



JOSÉ SEBASTIÃO ANDRADE DE MELO

**INVERTENDO A CENA: O CINEMA COM VIDA NA
FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE**

LAVRAS-MG

2019

JOSÉ SEBASTIÃO ANDRADE DE MELO

**INVERTENDO A CENA: O CINEMA COM VIDA NA FORMAÇÃO CULTURAL
DOCENTE**

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

Prof. Dr. Márcio Norberto Farias
Orientador

LAVRAS-MG

2019

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

Melo, José Sebastião Andrade de.

Invertendo a Cena : O Cinema Com Vida na formação cultural
docente / José Sebastião Andrade de Melo. - 2019.

97 p. : il.

Orientador(a): Márcio Norberto Farias.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Educação Pelo Cinema. 3.
Formação e Semiformação. I. Farias, Márcio Norberto. II. Título.

JOSÉ SEBASTIÃO ANDRADE DE MELO

**INVERTENDO A CENA: O CINEMA COM VIDA NA FORMAÇÃO CULTURAL
DOCENTE**

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

APROVADA em 07 de Março de 2019

Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira, UFMG

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues, UFLA

Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro, UFRJ

Prof. Dr. Márcio Norberto Farias

Orientador

LAVRAS-MG

2019

À Alice Coutinho Andrade e a Sebastião Andrade Neto

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Universidade Federal de Lavras e a todos/as que construíram e participaram da exitosa história do Projeto Cinema Com Vida. Agradeço à Joana Soares, Cristiane Baque, Vita “Mello” e Luiz Melo pelas amizades, companhias de uma vida inteira e pelo apoio em tempos de monstruosas lutas. Agradeço à minha mãe, Lourdes Aparecida de Melo, mestre em coragem e simplicidade. Agradeço à Aline Barbosa por ter me ensinado a sorrir, antes mesmo dos filmes, e à pequena notável Alice por me mostrar que tudo que eu fizer por ela valerá à pena. Por fim, dois agradecimentos mais do que especiais aos Professores Dr. Márcio Norberto Farias e Dr. Antonio Fernandes Nascimento Júnior, orientadores pacientes, que além de toda contribuição e ensinamentos se tornaram dois grandes e verdadeiros amigos.

EPÍGRAFE
Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar:
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
(Bertolt Brecht)

RESUMO

Este trabalho buscou refletir sobre as contribuições, as possibilidades e os limites do uso do cinema na promoção da formação cultural docente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. O cinema seria um facilitador nos processos de formação de professores/as? Qual o tipo de influência uma experiência com o cinema poderia exercer no processo de formação cultural docente? Procurei responder essas duas questões investigando como se constituiu historicamente a gênese da relação entre cinema e educação em nosso país, como a formação cultural se faz presente nos currículos das licenciaturas e quais as possibilidades do uso do cinema para a promoção desta formação. A metodologia utilizada lançou mão dos métodos da pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa, pesquisa documental e relato autobiográfico. A discussão sobre formação cultural teve como aporte teórico os conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) presentes nos ensaios que compõem as obras “Teoria da Semiformação”, “Educação e Emancipação” de Theodor W. Adorno e “Dialética do Esclarecimento” de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Na análise documental dos currículos dos cursos das licenciaturas das universidades públicas mineiras verificou-se a ausência de disciplinas que se relacionam com as temáticas da formação estética e cultural docente. Procurei, por meio de um relato autobiográfico, fazer um resgate histórico dos dez anos do Projeto Cinema Com Vida descrevendo suas ações, as obras exibidas, suas diferentes fases, como se deu meu encontro com os filmes nos momentos que participei do projeto e quais foram as contribuições desta participação para minha identidade pessoal e profissional. Por fim, foi possível reconhecer importância das experiências estéticas e da linguagem cinematográfica que podem favorecer não só práticas educativas mais ricas e estimulantes, mas também uma formação mais completa do próprio indivíduo que leciona.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação pelo Cinema. Formação e Semiformação. Adorno. Dialética do Esclarecimento

