento. Mas o fim dos deuses se reverte na adoração de um novo ídolo, o sujeito soberano, mestre de si mesmo, dono da natureza e senhor dos seus semelhantes. É a crítica a essa hipóstase do sujeito iluminista que leva Adorno, na sua reflexão filosófica posterior, a defender a “primazia do objeto”: não para voltar a um realismo pré-Kantiano, mas sim para operar a crítica, isto é, o traçar dos limites desse sujeito absoluto (GAGNEBIN, 2001, p. 67).

Em suma, o direcionamento para a primazia do objeto que em Adorno aparece como uma forma de romper com os pressupostos da instrumentalização da razão, ou seja, com a relação de dominação do homem para com a natureza, tem como pano de fundo o conceito de experiência Benjaminiano, que envolve a

⁹ Importante notar que semelhante compreensão é notada no artigo “Por uma formação estética na formação universitária de docentes”, no qual os autores asseveram que a dimensão estética do conhecimento não é apartada do domínio intelectual.

diluição do sujeito no objeto de conhecimento. Uma entrega total, que envolve necessariamente os sentidos e as percepções obtidas através deles, como um ponto a partir do qual o sujeito possa construir suas reflexões racionais sem enformar o objeto, de acordo com métodos pré-estabelecidos, como ocorre, por exemplo, no âmbito do positivismo. Sendo assim, ressalto que a forma que esse trabalho buscou assumir é uma tentativa de alinhar-se, de algum modo, a essa exigência teórica. Construir uma pesquisa voltada para a reflexão da formação estética a partir do cinema em âmbito docente, assim como trazer para a primeira parte do trabalho os objetos de análise, exprime uma tentativa de valorizar a experiência e também de ouvir o objeto de conhecimento, construindo, a partir disso, uma reflexão que alinhe o conteúdo e a forma dessa pesquisa.

Dessa maneira, se é na valorização da experiência, do conhecimento sensível, que se encontra no pensamento adorniano uma forma de resistência aos pressupostos da racionalidade instrumental e, conseqüentemente, aos seus efeitos, sinalizo para o fato de não podermos perder de vista que tal possibilidade está restrita ao âmbito da produção ou mesmo do contato com a verdadeira obra de arte que, se bem lembrarmos, requer a sua autonomia, e com efeito, uma contraposição às mazelas da realidade, não sendo possível, dessa forma, através dos produtos da Indústria cultural que, como visto, apresentam-se como seus reafirmadores.

Dessa forma, penso ser necessário falar de um conceito caro à filosofia de Adorno, qual seja, o domínio estético da natureza. De acordo com Duarte (1993), tal conceito mantém os traços principais do domínio real da natureza, mas distancia-se desse, colocando-se em um ponto crítico, graças a um momento estético imanente.

Em síntese, o domínio estético da natureza constrói-se ancorado em uma relação dialética entre mimese e racionalidade, que está diretamente relacionada à primazia do objeto e que teria seu lócus genuíno na esfera da obra de arte. Para

Adorno, o processo de construção de uma obra envolveria tanto um momento mimético, sensível, no qual o artista apreende intuitivamente as nuances do seu objeto, da sociedade¹⁰, como um momento racional, no qual ele trabalhando racionalmente o seu material artístico, conseguiria dar forma, expressar materialmente o que ele captou de modo sensível.

Esse processo, que expressaria uma relação respeitosa entre homem e natureza, faria do campo artístico uma área do conhecimento que não se desenvolve a partir dos mesmos pressupostos que permitiram a recaída social da humanidade na barbárie mesmo em uma época altamente esclarecida. Desse modo, se é na dialética entre mimese e racionalidade, imanente à produção de uma verdadeira obra de arte, que se apresenta uma forma de se contrapor à instrumentalização da razão e aos seus efeitos deletérios, pode-se dizer que uma concepção de formação estética, a partir da filosofia Adorniana, deve se pautar pelo mesmo pressuposto, ou seja, essa mesma relação dialética deve se fazer presente no âmbito da recepção dessas obras.

Para além dessa relação não autoritária com os sentidos, com a natureza, imanente a uma formação que se desenvolva nessa esteira, existe também a possibilidade do contato com a obra de arte possibilitar no sujeito uma compreensão mais crítica com relação à sociedade. Como dito logo acima, na verdadeira obra de arte, existe segundo Adorno, graças ao momento mimético, uma tematização da realidade social que independe da vontade do artista e que poderia ser desvendada a partir da reflexão racional daquele que entra em

¹⁰ Se apontei no artigo: "Por uma formação estética na formação universitária de docentes", algumas similaridades com a teoria adorniana, é necessário destacar também que essa compreensão é totalmente incompatível com a que os autores do referido artigo apresentam da arte como a materialização de uma subjetividades, estando suas potencialidades, ligadas ao confronto com as percepções subjetivas do fruidor.

contato com ela.

Perante isso, cabe agora, como última parte dessa pesquisa, uma explanação acerca de algumas possibilidades formativas da arte cinematográfica.

5.0 ELEMENTOS FORMATIVOS DO CINEMA

Se, até o momento, o itinerário do trabalho buscou como principal ponto de apoio as reflexões de Theodor Adorno, nessa nova etapa é necessário que mudemos um pouco o foco de exposição teórica, voltando as atenções, principalmente, para o pensamento de Walter Benjamim. O interesse de Benjamim para com as novas técnicas artísticas que surgiram no início do século XX, fotografia e cinema, são extremamente frutíferas para as pretensões dessa pesquisa. Além do mais, o fato dele ter sido bolsista do instituto, estando sob a supervisão de Adorno, faz com que existam enormes pontos de confluência no pensamento de ambos, peculiaridade que fará com que essa mudança de foco não acarrete uma grande ruptura ou incongruência teórica.

Como já mencionado, a questão da experiência é central no pensamento Benjaminiano, assim como é também no pensamento de Adorno. Dessa forma, penso ser importante começar a exposição teórica que esse capítulo almeja, por uma proposição central no pensamento de Benjamim, a saber, o declínio da experiência, a falta de memória do homem moderno.

Atribuindo tal fenômeno ao vertiginoso desenvolvimento tecnológico, ele assevera que:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...] Sim é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 114).

A primeira vista, pode-se atribuir a essa constatação apresentada no texto “Experiência e Pobreza”, um valor negativo. No entanto, não é isso que o filósofo berlinense faz. Segundo ele – harmonizando com a compreensão desenvolvida no texto “Sobre o Conceito de História”, acerca da tradição, da cultura, ser a cultura dos vencedores, apresentando-se assim, ao mesmo tempo, como um documento de barbárie-, a referida falta de experiência apresenta-se como algo positivo, pois ela possibilitaria o surgimento de um novo homem, desprendido da tradição, da cultura dos vencedores.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Segundo Franco (2015), atribuir ao declínio da experiência um valor positivo seria fruto de uma acurada percepção do momento histórico em que o autor vivia. Percebendo a ascensão da barbárie e o surgimento da catástrofe, ao inserir essa compreensão, Benjamin teria facultado a esse novo homem, a possibilidade da resistência à ascensão fascista.

Outras reflexões acerca da perda de experiência do homem moderno foram realizadas pelo filósofo. Em “O narrador”, buscando compreender as condições históricas que permitiam ao homem a construção da memória, da experiência, ele sinaliza para o tédio, para a lentidão, para a descontração, como seus pressupostos básicos.

Este processo de assimilação, que se desenrola em camadas profundas, precisa de um estado de descontração cada vez

mais raro. Se o sono é o ponto culminante do relaxamento físico, então o tédio o é da distensão espiritual. O tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência. O rumor na floresta de folhas afugenta-o (BENJAMIN, 1983, p, 62).

Ainda segundo Benjamim, na modernidade, o processo de industrialização, assim como a mudança nas relações sociais oriundas dele, fez com que os referidos pressupostos da experiência fossem impossibilitados, gerando, como efeito, o homem sem memória, sem experiência. Em “Alguns temas sobre Baudelaire”, ele recorre a Sigmund Freud para aclarar melhor essa formulação teórica.

Em “Além do Princípio do Prazer”, Freud constrói um esquema ilustrativo do aparelho psíquico humano no intuito de buscar explicar o seu funcionamento e o surgimento de uma neurose traumática. Segundo ele, em seus primórdios o aparelho psíquico humano seria um organismo vivo suscetível a estímulos (choques), de modo que, com o passar do tempo, esses estímulos incessantes modificaram a camada mais superficial desse aparelho, tornando-a incapaz de qualquer modificação, como se tivesse calcinado-a, originando assim, a consciência, que, “calcificada”, se tornou incapaz de acolher traços mnemônicos, chamados por ele de os “fundamentos da memória” (FREUD, 2006, p. 10).

Desse modo, se a consciência não acolhe traços mnemônicos, qual seria então o seu papel? Segundo Freud, seria suavizar os estímulos exteriores (choques), para que eles cheguem às camadas mais profundas do aparelho psíquico com uma intensidade capaz de deixar nelas um traço mnemônico sem que haja dano a essas estruturas. De acordo com o pai da psicanálise:

Através de sua morte, a camada exterior salvou todas as camadas mais profundas de um destino semelhante [...]. A proteção contra os estímulos é, para os organismos vivos,

uma função quase mais importante do que a recepção deles (FREUD, 2006, p. 11).

Esse esquema que, opondo consciência e memória coaduna-se à compreensão de que a experiência tem como seus pressupostos a distração e o tédio, é apropriada por Benjamin, que aproximando-a do conceito de memória involuntária de Marcel Proust, utiliza-a para explicar a já referida formulação sobre o fato do homem moderno, graças ao desenvolvimento técnico, ser desprovido de experiência, de memória. Para o autor, o alto desenvolvimento tecnológico exigiu uma nova forma de reação aos estímulos externos, pois em nenhuma época o homem havia sido alvo de tantos estímulos ao mesmo tempo, em nenhuma época ele necessitou de uma acuidade perceptiva tão grande.

Nos cruzamentos perigoso suma rápida sucessão de contrações o percorre, como golpes de uma bateria.[...] Desse modo a técnica submetia o homem a um training complexo (BENJAMIN, 1983, p. 43).

Nessa conjuntura, na qual são exigidas do homem respostas cada vez mais rápidas aos incessantes estímulos recebidos do exterior, a consciência, exercendo seu papel de escudo, passou a aparar, excessivamente, os estímulos externos, dificultando a formação de traços mnemônicos, de memória e, conseqüentemente, de experiência.

[...] este *training* diz respeito à consciência desperta, que tem sua sede em uma camada do córtex cerebral, “de tal modo queimado pela ação dos estímulos” que oferece as melhores condições para sua recepção. O fato de o *choc* ser captado e “aparado” assim pela consciência daria ao acontecimento que o provoca o caráter de “vivencia” em sentido estrito (BENJAMIN, 1983, p. 33).

A respeito desse processo, Buck-Moors (2012) aponta que sob tensão extrema, a consciência atua como amortecedor, bloqueando a abertura do sistema sinestésico (sistema formado por sensação física, reação motora e significado psíquico) e, portanto, acarreta na pobreza de experiência. Diante dessa teorização sobre o surgimento na modernidade, de um novo homem, de um homem sem memória, portanto livre da tradição dos vencedores e, nesse sentido, capaz de construir uma nova história, é que inserem-se as reflexões de Benjamim sobre o cinema, uma nova forma de arte, uma arte não aurática, livre da tradição, expositiva e, portanto, alinhada aos pressupostos da modernidade que, segundo o mesmo, seriam avessos à obra de arte cultural.

Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamim salienta que a obra de arte sempre foi passível de reprodução manual que, no entanto, não alterava a relação que os sujeitos estabeleciam com ela. Cenário que se modifica com o surgimento e desenvolvimento de formas mecânicas de reprodução que, além de modificar essa relação, fez com que as próprias técnicas de reprodução assumissem um posto dentre as linguagens artísticas.

No século XIX, a reprodução técnica atingiu tal grau, que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos (BENJAMIN, 2012, p. 11).

Analisando as transformações ocasionadas em âmbito artístico graças às técnicas mecânicas de reprodução, ele assinala que com a possibilidade da reprodução técnica ocorre o declínio da aura da obra de arte. Ou seja, se perde o seu aqui e agora, sua autenticidade, sua existência única no lugar em que está.

Diante da constatação do declínio da aura frente à possibilidade da reprodução técnica, ele salienta que, em longos períodos históricos, não se modificam apenas o modo de existência das coletividades, mas também a sua

forma de percepção. Nesse sentido, indica que o declínio da aura, assim como o surgimento do cinema¹¹, estão em íntima relação com a conjuntura social da modernidade.

Aproximar as coisas, espacial e humanamente, é um desejo tão intenso das massas contemporâneas quanto sua tendência a superar o caráter único das coisas, graças à reprodução. [...] Despojar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, essa é a característica de uma percepção cujo “sentido do semelhante no mundo é tão forte que captura o singular por meio da reprodução (BENJAMIN, 2012, p. 14-15).

Continuando a reflexão a esse respeito, Benjamin assevera que esse novo tipo de arte, no qual o valor de exposição sobrepôs-se ao valor de culto, passou a exigir um novo tipo de recepção, diferente da contemplação descomprometida. Para ele, esse tipo de arte perturba “o expectador, o qual percebe que deve procurar um determinado caminho para alcançá-las” (BENJAMIN, 2012, p. 18). Ainda nesse sentido, ele salienta que o cinema, obra de arte não aurática, por excelência, não permite mais a contemplação, o culto, sendo antes uma forma artística cuja recepção se daria, coletivamente e de forma distraída. A sua qualidade tátil, os choques audiovisuais imanentes a ele, exigiriam do espectador a mesma reação que ele tem, diariamente, nas relações sociais da vida moderna. Como destacado na nota de rodapé número 29,

O cinema é a forma de arte que corresponde aos grandes perigos existenciais com que se defrontam os homens

¹¹ O cinema, por ser fruto imanente das técnicas de reprodução, e pelo fato de necessitar, graças ao seu alto custo, ser difundido maciçamente, é considerado a arte não aurática, por excelência.

contemporâneos. A necessidade de se submeter a efeitos de choque é uma adaptação dos indivíduos aos perigos crescentes. O filme corresponde a mudanças profundas no aparato receptivo, como as mudanças vivenciadas no plano privado por todo pedestre no meio do tráfego de uma grande cidade ou, na dimensão histórica, por todos os cidadãos contemporâneos (BENJAMIN, 2012, p. 39).

Dessa forma, no pensamento de Benjamin, arte e cultura aproximam-se do processo de trabalho e da possibilidade de uma experiência coletiva (FRANCO, 2015) e assim o cinema assume papel preponderante na construção de um novo homem.

O potencial revolucionário que Benjamin atribui à arte cinematográfica leva-o, muitas vezes, a ser tachado como um entusiasta do cinema. No entanto, mesmo frente a tal crítica e frente à desconfiança de que, no fundo essa teoria advogue por uma adaptação do homem ao ritmo maquinal, ela é desdobrada por diversos autores como, por exemplo, por Christoph Türcke.

Grosso modo, Türcke, que direciona seus estudos para as consequências do grande bombardeio imagético sofrido pelo homem na atualidade, traçando o histórico de desenvolvimento cultural e psicológico do ser humano e as transformações sofridas por ele, aponta que a invenção da máquina de filmar foi tão fascinante que diversos pensadores, incluindo entre eles Walter Benjamin, viram no cinema inúmeras possibilidades revolucionárias.

Novas formas de expressão e percepção surgiam. Forças insuspeitas pareciam agregar-se às imagens. “O filme soviético precisa tamborilar sobre as cabeças”, dizia Sergej Eisenstein. Ele precisa agir “como um trator que lavra a psique do espectador no sentido do aspirado ponto de vista da classe”. Walter Benjamin acalentava a ideia de que o filme seria aquela “intensificada presença de espírito”, que o proletariado urgentemente precisaria para a revolução da sociedade capitalista (TÜRCKE, 2010, p. 305).

O fascínio segundo TÜRCKE foi tão grande, que algo essencial fugiu à percepção desses pensadores. Esse algo foi justamente a condição social em que eles viviam que, naquela época, permitia a eles estabelecer com o cinema uma relação mais fértil do ponto de vista formativo.

Uma coisa, entretanto, escapava aos portadores da esperança nos novos meios de comunicação: o grau de comprometimento da sua própria força de imaginação ainda com o *mundo de ontem*; a medida de dependência da sua própria formação ainda por meios de comunicação e espetáculos tradicionais comparativamente tranquilos: carta, jornal, livro; festa popular, concerto, teatro – de acordo com a posição social e preferência. [...] Ainda não lhes chamou a atenção que a primeira floração do filme tem a agradecer não só ao estímulo de imagens recentes, a fantasia em desdobramento extasiado dos diretores, ao humor de garimpeiro ante um novo meio de comunicação, mas também ao simples fato de que apresentações de filmes primeiramente eram raridades: acontecimentos festivos à noite ou em fins de semana. Entre os filmes individuais havia muito tempo para digerir o vivenciado. Não se seguia imediatamente a próxima tira, o próximo *talkshow*, ou transmissão de notícias (TÜRCKE, 2010, p. 306).

Desse ponto de vista, podemos perceber que para TÜRCKE, o filme em si mesmo, não tem todas as potencialidades creditadas a ele por Benjamin, ainda mais em uma condição social em que eles são consumidos incessante e incansavelmente. Assim, segundo ele, para que essas possibilidades floresçam e sirvam como uma ferramenta formativa faz-se necessário estabelecer com a arte cinematográfica uma relação que ultrapasse o mero consumo, adentrando em um campo que um estudo mais detido sobre a obra assistida, uma elaboração do choque audiovisual, se faz indispensável.

Diante dessa constatação, é difícil não se lembrar de Adorno, mesmo que isso possa ser arbitrário, já que ele não se referia ao cinema, quando teorizou sobre estética. Se, para ele, assim como ocorre no âmbito da produção, deve

haver na recepção de uma obra de arte sua elaboração, uma reflexão racional das intuições sensíveis que ela suscita, não se apresentaria a obra de arte não aurática, aquela que exige que seu fruidor busque um caminho diferente da contemplação para alcançá-la, o modelo ideal para a sua proposta de domínio estético da natureza? Não seria o cinema, obra de arte não aurática por excelência, o objeto artístico ideal para a proposta formativa Adorniana?

Acreditando que a resposta para as indagações anteriores seja positiva, ainda poder-se-ia engrossar o coro dessa observação com a seguinte constatação Benjaminiana:

A arte convencional será apreciada sem crítica, enquanto aquilo que é verdadeiramente novo provocará aversão e crítica. No cinema, porém, a fruição e a crítica coincidem. Isso se deve à circunstância decisiva de que a reação dos indivíduos, cuja soma constituiu a reação do público, é determinada desde o início pelo seu caráter coletivo (BENJAMIN, 2012, p. 25-26).

Cabe ressaltar, que a possibilidade do cinema enquanto um objeto artístico a partir do qual se pode desenvolver uma formação semelhante ao domínio estético da natureza, portanto, contrária aos pressupostos que permitiram a ascensão fascista, deve sempre ter como pressuposto produções cinematográficas que escapem aos moldes da indústria cultural. É nesse sentido e, procurando apoio em produções dessa estirpe, que o trabalho do “Projeto cinema com vida” desenvolve-se, tendo sempre como norte o imperativo moral Adorniano, segundo o qual, a primeira tarefa de todas para a educação é impedir a repetição de Auschwitz.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa dissertação foi compreender como a arte

cinematográfica vem sendo pensada no campo da formação de professores, para tanto, foi realizada uma pesquisa e, posteriormente, uma análise crítica de produções acadêmicas que versam sobre esse tema. Diante da necessidade de entender a pequena quantidade de materiais encontrados, apontou-se para o conceito de racionalidade instrumental. Cunhado por Adorno e Horkheimer, tal conceito abrange um fenômeno histórico por trás do qual se situa uma relação de dominação do homem para com a natureza, que desemboca na segregação do conhecimento obtido pelos sentidos humanos frente a um conhecimento supostamente puro, racional, matemático.

Após apontar tal fenômeno como possível explicação para a quase escassez de trabalhos encontrados e sinalizar que uma formação estética apresenta-se, na mesma esteira teórica, como uma forma de resistir a esse processo que estaria na gênese do fascismo, realizou-se uma análise crítica dos trabalhos, tomando o mesmo conceito como eixo central. A realização desse movimento também demonstrou reflexos desse fenômeno no âmbito do conteúdo e da forma das produções analisadas, levando-os a uma contradição que necessita ser superada para que as potencialidades de uma formação estética, seja através do cinema ou de outra linguagem artística, floresça, criando assim, pressupostos para que possivelmente floresça também uma nova sociedade.