ABSTRACT

This work sought to reflect on the contributions, possibilities and limits of the use of cinema in the promotion of teacher cultural education in the perspective of the Critical Theory of Society. Would cinema be a facilitator in teacher training processes? What kind of influence could an experience with cinema play in the process of teacher cultural formation? I tried to answer these two questions by investigating how the genesis of the relation between cinema and education in our country was constituted historically, how cultural formation is present in the curricula of the degrees and what the possibilities of the use of cinema for the promotion of this formation. The methodology used methods of bibliographic research such as narrative review, documentary research and autobiographical narrative. The discussion about cultural formation had as theoretical contribution the concepts of formation (*Bildung*) and semiformation (*Halbbildung*) present in the essays that compose the works "Theory of Semiformation", "Education and Emancipation" by Theodor W. Adorno and "Dialectics of Enlightenment" of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer. In the documentary analysis of the curricula of the undergraduate courses of the public universities in Minas Gerais, the absence of disciplines related to the themes of teacher aesthetic and cultural formation was verified. I attempted, through an autobiographical account, to make a historical rescue of the ten years of the Cinema Com Vida project, describing its actions, the works exhibited, its different phases, how my encounter with the films occurred in the moments that I participated in the project and which were the contributions of this participation to my personal and professional identity. Finally, it was possible to recognize the importance of aesthetic experiences and cinematographic language that may favor not only richer and more stimulating educational practices but also a more complete formation of the individual who teaches.

Keywords: Teacher formation. Education through Cinema. Formation and Semiformation. Adorno. Dialectic of the Enlightenment

SUMÁRIO

	1. INTRODUÇÃO	11
	2. A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	14
2.1	A gênese da relação entre cinema e educação no Brasil	14
2.2	Cinema e educação na contemporaneidade: a Lei 13.006 de 26 de Junho de 2014	21
	3. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO CULTURAL	28
3.1	Contribuições Frankfurtianas	28
3.2	A questão da Formação Cultural.....	30
3.3	A Indústria Cultural	33
3.4	A formação cultural nos currículos das Licenciaturas	37
	4. CINEMA E FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE: AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROJETO CINEMA COM VIDA.....	48
4.1	O cinema como possibilidade para a formação cultural docente	48
4.2	O Projeto Cinema Com Vida e o encontro de um professor com os filmes ..	52
	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o cinema ocupou um relevante espaço nas discussões relacionadas às suas potencialidades formativas, especialmente no horizonte de sua inserção em sala de aula a partir da regulamentação presente na lei 13.006 de 26 de junho de 2014 que determina a exibição de filmes como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas brasileiras.

Além de tratar questões de ordens metodológicas e práticas, tais como a escolha de obras a serem utilizadas, a forma com a qual o cinema pode ser inserido nas disciplinas ofertadas no currículo da educação básica e a sua utilização para ilustrar ou exemplificar conteúdos, a relação entre cinema e educação traz ainda diversas outras questões que devem ser investigadas de maneiras teóricas e empíricas. As estratégias e métodos para o uso do cinema em processos específicos de ensino e aprendizagem de jovens estudantes já é assunto amplamente discutido na literatura educacional, todavia ainda há necessidade de se investigar questões particulares do uso do cinema no âmbito da formação cultural dos profissionais que são os/as responsáveis por formá-los/as: os/as professores/as. É necessário discutir a importância da formação integral destes/as profissionais, uma formação que contemple os conhecimentos acumulados pela humanidade, da técnica à estética, perpassando a nossa cultura. Neste sentido, seria o cinema um facilitador nestes processos de formação? Qual o tipo de influência uma experiência com o cinema poderia exercer no processo de formação cultural docente? Estas são as duas principais questões que este trabalho procurará responder, tendo em vista a importância das experiências estéticas e das linguagens artísticas que podem contribuir não só para práticas docentes mais ricas e estimulantes, mas também para uma formação mais completa do próprio indivíduo que leciona.

Atualmente existem, principalmente nas universidades, iniciativas através de projetos de pesquisa e extensão que utilizam o cinema para diferentes fins, seja a exibição para popularização de obras, seja para a formação cultural de seu público. Entre estes projetos, o recorte empírico desta pesquisa abarca minha experiência de partícipe do Projeto Cinema Com Vida desenvolvido desde 2008 na Universidade Federal de Lavras. Este projeto tem como proposta a exibição e a discussão de filmes clássicos daqueles diretores que são reconhecidamente importantes na história do cinema.