Diante da obtenção desses resultados, o passo seguinte do trabalho constituiu-se em aclarar, por meio de uma revisão bibliográfica de produções de alguns pensadores da teoria crítica da sociedade, não só alguns apontamentos realizados nas partes anteriores do trabalho, mas também os pressupostos de uma formação estética a partir da arte cinematográfica, que não se prenda nas malhas do pensamento instrumentalizado e que, portanto, se contraponha a alguns pressupostos da barbárie. Desse modo, saliento a necessidade de um trabalho dessa estirpe distanciar-se de produções cinematográficas que reafirmam a realidade, aproximando-se daquelas que causam no espectador um

estranhamento de mundo. Da mesma forma, faz-se necessária uma elaboração racional das intuições sensíveis suscitadas pela obra assistida, de modo a possibilitar a construção e a sedimentação de conhecimento. Nesse sentido, ou seja, primando pelo desenvolvimento de um conhecimento que não se construa no rastro de uma relação autoritária com a natureza, negando os sentidos, ao passo que permite uma relação com o cinema que possibilita a discussão e a construção de conhecimento, sinalizo para o “Projeto cinema com Vida”.

No âmbito desse Projeto, do qual fui integrante, ocorrem, semanalmente, exibições, estudos e discussões acerca de Grandes obras do cinema mundial. Dessa forma, o Projeto que tem como público alvo professores da rede básica, docentes e discentes das licenciaturas da universidade, apresenta-se como um espaço de formação estética docente através do cinema que constrói-se alicerçado nos pressupostos aqui defendidos e, nesse sentido, busca propiciar uma formação que se contraponha aos alicerces do pensamento instrumentalizado e seus reflexos sociais.

Para finalizar, apoiando-me no que foi exposto nesse trabalho, sinalizo existir em uma formação estética a partir da arte cinematográfica, pensada nos moldes aqui expostos, grandes possibilidades no tocante ao desenvolvimento de uma sociedade mais humana, menos bárbara. Nesse sentido, a formação estética de professores, a partir dessa linguagem artística é essencial, pois sendo os mesmos responsáveis pelo processo formativo de diversas outras pessoas, encontram-se em uma posição estratégica, a partir da qual podem trabalhar tencionando a quintessência da sociedade, propiciando a seus alunos pressupostos de uma formação mais humana.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 119-154.

_____. Notas sobre o filme. In: ADORNO, T. W.; COHN, G. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1986. p. 100-107.

_____. O artista como representante. In: _____. **Notas de literatura I.** São Paulo: Editora 34, 2003a.p. 151-164.

_____. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. **Notas de literatura I.** São Paulo: Editora 34, 2003b. p. 65-89.

_____. Posiçõesdo narrador no romance contemporâneo. In: _____. **Notas de literatura I.** São Paulo: Editora 34, 2003c. p. 55-63.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2.**Petrópolis: Zahar, 1995a.p. 181-201.

_____. **Teoria estética.** Lisboa: Edições 70, 1970. 400 p.

AMORIM, V.; CASTANHO, M. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: CAPISTRANO, T. (Org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 57-74.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 29-56.

_____. Teses sobre o conceito de história. In: _____. **Obras escolhidas: magia e técnica arte e política. ensaios sobre literatura e historia da cultura: volume 1**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BUCK–MOORS, S. Estética e anestética. In: BENJAMIM, W.; BUCK–MOORS, S. **Benjamim e a obra de arte**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

BÜRGER, P. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosacnaify, 2014. 251 p.

CHALUH, L. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 133-152, jun. 2012.

DORNELES, L. A crise na formação humana e o psicologismo na educação. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 1, p. 114-124, jan./abr. 2011.

DUARTE, R. **Mimesis e racionalidade**. São Paulo: Loyola, 1993. 205 p.

_____. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. 224 p.

FRANCO, B. **10 Lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2015. 127 p.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. In: _____. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupos e outros trabalhos: volume 18**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 1-30.

_____. **O mal estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010. 191 p.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.

_____. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. Á. S. **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 61-74.

LOUREIRO, R. Considerações sobre a filosofia de Adorno e o pós-moderno. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 175-190, jan./abr. 2009.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 2001. 129 p.

NEITZEL, A.; CAVALHO, C. A estética na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo**: itinerários Freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 174 p.

_____. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001. 377 p.

TIBURI, M. **Crítica da razão e Mimesis no pensamento de Theodor Adorno**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995. 157 p.

TÜRCKE, C. **Filosofia do sonho**. Ijuí: Unijuí, 2010. 321 p.

_____. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 319 p.

VARANI, A.; CHALUH, L. O uso do filme na formação de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2008.

**ANEXO A – PROJETO CINEMA COM VIDA SUBMETIDO À
FAPEMIG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO
PROFISSIONAL

Proposta de Projeto ao Edital 07/2014: Apoio a Projetos de Extensão em
Interface com a Pesquisa

O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente II.

Proponentes:

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Azevedo Rodrigues - coordenadora Prof. Dr. Márcio

Norberto Farias – vice-coordenador

Prof. Dr. Carlos Betlinski Prof. Dr.

Vanderlei Barbosa Prof^ª.

Dr^ª. Dalva Lobo

Prof. Dr. Cláudio Marcio Oliveira

Téc. Ad. José Sebastião Andrade Melo

Abril/2014

Lavras/ MG

1 TÍTULO DO PROJETO

O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente II

2 RESUMO

Esta proposta de trabalho visa continuar o “Projeto Cinema com Vida” que vem sendo executado na Universidade Federal de Lavras com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Ao reunir professores/as da universidade e da educação básica, licenciandos/as e mestrandos/as em Educação, em torno de um mestre da sétima arte, o projeto proporciona uma relação mais demorada com as obras de um diretor, exercitando a leitura das imagens, estimulando o reconhecimento dos traços peculiares de um cineasta, assim como das características específicas de seu tempo, dos avanços técnicos, tecnológicos e dos seus impactos sobre a percepção humana. O pressuposto de que a formação cultural requer um processo contínuo e de longo prazo tem feito com que o projeto insista em realizar exposições semanais de filmes na universidade, cultivando um espaço de encontro, em que a leitura do filme como uma obra de arte busca ir além da percepção individual, apoiando-se no olhar do outro presente nas exposições e nos textos filosóficos e educacionais. Desse modo, o trabalho em execução sobre a obra de Alfred Hitchcock impulsiona a proposição desse projeto sobre François Truffaut, ensejando o apoio da FAPEMIG também em 2015. A proposta de estudar esse cineasta é um desdobramento dos estudos até agora realizados, pois sua obra contou com o trabalho do mestre do suspense. Como um dos mais célebres representantes do movimento conhecido como *Nouvelle Vague*, F. Truffaut também foi um crítico cultural defensor da ideia de que o diretor é o autor de sua obra. Seu cinema, assim como o de Hitchcock tem muito a ensinar acerca das emoções humanas e de, como elas, manifestam-se no interior de determinados momentos históricos e sociais. Sua arte conjugou a importância da imagem e da palavra, resguardou espaços para a memória, para infância e para o sonho, construções culturais que hoje precisam ser urgentemente cultivadas entre professores e licenciandos.

Palavras-chave: cinema, formação docente, Teoria Crítica da Sociedade, estética, licenciatura, Truffaut

3 APRESENTAÇÃO

A importância da leitura de imagens cinematográficas na formação de professores se evidencia à medida que as imagens midiáticas ocupam progressivamente a atenção de professores e alunos, afastando-os do cultivo de outras formas de linguagem em especial a palavra escrita e falada.

Diante da onipresença dessas imagens e da ampliação progressiva da oferta de obras cinematográficas na sociedade contemporânea, docentes e discentes se veem com dificuldades de definir as obras cinematográficas que poderiam auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Em um universo tão amplo e disperso de produções cinematográficas, os docentes, em muitos casos, acabam sendo orientados ou pelos sucessos de bilheteria ou, pelos livros didáticos que sugerem este ou aquele filme, já identificando quais temas e conceitos poderiam ser abordados por meio dele. Com isso, tem-se tornado comum trabalhos docentes que desconsideram ou consideram de forma superficial, a existência de diretores, os contextos em que se formaram e que deram sentido a suas obras tanto no que se refere aos temas quanto à dimensão formal dos mesmos.

Tal cenário se deve, de um lado, pela urgência dos docentes em usar os filmes na sala de aula para “prender” a atenção de seus alunos, e de outro, pela ausência de espaços formativos que possibilitem aos docentes e futuros docentes o desenvolvimento de conhecimentos sobre o cinema, sua linguagem, suas possibilidades e limites formativos. Bombardeados por filmes de sucesso e propostas didáticas de filmes a serem exibidos em sala, os professores e futuros professores dispõem de poucos espaços formativos que estimulem a narração em grupo de impressões que um determinado filme deixou nos seus sentidos, assim como, de raros momentos de formação docente que buscam estudar o cinema como um produto cultural histórico e social.

Essa situação não se restringe à formação docente, pois assim como seus

professores, os estudantes, em geral, vêm sendo educados para consumir filmes sem desenvolverem o entendimento de que é preciso aprender a assisti-los. Diante disso, a escola, a universidade e seus docentes adquirem um papel fundamental de problematizar a adesão irrefletida ao consumo das imagens por parte das pessoas e, sobretudo, sua impaciência e indisposição em traduzir em palavras o que foi percebido em uma obra cinematográfica. Por reconhecer que essa indisposição também vem sendo reproduzida dentro da escola e da universidade com o consumo do que Türcke (2010) denominou de choques audiovisuais e que essas instituições formativas precisam assumir a responsabilidade de promover o exercício de leitura de imagens cinematográficas, esse projeto propõe continuar a realização da Mostra “Mestres da Sétima Arte”.

Tal proposição significa continuar e fortalecer uma história que vem sendo construída na Universidade Federal de Lavras, desde 2008. Reconhecida, nacionalmente, por sua qualidade de ensino e pesquisa, especialmente na área de Agrárias, essa Universidade vem, há alguns anos, investindo de modo mais incisivo no desenvolvimento de cursos na Área de Humanas, especificamente nos cursos de licenciatura. Nesse contexto de desenvolvimento dos estudos sobre Formação de Professores, foi criado um Grupo de Estudo interdisciplinar denominado *Cinema com Vida*, que vem se reunindo há quatro cinco anos para investigar e experimentar as potencialidades do cinema na formação de professores. Constituído por pesquisadores, docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento, o grupo já esteve inserido em projetos maiores como “UFLA Ciência” (2007/2008) e “Museu para Todos” (2009/2010), que contaram com o apoio da FAPEMIG, para promover a formação científica e cultural no espaço do Museu de História Natural da Universidade Federal de Lavras. No interior desses projetos, o Grupo realizou três Mostras de filmes, as duas primeiras sob o título “Ciência Com Vida” (2008/2009) e a terceira intitulada

Educação e Opressão (2010). Nas três versões o objetivo foi estudar e discutir temáticas educacionais a partir do Cinema.

Em 2011, a mostra assumiu o formato que vem sendo rebuscado e melhor delineado até o presente momento. Sob o título “*Mestres da Sétima Arte*”, o trabalho de exibição, estudo e debate junto à comunidade lavrense, aos professores e futuros professores, em 2011, foi direcionado a quatro diretores consagrados do cinema mundial. Os dilemas e conquistas nela vividos levaram a perceber a resistência das pessoas em debater e manifestar as impressões que os filmes deixavam em seus sentidos, após a exibição do mesmo, assim como a reconhecer a importância de professores e licenciandos investirem esforços no estudo da linguagem cinematográfica, enquanto expressão de um processo histórico de mudanças sociais e perceptivas decorrentes do avanço das técnicas e tecnologias, na sociedade moderna, tal como discutem Adorno (1995), Benjamin (1994), Loureiro e Zuin (2010), Türcke (2010) e outros.

A Mostra “*Mestres da Sétima Arte*,” realizada ao longo de 2011, permitiu o estudo dos diretores: C. Chaplin, O. Welles, L. Buñuel e I. Bergman, sendo que aos três primeiros foi dedicado o primeiro semestre e ao último foi dedicado todo o segundo semestre.

A realização da Mostra de 2011, além de ter sido um projeto aprovado no mérito, foi uma rica aprendizagem que levou a reconstrução do projeto que obteve, no final de 2012, a aprovação da FAPEMIG. Com essa experiência, o Grupo *Cinema com Vida* fortaleceu o entendimento de que a delimitação do trabalho sobre um mestre da sétima arte, ao longo de pelo menos um ano é condição de possibilidade para a promoção do exercício de narrar e relacionar em grupo impressões deixadas pelas obras nos sentidos daqueles que as assistiram, enfim, para ampliação da capacidade de professores e futuros professores de assistir às imagens cinematográficas.

Essas aprendizagens ocorreram, ao mesmo tempo em que o Programa de

Pós- Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras foi criado. O Projeto *Cinema com Vida* passou a ser uma das atividades desse programa e a acolher mestrandos/as interessados no Cinema para a Formação de Professores.

Tendo em vista o crescimento e o fortalecimento deste trabalho, buscamos mais uma vez o apoio da FAPEMIG para exibir, debater e estudar as obras de François Truffaut. A escolha desse diretor, além de se pautar no reconhecimento mundial da importância de suas obras, fundamentou-se na intensa relação entre seu cinema e o cineasta que agora estudamos, A. Hitchcock. Uma relação que continua e, ao mesmo tempo, avança naquele trabalho de construir imagens para falar das emoções, da imaginação e do desejo de outra forma de organização da vida. Aspectos que, comumente, não são reconhecidos no processo educativo, enquanto a dinâmica concreta de estudos e de trabalho docente vem sendo assaltada por uma racionalidade instrumental que sufoca, cada vez mais, tais expressões humanas e levam professores e estudantes a reagir, desesperadamente, às urgentes demandas, sendo desacostumados do exercício de olhar o mundo com mais atenção e de reaprender a se admirar e se aterrorizar com ele.

A realização deste projeto estruturar-se-á em dois momentos, que serão desenvolvidos paralelamente. Um primeiro momento, de cunho prático, envolve o levantamento das obras cinematográficas produzidas por François Truffaut: os estudos já realizados sobre suas obras; a distribuição de filmes entre os membros do *Grupo Cinema com Vida*, o conhecimento dos mesmos em relação às obras distribuídas; a definição de quais obras serão exibidas e debatidas na mostra; a definição de responsáveis para cada uma das obras; a preparação de materiais de divulgação da Mostra, a preparação de materiais que orientem a exibição e o debate; a elaboração de artigos e resenhas sobre o trabalho desenvolvido. O outro momento, de caráter teórico, envolve estudos individuais e em grupo das

obras filosóficas: *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos, de Adorno e Horkheimer (1985), *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (2010); *Filosofia do sonho* (2010), escritas por C. Türcke, que abordam os impactos dos choques audiovisuais na percepção humana. Tais obras fornecerão as bases para o desenvolvimento da capacidade de ler obras cinematográficas de um único diretor e servirão de referência para que os professores e futuros professores busquem estabelecer relações posteriores com outras obras cinematográficas, no sentido de negar aquela forma fragmentada, pontual, descontextualizada, consumidora e pouco formativa de lidar com as imagens audiovisuais e, nesse sentido, que eles não fiquem completamente à mercê das ofertas que são destacadas para ele, mas possam eles próprios definir a melhor obra a ser abordada em sala e, sobretudo consigam reconhecê-la como um produto histórico social e cultural. As sínteses dos estudos da mostra levarão à produção de artigos científicos e de resenhas dos filmes exibidos.

4 OBJETIVOS

O objetivo geral desse projeto é:

- Valorizar a formação cultural de professores reconhecendo o cinema como arte que expressa modificações sociais e perceptivas produzidas no século XX e início do século XXI, acenando para os seus limites e possibilidades formativas.

Os objetivos específicos são:

- Exibir e debater obras cinematográficas do diretor François Truffaut;

- Fazer o levantamento e o estudo de materiais bibliográficos que versem sobre cada uma dessas obras cinematográficas de modo a subsidiar o debate após as exibições das mesmas;
- Debater e sistematizar as impressões dos participantes em relação aos filmes exibidos;
- Assistir e destacar as características do conteúdo e da forma do cinema de François Truffaut, e relacioná-las com os estudos da Teoria Crítica da Sociedade, realizados especialmente por T.W. Adorno, W. Benjamin e C. Türcke;
- Estudar individualmente e em grupo as obras dos filósofos da Teoria Crítica da Sociedade, em especial as discussões sobre estética e educação;
- Identificar as mudanças técnicas presentes na obra de François Truffaut e as exigências que elas fazem à capacidade perceptiva humana;
- Desenvolver a capacidade de leitura em torno das imagens cinematográficas como forma de desenvolver resistências ao domínio do choque imagético na atual sociedade capitalista;
- Consolidar a mostra de filmes “*Cinema com Vida*” caracterizando-a como uma atividade de extensão universitária permanente, inserida no âmbito cultural do município de Lavras (MG) e região;
- Contribuir para formação inicial e continuada de professores, através das possibilidades didático-pedagógicas da relação Cinema-Educacão;
- Contribuir para a construção de uma política de formação cultural na cidade de Lavras e região, a partir da relação Universidade – Escola Básica – Comunidade, tendo no cinema como eixo central desse processo.

5 JUSTIFICATIVA

O acesso ao cinema enquanto um bem cultural fundamental para a formação do professor, neste início do século XXI, não parece ser mais restrito a algumas pessoas, pelo contrário, o acesso do ponto de vista da oferta de produtos se difunde cada vez mais. No que concerne à área da Educação pode-se destacar a existência de sites como o *Porta Curtas* (portacurtas.org.br) que oferece uma programação de filmes de curta metragem, incentivando seu uso pelos professores das escolas; o *site do MEC*, que disponibiliza um conjunto de vídeo aulas com a finalidade de instrumentalizar o trabalho do professor, o site do *Domínio Público* (www.dominiopublico.gov.br) que oferece vários materiais audiovisuais aos professores que não têm uma formação cultural que lhes permitam construir uma experiência inovadora com os mesmos e, ainda a própria *TV Escola* que tem uma programação regular de exibição de obras cinematográficas etc. Canais televisivos diversos e, principalmente, a rede *Internet* com *blogs* variados que oferecem o serviço de *downloads* de obras de diferentes formatos e nacionalidades, não cessam de orientar as pessoas a acessar determinadas obras; seja selecionando para elas, no caso da Televisão, ou apenas sugerindo-as, por meio do destaque de quais foram mais visualizadas, no caso da *Internet*. Ou seja, pode-se dizer que, na multidão de filmes disponíveis na rede, os professores assim como as pessoas, em geral, acabam se submetendo ainda à televisão aberta e à quantidade de visualizações na *Internet* para selecionar e trabalhar com as obras cinematográficas. Além disso, a eles são oferecidos manuais que trazem não só seleções de obras, mas também orientam sobre quais estudos podem ser feitos a partir delas, configurando uma espécie de instrumentalização do professor para o trabalho com filmes em sala de aula.

Nessa medida, a educação audiovisual no Brasil passa pela mediação da televisão aberta e da rede *Internet*. Ambas, de modos diferentes, inibem a busca de referências diferentes das que são destacadas.

Em relação à rede *Internet*, ainda, é necessário destacar que vem sendo

acessada por meios portáteis e tem permitido às pessoas assistirem filmes *on-line*, nos tempos disponíveis entre uma tarefa e outra, sem a necessidade de um espaço e de um tempo específico para assistir, rever, ler e interpretar a obra. Nesse contexto, a dificuldade que se coloca não é mais a do ACESSO, mas da efetiva relação com as obras, dado que o tempo dedicado para essa relação é cada vez mais escasso. Isso se expressa na tendência de assistir sozinho a filmes *on-line* de modo descontínuo que, por sua vez, vem produzindo a necessidade de exibir esse ajuste às condições de produtividades incessantes como uma proeza humana conquistada com o aporte tecnológico e, ao invés do cinema ser reconhecido como um conteúdo da cultura que precisa ser estudado com afinco, o universo do entretenimento, ao qual ele se mantém vinculado, se adentra para o processo de estudo, reforçando a desestabilização dos esforços perceptivos e reflexivos necessários para o processo formativo.

A presença da televisão comercial e a quantidade de visualizações na rede *Internet* como filtros de acesso a filmes - associados ao convencimento de que a dedicação de tempo para assistir obras cinematográficas significa perda de tempo - acabam expropriando das pessoas, em geral e em especial de professores e licenciandos, a oportunidade de desenvolver a capacidade de leitura dessas obras, bem como de compreender as modificações sociais e perceptivas deste século, que ressoam no desenvolvimento do cinema.