O objetivo geral deste trabalho foi refletir sobre as contribuições, as possibilidades e os limites do uso do cinema para promoção da formação cultural docente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Como objetivos específicos procurei investigar como se

constituiu historicamente a gênese da relação entre cinema e educação em nosso país, como a formação cultural se faz presente nos currículos das licenciaturas e quais as possibilidades do uso do cinema para a promoção desta formação. Busquei discutir o tema da formação cultural tendo como aporte teórico os conceitos de formação (“*Bildung*”) e semiformação (“*Halbbildung*”) presentes nos ensaios que compõem obra “Teoria da Semiformação”, “Educação e Emancipação” de Theodor W. Adorno e na obra “Dialética do Esclarecimento” de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Por fim procurei fazer um resgate histórico dos dez anos do projeto Cinema Com Vida descrevendo suas ações, as obras exibidas, suas diferentes fases, como se deu meu encontro com os filmes nos momentos que participei deste projeto e quais foram as contribuições desta participação para minha identidade pessoal e profissional.

Metodologicamente este trabalho, essencialmente qualitativo, se iniciou com pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa, nos moldes que nos ensina Rother (2007), não havendo critérios explícitos e sistemáticos para a busca, análise e crítica. A busca por estudos sobre as relações entre cinema e educação não visou esgotar as fontes de informações existentes, tampouco foram aplicadas estratégias de buscas exaustivas. Assim a seleção dos estudos e a interpretação das informações estiveram sujeitas à subjetividade do eu pesquisador. Todavia o mesmo método não foi o utilizado na análise dos currículos dos cursos de licenciaturas das universidades públicas mineiras. Nesta análise o método adotado foi a pesquisa documental, definida por Sá-Silva et al. (2009), sendo os próprios currículos fontes de dados. O método da pesquisa documental também esteve presente em partes da descrição feita sobre a história do projeto Cinema Com Vida, onde textos jornalísticos, propostas e relatórios de projetos, folhetos, materiais de divulgação foram consultados. A pesquisa autobiográfica também contribuiu para a construção de outras partes desta história, ela foi o elemento basilar para as reflexões apresentadas sobre as possíveis contribuições deste projeto para minha própria formação docente. Segundo Abrahão (2003) a memória do narrador é reconstrutiva da significação de suas vivências e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual essa individualidade é produto/produtora.

A justificativa da realização deste estudo veio da percepção de que a pesquisa educacional precisa indagar sobre temas e aspectos relacionados à cultura visual já que as telas permeiam nossas vidas, sejam as telas dos aparelhos eletrônicos, celulares, televisores e principalmente do cinema, o audiovisual faz parte do cotidiano das pessoas e as moldam. O

cinema por sua vez, sendo talvez o principal produto da indústria cultural, desde sua origem vem influenciando a forma de viver, de olhar e aprender em nossa sociedade. A pergunta como o cinema pode formar as pessoas necessita de esforços dos/as pesquisadores/as para ser respondida. Naturalmente a esta pergunta relaciona-se todo um conjunto de outras questões particulares, sendo possível construir com elas interrelações pedagógicas, metodológicas e até mesmo epistemológicas. Desvendá-las é o desafio.

2. A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

2.1 A gênese da relação entre cinema e educação no Brasil

O uso do audiovisual no ensino e o caráter educativo do cinema já foi tema amplamente abordado por diversos teóricos da educação dentro e fora do Brasil e também por diretores de cinema. Serguei Eisenstein, por exemplo, importante cineasta russo do início do século XX, tinha pretensões político-educativas com seus filmes “Encouraçado Potenkin” (1925) e “Outubro” (1927). Em outra vertente cinematográfica, o representante do clássico cinema norte americano, D.W. Griffith acreditava que os filmes poderiam educar por catarse e dizia que os filmes deveriam mostrar "a face escura do pecado para fazer brilhar a face da virtude" (FONSECA, 2016, p. 139). Infelizmente é preciso lembrar a grande influência dos filmes na propaganda nazista quem também indica o uso “educativo” do cinema.

Desde as primeiras décadas do século XX, pedagogos e educadores já reconheciam o enorme poder das imagens, por isso considero importante apresentar aqui como se constituiu a relação entre cinema e educação, pelo menos no âmbito nacional.