Nessa avalanche de obras cinematográficas do mundo todo e o seu progressivo acesso, que também direciona e pressiona para o quê deve ser visto e conhecido, professores e licenciandos se afastam da possibilidade de cultivar relações com obras clássicas do cinema que, apesar de indispensáveis para o modo atual de fazer cinema acabam sendo preteridos a favor de filmes mais recentes que atendem mais imediatamente às urgências pragmáticas de professores e futuros professores no desenvolvimento de seus trabalhos. Daí se torna cada vez mais fundamental que instituições de ensino como a Escola e a

Universidade fomentem a criação e o fortalecimento de espaços de estudos de obras clássicas do cinema que promovam o exercício individual e coletivo de leitura de imagens cinematográficas. Nesse sentido, o projeto *Cinema com Vida* tem alcançado espaços importantes para ressaltar a necessidade da formação cultural de professores, dentre eles destacamos o da Revista Minas Faz Ciência, que veiculou uma reportagem sobre o projeto, no segundo semestre de 2013, e os novos Programas de Iniciação a Docência- PIBID, criados na Universidade Federal de Lavras e apoiados pela Capes que integraram o projeto em suas atividades.

Trabalhos nesta direção se tornam fundamentais para que os professores consigam se orientar num cotidiano cada vez mais inundado pelas imagens midiáticas e possam trabalhar no sentido de levar seus alunos a conquistar o mesmo. Tal orientação se torna ainda mais urgente no contexto brasileiro, que vislumbra instituir o cinema na escola, tal como é proposto pelo Projeto de Lei 7507/10 (anterior PLS185/08) que institui a obrigatoriedade dos professores das escolas do ensino fundamental e médio a exibirem filmes com conteúdo nacional, por, pelo menos, duas horas mensais.

6 REFERENCIAL TEORICO

O longo século XX e o século XXI, com suas ações bélicas, “catástrofes naturais” e seu extraordinário avanço tecnológico, promoveu significativas alterações na forma como os seres humanos percebem a realidade. A instituição escolar moderna, tal como abordada por Comenius (2002), apoiada na formidável invenção de Gutenberg — a prensa de tipos móveis —, em certo sentido, vem se conservando até hoje a despeito do avassalador desenvolvimento de técnicas de reprodução de imagens, tais como a televisão, o cinema e a rede *Internet*. Sua conservação, porém, também vem implicando em sua silenciosa

ruína, uma vez que os aparatos audiovisuais e as imagens midiáticas não apenas se tornam instrumentos a serviço das ações docentes e discentes, mas, se tornam referências para o modo de perceber e de existir enfraquecendo e, às vezes, dispensando o exercício da leitura e enfraquecendo o reconhecimento da sua importância, tal como compreendida por Paulo Freire (1981).

Essa onipresença dos aparatos e imagens midiáticas não se restringe à escola, mas caracteriza o modo de vida na sociedade contemporânea. Nesse modo de existência, conforme Larrosa (2002) o excesso de informações associado ao de opinião, de trabalho compulsivo e à falta de tempo constituem um clima desfavorável ao que Walter Benjamin chamou de *Experiência*. Christoph Türcke (2010) denomina tal modo de existência de *Sociedade Excitada*.

Para esse filósofo do século XXI, estudioso do pensamento benjaminiano, as modificações históricas e sociais que produziram a Sociedade Excitada também produziram uma percepção ativada apenas pelo que é sensacional. Suas análises acerca dessas modificações permitem entender que já não se trata do professor ou da escola optar em utilizar ou não o aparato audiovisual, mas da necessidade de compreender o seu desenvolvimento, bem como o da percepção que esse aparato promove neles próprios e em seus alunos. Um exemplo disso é a aproximação gradativa do estudo ao que Türcke chama de *infotainment*— uma espécie de mistura de informação com entretenimento, uma vez que apenas como informação, ela já encontra dificuldades para atrair a atenção.

É esse contexto de intensa excitação dos sentidos pelo aparato audiovisual que coloca imensos desafios à formação de professores, à escola, especialmente no que concerne ao seu papel de continuar sendo uma promotora da capacidade de ler, de lidar com a palavra como forma de compreender o mundo imediato. Uma capacidade que, tal como compreendida por Paulo Freire

(1981) não se restringe à mera decodificação da palavra, mas possibilita a “leitura da palavramundo” com seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos.

Nesse sentido, a ideia de desenvolver esse trabalho de extensão em interface com a pesquisa surgiu do reconhecimento de que licenciandos e professores de diferentes áreas e níveis de ensino desconhecem o cinema enquanto um produto histórico e social. A ausência de espaços formativos que proporcionem a construção desse conhecimento é minimizada com a presença de trabalhos que abordam o cinema dentro de enfoques instrumentalizadores, que apesar de relevantes, tendem a tomar a obra cinematográfica como mero recurso pedagógico para ensinar e aprender diferentes conteúdos.

O interesse de estudar a obra de um mestre da sétima arte em diferentes momentos históricos e contextos sociais se fundamenta na perspectiva histórica e dialética desenvolvida pelos estudiosos da Escola de *Frankfurt* acerca do cinema, especificamente na posição de que este se constituiu como o principal representante do que tais estudiosos denominaram *Indústria Cultural* e, ao mesmo tempo, também se desenvolveu como oposição formativa aos momentos negativos dessa Indústria.

Nesse sentido, vale destacar que, especialmente T. Adorno, ao mesmo tempo em que dirigiu fortes críticas ao cinema, presentes na obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita em parceria com M. Horkheimer, no início da década de 40, soube reconhecer, ao longo da década de 60, as possibilidades formativas de determinados modos de fazer cinema. Isso pode ser visto de modo mais enfático no texto *Notas sobre o filme* (1967) quando Adorno destaca traços do cinema de Chaplin e do Novo Cinema Alemão.

A partir das reflexões desses estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade e, especialmente, dos textos sobre Estética e das obras mais recentes de C. Türcke, o *Grupo Cinema com Vida* se propõe a realizar um trabalho de exibição,

análise e reflexão de obras cinematográficas de um diretor que marcou, profundamente, o desenvolvimento da sétima arte, tanto no que se refere às técnicas que os particularizaram quanto no que concernem aos determinados contextos históricos e sociais, favoráveis e não favoráveis ao desenvolvimento das mesmas.

7 METODOLOGIA

Por entendermos que o formato do projeto precisa ser amadurecido e revisto em pontos ainda considerados frágeis, propomos, para esta versão, pequenas modificações no sentido de viabilizar uma maior participação dos professores da Educação básica.

Nesse sentido, além do projeto ser divulgado nos meios de comunicação para as escolas e a universidade, será desenvolvido com mais intensidade junto a uma escola pública de modo que esta busque, de fato, liberar seus professores para, em suas horas-módulo, frequentarem assiduamente o projeto. Com a maior assiduidade dos mesmos, o projeto conservará dois movimentos centrais: o de estudo em grupo sobre a cultura mediada tecnologicamente, sobre as relações sociais e educacionais, com momentos da pesquisa individual de seus integrantes acerca da linguagem cinematográfica do diretor escolhido e o de preparação e realização de uma Mostra de Cinema “Mestres da Sétima Arte”, com elaboração de textos e resenhas para composição de um *blog*, e a organização e realização de mesas-redondas com a presença de professores e pesquisadores no campo educacional e cinematográfico e sua consequente produção de trabalhos acadêmicos e didáticos.

Os estudos serão coordenados por professores da UFLA e mestrandos/as na área de educação, contando ainda com o apoio de um bolsista de Iniciação científica. Cada membro da equipe assumirá o compromisso de estudar um

conjunto de obras de François Truffaut. A partir desse estudo prévio, serão definidas as obras a serem exibidas e debatidas na mostra, assim como produzidos os materiais de divulgação da mesma. Em paralelo, será formalizada parceria com, pelo menos, uma escola da rede pública que ofereça condições de participação de seus professores no projeto. Cada membro da equipe assistirá ao máximo de obras disponíveis de François Truffaut e estudará o contexto em que elas e o seu diretor se constituíram.

A parceria mencionada acima não excluirá a divulgação do trabalho junto a outras escolas, o que continuará sendo feito mediante distribuição de folders e cartazes junto a Secretária de Educação do Município, com as chamadas semanais na página principal da Universidade Federal de Lavras, e ainda pelo *blog* do Grupo *Cinema com Vida*, existente desde início de 2010. Além de ser um espaço permanente de divulgação das exposições, o *blog* será um veículo de publicação das resenhas produzidas sobre os filmes.

Ao término dos encontros para as exposições, será realizado um ciclo de mesas redondas com professores convidados, especialistas em Cinema e Educação. Tanto as exposições quanto o ciclo de mesas redondas acontecerão uma vez na semana com duração de no mínimo três horas. Nas mesas redondas, assim como nos debates serão abordados o contexto em que as obras foram produzidas, seus traços mais marcantes, suas técnicas, seus conteúdos, o processo de formação de seu diretor e, fundamentalmente, como esses estudos contribuem para a formação cultural docente e como isso se desdobra na relação professor-aluno na sala de aula. Ao término de cada semestre serão destacados os elementos que se assemelham e se diferenciam nas obras de um mesmo diretor em diferentes épocas, ressaltando-se as exigências de recepção que sua obra faz ao espectador.

Os trabalhos de estudo e debates serão gravados e transcritos para a elaboração de resenhas críticas, as quais, primeiramente, serão escritas por

integrantes do grupo e, posteriormente, pelos próprios participantes, que serão convidados a produzir esse material e a encaminhá-lo para publicação no *blog* já referido. Com isso, pretende-se promover um maior envolvimento dos participantes na leitura e na discussão das imagens cinematográficas. No final do segundo semestre do projeto, serão selecionadas as melhores resenhas para encaminhamento a revistas acadêmicas que têm em vista as discussões sobre cinema e educação em seu escopo. Ao término do quarto semestre, além da apresentação dessas resenhas dentro do próprio grupo como forma de retomar os estudos empreendidos, serão definidos encontros e estudos em torno de um cineasta reconhecido pelo grupo como sendo continuador da obra de François Truffaut e, ao mesmo tempo, construtor de uma linguagem cinematográfica própria. A identificação desse diretor permitirá a organização da mostra seguinte, que visa dar continuidade ao trabalho de extensão e pesquisa realizado no Projeto *Cinema com Vida*: “Mestres da sétima arte.”

A exibição e a discussão far-se-ão acompanhadas e pautadas nos estudos individuais dos membros da equipe, bem como nos estudos desenvolvidos no interior do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, um grupo também coordenado pelos proponentes deste trabalho e que caminhará junto com o mesmo. No grupo, serão realizadas as leituras e as discussões do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapas 1: Preparação do bolsista para efetuar o primeiro levantamento e seleção de materiais bibliográficos sobre o diretor e suas obras. Reuniões do Grupo *Cinema com Vida*, constituído por licenciandos/as, bolsistas, mestrands/os em Educação, professores da Universidade Federal de Lavras e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Nepomuceno, professores da educação básica, a fim de definir quais obras serão exibidas, quais pessoas serão convidadas a compor as mesas redondas, quais serão os responsáveis por

coordenar os debates de cada exibição. Distribuição das obras cinematográficas e bibliográficas encontradas no primeiro levantamento. Formalização de uma parceria com, pelo menos, uma escola pública estadual da cidade de Lavras para viabilizar a efetiva participação de um grupo de professores no processo de formação possibilitado pelo presente projeto. Esta parceria tem em vista mobilizar o desenvolvimento de atividades semelhantes no interior da própria escola, uma vez que os professores passarão a dispor de espaço/tempo para cuidar da própria formação continuada e de pensar e propor inovações das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a parceria com uma escola e a vinculação de um grupo de professores com o projeto é entendido como uma rica oportunidade para os docentes que já atuam nos processos de formação dos alunos da escola pública.

Etapa 2: Produção do material de divulgação impresso e virtual da mostra e efetivação da mesma na Universidade e na cidade de Lavras. Levantamento e estudo mais direcionado dos materiais bibliográficos que versem sobre cada uma das obras cinematográficas, de modo a subsidiar o debate após as exibições das mesmas. Além da obra a que cada membro ficou responsável, todos buscarão assistir ao máximo de obras do diretor escolhido. Estudo da obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), de Adorno e Horkheimer e de outros estudos sobre Estética dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade.

Etapa 3: Realização de uma mesa de abertura da mostra, voltada aos/as docentes da educação básica, a licenciandos/as, mestrandos/as em educação e interessados em geral. Início das exibições e análise dos filmes. Transcrição dos debates para produção e publicação de resenhas no *blog* do grupo. Realização de um encontro de estudo do grupo *Cinema com Vida* para a retomada das sistematizações feitas nas exibições e elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre as obras assistidas, e sobre o

contexto em que eles se desenvolveram. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapa 4: Continuidade das exibições e discussões das obras cinematográficas junto à comunidade local, professores/as, licenciados/as e mestrands/as em educação. Realização de um encontro de estudo do grupo *Cinema com Vida* para a retomada das sistematizações feitas nas exibições e para a elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre essas obras, e, ainda, para o reconhecimento das exigências que elas colocam à percepção e ao exercício do pensamento do espectador. Transcrição dos debates para a produção e publicação de resenhas no *blog* do grupo. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Produção de resenhas das obras cinematográficas estudadas.

Etapa 5: Exibições e debates das obras cinematográficas junto a comunidade local, docentes, licenciandos/as, mestrands/as e interessados em geral. Transcrição dos debates, produção e publicação de resenhas no *blog* do grupo. Realização de um encontro de estudo do grupo *Cinema com Vida* para a retomada das sistematizações feitas nas exibições e elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre as obras exibidas. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Divulgação e organização de mesas redondas com a participação de professor pesquisadores externos e internos da Universidade Federal de Lavras.

Etapa 6: Exibições e discussões das obras cinematográficas junto à

comunidade local, docentes, licenciandos/as e mestrandos em educação. Transcrição dos debates, produção e publicação de resenhas no *blog* do grupo. Realização de um encontro de estudo do grupo *Cinema com Vida* para retomada das sistematizações feitas nas exibições, elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre essas obras e, ainda, sobre as exigências que elas colocam à percepção e ao exercício de reflexão do espectador. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Divulgação e organização de mesas redondas com a participação de professor pesquisadores externos e internos da Universidade Federal de Lavras.

Etapa 7: Realização das mesas redondas com a participação de professor pesquisadores externos e internos da Universidade Federal de Lavras. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapa 8: Realização das mesas redondas com a participação de professor pesquisadores externos e internos da Universidade Federal de Lavras. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para ler e discutir o referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Estudo dos grupos envolvidos neste projeto para o estabelecimento de relações entre as discussões desenvolvidas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade sobre as modificações sociais e perceptivas ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI e as sínteses desenvolvidas a partir das exibições e discussões das diferentes obras cinematográficas. Produção de texto acadêmico e didático para exposição e discussão junto aos professores que participaram da mostra, a outras escolas interessadas e em encontros científicos.

Etapa 9: Estudo dos grupos envolvidos, neste projeto, para o estabelecimento de relações entre as discussões desenvolvidas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade sobre as modificações sociais e perceptivas ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI e as sínteses desenvolvidas a partir das exposições e discussões das obras cinematográficas. Produção de artigos para encaminhar a periódicos científicos.

Etapa 10: Produção de relatório final e encaminhamento de material para publicação em revista com corpo editorial, *Qualis Capes*.

8 CRONOGRAMA INDICANDO AS FASES OU ETAPAS DO PROJETO

Considerando as etapas descritas no item Metodologia, segue tabela informativa da realização das mesmas.

ETAPAS DO PROJETO A SEREM REALIZADAS	1º SEMESTRE ANO 1	2º SEMESTRE ANO 1	1º SEMESTRE ANO 2	2º SEMESTRE ANO 2
ETAPA 1	X			
ETAPA 2	X			
ETAPA 3	X			
ETAPA 4		X		
ETAPA 5		X		
ETAPA 6		X	X	
ETAPA 7			X	
ETAPA 8			X	
ETAPA 9				X
ETAPA 10				X

9 DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ATIVIDADES/ PLANO DE TRABALHO

Profa.Dra.Luciana Azevedo Rodrigues:

Etapa 1: Orientação do bolsista de iniciação científica quanto à produção de textos científicos, ao levantamento de materiais bibliográficos que abordam a obra de F. François Truffaut e seus impactos para a linguagem cinematográfica. Orientação do bolsista quanto à seleção de material bibliográfico e cinematográfico disponível. Coordenação dos contatos a ser estabelecidos com a escola, para ver qual delas se dispõe a direcionar as horas módulo de seus professores para o projeto.

Etapa 2: Orientação do bolsista para encaminhar a todos os membros do grupo as obras cinematográficas selecionadas para exibição e análise, assim como realização de leitura seletiva dos materiais encontrados que atendem aos propósitos do projeto. Orientação do bolsista para encaminhar os materiais bibliográficos pertinentes para análise das obras, seus contextos, temas e técnicas. Leitura reflexiva sobre as obras selecionadas para a exibição. Coordenação do estudo dos filósofos da Teoria Crítica da Sociedade, no “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”.

Etapa 3: Coordenação da exibição e análise de um filme. Coordenação de um encontro de estudo coletivo para elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre as obras assistidas, sobre os traços que marcaram essas obras e o contexto em que eles se desenvolveram, especificamente que tipos de exigências elas colocam para o expectador, tanto no que se refere à percepção, ao exercício do pensamento e da discussão. Coordenação do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapa 4: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo que

possibilite a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o reconhecimento das exigências que elas colocam a percepção e ao exercício de pensamento do expectador; coordenação dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Orientação do bolsista de iniciação científica no desenvolvimento das leituras a serem realizadas.

Etapa 5: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo para a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras. Coordenação dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Coordenação de reunião para definir nomes de professores e pesquisadores no campo educacional e cinematográfico para compor mesas redondas a serem realizadas.

Etapa 6: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo para elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre essas obras, coordenação dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapa 7: Participação nas exibições de filmes e de um encontro de estudo coletivo para elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças existentes entre as obras exibidas nos seis últimos encontros. Coordenação do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas.

Etapa 8: Elaboração de um artigo fundamentado no exercício de leitura

empreendido no projeto e nas discussões do referencial da Teoria Crítica da Sociedade sobre as modificações sociais e perceptivas ocorridas, ao longo do século XX e início do século XXI. Coordenação de uma mesa redonda no âmbito da UFLA, envolvendo a escola parceira e outras escolas interessadas da cidade de Lavras

Etapa 9: Elaboração de um artigo fundamentado no exercício de leitura empreendido no projeto e nas discussões do referencial da Teoria Crítica da Sociedade sobre as modificações sociais e perceptivas ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI. Participação em mesa redonda no âmbito da UFLA, envolvendo a escola parceira e outras interessadas da cidade de Lavras.

Etapa 10: Produção de relatório final e encaminhamento de artigo para publicação em revista com corpo editorial, *Qualis Capes*

Prof. Dr. Márcio Norberto Farias:

Etapa 1: Estudo de materiais bibliográficos que abordam a obra de François Truffaut e seus impactos para a linguagem cinematográfica. Coordenação dos encontros da equipe de trabalho voltados para definição das obras que serão exibidas e analisadas ao longo do projeto, bem como para a distribuição destas entre os membros do Grupo.

Etapa 2: Organização e preparação da mesa de abertura e gestão da produção do material de divulgação da Mostra e sua efetivação na UFLA (na rádio e TV universitária e também no portal da instituição na internet); coordenador da distribuição desse material na cidade de Lavras, com ênfase na Secretaria de Educação municipal e estadual, bem como nas próprias escolas participantes.

Etapa 3: Preparação dos materiais prévios e montagem dos equipamentos necessários para o início de realização da Mostra, registro, na Pró-

reitoria de Extensão da Universidade Federal de Lavras e participação na exibição e nos debates dos filmes. Orientação do bolsista para a gravação do debate.

Etapa 4: Preparação dos materiais e equipamentos necessários para o início das exposições, participação nas exposições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo que possibilite a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o reconhecimento das exigências que elas colocam à percepção dos espectadores e ao exercício de pensamento crítico reflexivo; atuação como vice-coordenador dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com início do estudo de textos sobre a teoria estética, especialmente aqueles desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt como referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Orientação do bolsista para divulgação das exposições dos filmes e coprodução do *blog* do projeto.

Etapa 5: Preparação dos materiais e equipamentos necessários para exibição dos filmes, participação nas exposições e discussões das obras cinematográficas; participação em encontros de estudo coletivo para elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras. Vice-coordenação dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Orientação do bolsista para divulgação das exposições dos próximos filmes e continuidade na produção de resenhas das obras estudadas para serem publicadas no *blog* do projeto.

Etapa 6: Preparação dos materiais e equipamentos necessários para exibição dos filmes, participação nas exposições e discussões das obras cinematográficas selecionadas; manutenção dos encontros de estudo coletivo para elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas

obras; vice-coordenação dos encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Organização de mesa-redonda com professor convidado, especialista em Cinema e Educação.

Etapa 7: Preparação de materiais e equipamentos necessários para a exibição dos filmes, participação nas exibições de filmes e no encontro de estudo coletivo para a elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças entre as obras exibidas nos seis últimos encontros. Vice-coordenação do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”, com leitura e discussão do referencial teórico que subsidiará a análise empreendida sobre as obras cinematográficas. Organização de mesa redonda com professor especialista em Cinema e Educação.

Etapa 8: Colaboração na produção de artigos fundamentados no exercício de leitura empreendido no projeto e nas discussões sobre a teoria estética que ajudaram a compreender as alterações perceptivas, ao longo do século XX e início do século XXI. Participação em mesa redonda no âmbito da UFLA e escolas participantes no projeto na cidade de Lavras.

Etapa 9: Submissão de artigo fundamentado no exercício de leitura crítica a partir da experiência e nas discussões desenvolvidas no projeto sobre as modificações sociais e perceptivas decorridas da teoria estética que envolvem as obras do diretor François Truffaut.

Etapa 10: Coprodução de relatório final e encaminhamento de artigo para publicação em revista com corpo editorial, *Qualis Capes*

José Sebastião Andrade de Melo:

Etapa 1: Realizar pesquisa bibliográfica sobre o diretor escolhido e a filmografia desse diretor. Participar das reuniões do Grupo *Cinema com Vida*,

contribuindo para o planejamento e definição das linhas de ação deste projeto, tanto no Museu de História Natural da UFLA quanto na(s) escola(s) envolvida(s) com o projeto.

Etapa 2: Contribuir para ações de divulgação do projeto junto a professores das escolas da educação básica e também para educadores presentes atuantes em espaços de educação não formal, como os museus e centros de cultura de Lavras e região. Aprofundar os estudos sobre a obra do diretor e preparar material a partir da pesquisa bibliográfica realizada na etapa anterior.

Etapa 3: Contribuir para a produção de material que configurará o conteúdo do *Blog* do grupo, elaborar ensaios e sínteses das obras selecionadas a partir da filmografia do diretor. Fornecer apoio técnico durante a realização da mesa de abertura da mostra e apoio técnico durante as sessões cinematográficas.

Etapas 4, 5 e 6: Realizar levantamento bibliográfico por meio de artigos, livros, referenciais, banco de dados, resenhas e ensaios que versem sobre as obras do diretor escolhido. Tal pesquisa ajudará no embasamento teórico e nas reflexões propostas pelas mesas redondas, pelos debates e pelos encontros de estudos no decorrer da execução do projeto. Produzir resenhas dos filmes exibidos na mostra para posterior publicação impressa, material didático e de apoio, e online, por meio do *Blog* do grupo. Fornecer apoio técnico durante as sessões cinematográficas.

Etapas 7 e 8: Realizar entrevistas semiestruturadas com o público alvo deste projeto, no intuito de levantar dados sobre a participação dos educadores envolvidos e sobre a repercussão do trabalho nas escolas participantes. Contribuir com a produção de material que será confeccionado para a distribuição nas escolas. Elaborar relatos de experiência sobre cada mesa redonda.

Etapa 9: Realizar pesquisa acadêmica visando investigar e as potencialidades educacionais e formativas presentes nas relações entre o Cinema

e os Espaços Formais e Não Formais de Educação. Compreender a maneira e as relações de como o público lida com as obras exibidas e com o espaço onde são exibidas, seja na escola ou no Museu de História Natural da UFLA. Identificar e compreender quais os aspectos culturais, educativos, emotivos e sensoriais podem ser explorados nessas relações em busca da promoção de uma experiência de aprendizagem significativa, fundamentando minha análise em uma perspectiva desenvolvida com base nos referenciais dos autores da Teoria Crítica da Sociedade. Produções acadêmicas pretendidas serão a elaboração de um artigo para publicação em periódico com corpo editorial *Qualis* Capes e uma apresentação de trabalho em congresso.

Etapa 10: Contribuições para a produção do relatório final do projeto.

Prof. Dr. Cláudio Marcio Oliveira:

Etapa 1: Leitura e análise das contribuições do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica para análise e intervenção do projeto de Cinema. Levantamento da filmografia de Truffaut e participação na escolha dos filmes específicos da mostra. Articulação e contato com professores da Educação Básica de uma escola da cidade de Lavras, buscando compor com os mesmos a efetivação do projeto. Sistematização de estratégias de divulgação da mostra de Cinema para os professores da Educação Básica e licenciandos da UFLA. Participação das reuniões do “Grupo Teoria Crítica e Educação-UFLA”, visando debater e sistematizar as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, para problematizar os limites e possibilidades do cinema para a formação estética dos sujeitos na contemporaneidade.

Etapa 2: Sistematização de estratégias de divulgação da mostra de Cinema para os professores da Educação Básica e licenciandos da UFLA, a partir do uso dos mais diversos meios de comunicação. Levantamento e leitura

sistemática de bibliografia sobre a obra de Truffaut. Participação de reuniões de estudo junto ao Grupo Teoria Crítica e Educação da UFLA, tendo como destaque a análise da obra *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos (1985), de Adorno e Horkheimer, visando problematizar os limites e possibilidades do cinema para a formação estética dos sujeitos na contemporaneidade.

Etapa 3: Levantamento de nomes de pesquisadores para a realização de mesa redonda voltada para professores da Educação Básica e licenciandos. Operacionalização e participação da mostra de filmes e de seus respectivos debates coletivos. Produção de resenhas críticas e coordenação dos debates coletivos nas sessões dos filmes de Truffaut designadas sob minha coordenação. Produção de material para alimentar o *blog* do grupo *Cinema com Vida*. Continuidade da participação das reuniões de estudo junto ao “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”.

Etapa 4: Acompanhamento da mostra de filmes escolhidos, composta pelo assistir às obras e participar dos seus respectivos debates subsequentes. Transcrição e análise das obras cinematográficas designadas para a minha respectiva coordenação. Sistematização dos registros dos debates e reflexões acerca dos filmes que estejam sob minha coordenação na agenda de sessões de exibição. Produção de material para o *blog* do grupo de trabalho. Participação de estudos que avaliem e sistematizem as impressões e reflexões acerca do conjunto de filmes exibidos. Continuidade da participação de reuniões de estudo junto ao “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”.

Etapa 5: Participação das exibições da mostra junto à comunidade local, docentes, licenciandos/as, mestrandos/as e interessados em geral. Produção de resenhas críticas dos filmes sob minha coordenação. Continuidade da participação de reuniões de estudo junto ao “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”. Busca de contatos com pesquisadores

externos ao grupo de trabalho, visando constituir mesas redondas e demais espaços de interlocução acadêmica com outros projetos e intervenções.

Etapa 6: Participação das exposições da mostra junto a comunidade local, docentes, licenciandos/as, mestrandos/as e interessados em geral. Transcrição dos debates e análise das obras cinematográficas designadas para a minha respectiva coordenação. Continuidade da participação de reuniões de estudo junto ao “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”. Busca de contatos com pesquisadores externos ao grupo de trabalho visando constituir mesas redondas e demais espaços de interlocução acadêmica com outros projetos e intervenções.

Etapa 7: Busca de contatos com pesquisadores externos ao grupo de trabalho, visando constituir mesas redondas e demais espaços de interlocução acadêmica. Realização de encontros do “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA” para a sistematização das análises da mostra à luz do referencial teórico apontado no projeto.

Etapa 8: Busca de contatos com pesquisadores externos. Participação dos encontros do Grupo de estudos e pesquisas Teoria Crítica e Educação. Realização de estudos visando o estabelecimento de relações entre as modificações sociais e perceptivas (ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI) e as sínteses desenvolvidas a partir das exposições e discussões das obras cinematográficas. Participação na confecção de material acadêmico e didático para exposição e discussão junto aos professores que participaram da mostra, sendo endereçada também a outras escolas interessadas, encontros científicos e demais espaços de formação docente.

Etapa 9: Participação de reuniões de estudo junto ao “Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação-UFLA”. Produção de artigos visando à publicação em periódicos e eventos acadêmico-científicos.

Etapa 10: Colaboração na escrita de relatório final e de material para publicação em periódico CAPES *Qualis*. Sistematização da produção e divulgação em congressos e demais eventos acadêmico-científicos que abordam, direta e indiretamente, as temáticas do Cinema, da Educação e da formação docente.

Prof. Dr. Carlos Betlinski:

Etapa 1: Participação de reuniões semanais do Grupo *Cinema com Vida*, para definir as obras fílmicas e referenciais bibliográficos que subsidiarão os estudos e a organização do projeto; leitura e estudo de referencial teórico sobre as obras de François Truffaut e seus impactos para a linguagem Cinematográfica. Estabelecimento de contatos, divulgação e formalização de parcerias com escolas públicas para viabilizar a participação de professores da Educação Básica no projeto.

Etapa 2: Contribuição na preparação de material de divulgação do projeto com a programação das atividades; leitura de referencial teórico da teoria crítica, especialmente sobre o tema da estética (Theodor Adorno e Walter Benjamin).

Etapa 3: Coordenação na exibição e no debate de obras, de acordo com a programação que será estabelecida; participação da mesa de abertura das atividades de exibição dos filmes.

Etapa 4: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo que possibilite a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o reconhecimento das exigências que elas colocam a percepção e ao exercício de pensamento do espectador; contribuição com a análises de temas vinculados à exibição de filmes a partir do referencial da teoria crítica.

Etapa 5: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo para a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras. Produção de uma síntese explorando um tema problematizado durante os estudos das obras exibidas.

Etapa 6: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; contribuição para elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o potencial pedagógico visando às estratégias/materiais para a formação docente das escolas públicas.

Etapa 7: Participação semanal do grupo *Cinema com Vida* e do grupo de estudos de teoria crítica e educação com o objetivo de elaboração de análises e relatórios sobre os filmes e referencial teórico estudado. Participação de mesa de debate com a comunidade local com apresentação de temas sugeridos pelo grupo responsável pelo projeto.

Etapa 8: Elaboração de texto didático que subsidiará as atividades pedagógicas dos professores da Educação Básica, a partir dos filmes veiculados durante a execução do projeto. Realização de palestra no âmbito da UFLA e das escolas da cidade de Lavras.

Etapa 9: Elaboração de um artigo sobre a dimensão estética, especialmente do tema da comicidade/riso como uma força mobilizadora das práticas pedagógicas.

Etapa 10: Colaboração na escrita de relatório final e encaminhamento de artigo para publicação em revista com corpo editorial, *Qualis* Capes. Disseminação dos resultados do projeto nos espaços públicos como Congresso municipal de educação da cidade de Lavras e nos encontros mensais do Fórum Sul Mineiro de Educação.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa:

Etapa 1: Participação de reuniões semanais do Grupo *Cinema com Vida* para definir as obras fílmicas e referenciais bibliográficos que subsidiarão os estudos e a organização do projeto; leitura e estudo de referencial teórico sobre as obras de François Truffaut e seus impactos para a linguagem cinematográfica. Estabelecimento de contatos, divulgação e formalização de parcerias com escolas públicas para viabilizar a participação de professores da Educação Básica no projeto.

Etapa 2: Contribuição na preparação de material de divulgação do projeto com a programação das atividades; leitura de referencial teórico da teoria crítica, especialmente sobre o tema da ética.

Etapa 3: Coordenação na exibição e no debate de obras de acordo com a programação que será estabelecida; participação da mesa de abertura das atividades de exibição dos filmes.

Etapa 4: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo que possibilite a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o reconhecimento das exigências que elas colocam a percepção e ao exercício de pensamento do espectador; contribuição com a análises de temas vinculados à exibição de filmes a partir do referencial da teoria crítica.

Etapa 5: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo para a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras. Produção de uma síntese explorando um tema problematizado durante os estudos das obras exibidas.

Etapa 6: Participação nas exibições e discussões das obras cinematográficas; contribuição para a elaboração de sínteses sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras e o potencial pedagógico visando às estratégias/materiais para a formação docente das escolas públicas.

Etapa 7: Participação semanal do grupo *Cinema com Vida* e do grupo de estudos de teoria crítica e educação com o objetivo de elaboração de análises e relatórios sobre os filmes e referencial teórico estudado. Participação de mesa de debate com a comunidade local com apresentação de temas sugeridos pelo grupo responsável pelo projeto.

Etapa 8: Elaboração de texto didático que subsidiará as atividades pedagógicas dos professores da Educação Básica, a partir dos filmes veiculados durante a execução do projeto. Realização de palestra no âmbito da UFLA e das escolas da cidade de Lavras.

Etapa 9: Elaboração de um artigo sobre a dimensão do sagrado e da ética no trabalho pedagógico com o cinema.

Etapa 10: Colaboração na escrita de relatório final e encaminhamento de artigo para a publicação em revista com corpo editorial, *Qualis* Capes. Disseminação dos resultados do projeto nos espaços públicos como Congresso Municipal de Educação, da cidade de Lavras e nos encontros mensais do Fórum Sul Mineiro de Educação.

Prof^a. Dr^a. Dalva de Souza Lobo:

Etapa 1: Participação de reuniões semanais do Grupo *Cinema com Vida* para definir as obras fílmicas e referencial bibliográfico que subsidiará os estudos e a organização do projeto; leitura e estudo de referencial teórico sobre a obras de François Truffaut e seus impactos para a linguagem cinematográfica. Formalização de parceria com o CEFET/Nepomuceno visando a assegurar a participação de professores dessa instituição nas atividades do projeto.

Etapa 2: Estudo do referencial teórico da teoria crítica, especialmente sobre o tema da estética (Theodor Adorno e Walter Benjamim) em reuniões semanais do “Grupo de Teoria Crítica e Educação-UFLA” e *Cinema com Vida*. Contribuição na preparação de material de divulgação do projeto com a programação das atividades.

Etapa 3: Preparação e apresentação de minicurso/conferência sobre as possíveis relações da obra de François Truffaut e as escolas literárias ou movimentos artísticos. Coordenação na exibição e no debate de obras, de acordo com a programação que será estabelecida; participação da mesa de abertura das atividades de exibição dos filmes.

Etapa 4: Participação nas exibições e discussões de obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo que possibilite a elaboração de uma síntese sobre temáticas abordadas nos filmes exibidos a partir do referencial teórico da teoria crítica.

Etapa 5: Participação nas exposições e discussões de outras obras cinematográficas; participação em um encontro de estudo coletivo para a elaboração de uma síntese sobre as peculiaridades e semelhanças entre essas obras. Produção de uma síntese explorando um tema problematizado durante os estudos das obras exibidas.

Etapa 6: Participação nas exposições e discussões de obras cinematográficas; contribuição para a elaboração de sínteses estabelecendo as características e aspectos estéticos das obras exibidas; destacar o potencial pedagógico das obras e de seus aspectos estéticos no ensino de literatura na Educação Básica.

Etapa 7: Participação semanal do grupo *Cinema com Vida* e do “Grupo de Teoria Crítica e Educação-UFLA” com o objetivo de elaboração de análises e relatórios sobre os filmes e referenciais teóricos estudados. Participação de mesa de debate com a comunidade local com apresentação de temas sugeridos pelo grupo responsável pelo projeto.

Etapa 8: Elaboração de texto didático que subsidiará as atividades pedagógicas dos professores da Educação Básica, a partir dos filmes veiculados durante a execução do projeto. Realização de minicursos no âmbito da UFLA e CEFET/Nepomuceno.

Etapa 9: Elaboração de um artigo sobre a dimensão estética, especialmente do tema da comicidade/riso como uma força mobilizadora das práticas pedagógicas.

Etapa 10: Colaboração na escrita de relatório final e encaminhamento de artigo para publicação em revista com corpo editorial, *Qualis* Capes. Disseminação dos resultados do projeto nos espaços públicos como Congresso Municipal de Educação, da cidade de Lavras e nos encontros mensais do Fórum Sul Mineiro de Educação.

10 INSTALAÇÃO E EQUIPAMENTOS EXISTENTES OU A SER UTILIZADOS PARA A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

A mostra de Filmes “Mestres da Sétima Arte” do Projeto *Cinema com Vida* vem se realizando tradicionalmente no Museu de História Natural -MHN, localizado no campus histórico da Universidade Federal de Lavras, um espaço acessível aos docentes da Educação Básica, à comunidade acadêmica e da cidade de Lavras. O projeto já dispõe de: diversas obras cinematográficas, 1 câmera de filmagem, 1 gravador, 1 projetor de multimídia, um computador notebook obtidos por meio da aprovação de trabalhos anteriores por agências de fomento e pela própria Universidade Federal de Lavras. Além do espaço do MHN a mostra e os trabalhos de estudos do Grupo podem contar com espaços do Departamento de Educação e do Departamento de Educação Física. Nesse sentido, o projeto necessita muito mais de recursos como diárias e passagens, assim como de bolsas de estudos, de modo que todo o equipamento possa ser operado em benefício da formação docente e da comunidade local e, principalmente, para que esse trabalho promova interlocuções internas e externas tanto da Universidade quanto da cidade de Lavras.

11 O ALCANCE DOS RESULTADOS ESPERADOS/ INDICADORES DE RESULTADOS AO FINAL DO PROJETO

- Apresentar em congressos/seminários/encontros dos resultados parciais, materiais elaborados em forma de resumos completos;
- Produzir resenhas de filmes, publicadas no *Blog* do Projeto.
- Encaminhar artigos para publicação em revistas com corpo editorial com classificação de no mínimo B2;

- Encaminhar o relatório final. - Promover condições para que um grupo de professores vinculado à educação básica da rede pública construa sua formação cultural junto a licenciandos, mestrandos e professores da Universidade, mediante as atividades fílmicas e estudos relacionados ao cinema.
- Disseminar o projeto e seus resultados para outras escolas da cidade de Lavras e região.
- Aproximar o projeto de trabalhos desenvolvidos na Alemanha, baseados no referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

12 DESPESAS SOLICITADAS

Para a concretização e efetivação desse projeto, solicitamos: - Bolsa (1 - Iniciação Científica).

- Passagens e diárias para viabilizar a participação de pesquisadores externos nas mesas redondas e ainda para viabilizar visitas de membros da equipe a instituições que desenvolvam propostas de trabalhos semelhantes ou diferenciadas.
- Despesas operacionais - Materiais de consumo (cartuchos de tintas, papéis, CDs, DVDs, pastas para organização de textos e documentos, etc).
- Serviços de terceiros- especificamente para a produção dos folderes e cartazes para a divulgação da Mostra.
- Equipamento permanente: HDs externos para armazenamento, tanto dos filmes quanto dos debates produzidos ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Madri: Taurus, 1975. 274 p.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.
- _____. **Intervenciones**: nueve modelos de crítica. Caracas: Monte Ávila, 1969. 161 p.
- _____. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992. 216 p.
- _____. Notas sobre o filme. In: ADORNO, T. W.; COHN, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 100-107.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-150.
- CARDOSO, S. et.al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 511 p.
- COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 595 p.
- DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. 218 p.
- _____. Esquematismo e semiformação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003.
- DURÃO, F. A.; ZUIN, A. A. S.; VAZ, A. F. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. 216 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981. 49 p.

HITCHCOCK, A.; TRUFFAUT, F. **Entrevistas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 368 p.

LAROSSA, J. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOUREIRO, R.; ZUIN, A. A. S. (Org.). **A teoria crítica vai ao cinema.** Vitória: Edufes, 2010. 233 p.

PUCCL, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica einconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. 250 p.

SETTON, M. da G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004. 176 p.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 328 p.

_____. **Filosofia do sonho.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2010. 328 p.

TRUFFAUT, F. **O prazer dos olhos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 302 p.

ZIZEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real:** cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo, 2003. 191 p.

ZUIN, A. Á. S. **Educação e comunicação:** uma abordagem histórico-filosófica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 43-60, 2006.

_____. **A vingança do fetiche:** reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006.

_____. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

_____. A cultura e a experiência formativa na sociedade do espetáculo. In: TOSCHI, M. (Org.). **Educação e comunicação.** Goiânia: Editora Vieira, 2002.