O diálogo e a construção de relações entre cinema e educação em nosso país surgem com os pioneiros da Escola Nova que na década de 1920 formularam propostas para a modernização da sociedade brasileira pela educação. Segundo Habert (2002, apud ALEGRIA; DUARTE, 2005 p.3) naquela época a educação parecia ser a única saída para livrar a população brasileira da miséria e da ignorância em que se encontrava e a utilização do cinema nos processos educativos foi uma das tentativas dos intelectuais das décadas de 1920 e 1930 para a solução dos problemas educacionais.

No início dos anos 1920 o Liceu de Artes e Ofícios, entidade fundada no século XIX, dedicada à formação de trabalhadores manuais e artesãos, inaugurou em Salvador uma luxuosa sala de cinema destinada a “auxiliar a instrução ministrada às classes populares” e já em agosto de 1929 na cidade do Rio de Janeiro realizou-se na Escola José de Alencar a I Exposição de Cinematografia Educativa, evento que reuniu aparelhos, técnicas e filmes considerados educativos e onde Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, professores escolanovistas, foram as duas estrelas do evento (ALEGRIA; DUARTE, 2005, p.3).

Segundo Fonseca (2016, p.140) esse interesse pelo cinema educativo foi manifesto nos livros, do início do século XX, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho “Cinema e Educação” (1931) e Joaquim Canuto Mendes de Almeida, “Cinema contra cinema” (1931).

No livro “Cinema e Educação”, os dois professores se dedicaram a historiar o cinema, introduzir ao leitor suas tecnologias de produção e exibição, bem como a indicar aos mestres escolares como proceder na utilização dos audiovisuais com fins educativos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930 apud DUARTE; ALEGRIA, 2005, p.3).

Um pensador importante na disseminação destes ideais foi Afrânio Peixoto. Médico, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário, reitor da Universidade do Distrito Federal em 1935 e membro da Academia Brasileira de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia das Ciências de Lisboa e de outras instituições importantes. Seu projeto de educação era tido como um sonho, o sonho de usar gravações, “fitas lições”, para instruir e educar adultos e crianças em todo o país. Não somente Peixoto, mas todo um grupo de intelectuais escolanovistas desejou um cinema educativo, quem sabe uma pedagogia cinematográfica, pois viam no cinema um instrumento capaz de operar modificações qualitativas e planificadas em nosso sistema educacional e em nossa sociedade.

Segundo Alegria e Duarte (2005) os filmes e outros meios de comunicação de massa compuseram um projeto de educação do povo visando à construção de uma identidade nacional. Este projeto foi formulado na década de 30 e teve como seu principal idealizador o intelectual Afrânio Peixoto:

(...) Pois bem, o sonho a realizar é este. Escolher um bom professor, melhor, uma bela, jovem, interessante e interessada professora, dotada do dom de ensinar. Fazê-la, por um método pedagógico experimentado, dar instrutivas e agradáveis lições, diante do registro que será vidente e falante, a letra impressa, escrita, falada, conjugada; as palavras, as frases, a historieta, os objetos, mostrados, combinados, dispostos para uma impregnação na alma dos milhares de adultos e crianças que viriam, por todos os recantos do Brasil, passarem e repassarem essas fitas lições, instrutoras e educadoras do povo. A lição curta, divertida, graciosa, descontinuada por um incidente apropriado, que dê vida e curiosidade à lição que vai ser continuada. Todo um curso assim. (...) que mundo novo tem esse sonho, incluso! (PEIXOTO, 1931, p. 481 apud ALEGRIA; DUARTE, 2005, p.2).

A ideia exposta acima coloca o cinema como auxiliar de um processo educativo, “civilizatório”, que a escola com suas práticas até então não estava conseguindo concretizar. Desta forma o filme, ou as fitas lições, auxiliariam o trabalho pedagógico, ou até mesmo a utilização destes recursos substituiria as aulas.

Catelli (2007) destaca um trecho do “Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) onde os meios de comunicação, entre eles o cinema, são mencionados da seguinte forma:

Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu

proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO, 1932 apud CATELLI, 2007 p. 79).

Para os educadores da Escola Nova os meios de comunicação de massa poderiam auxiliar a resolução de problemas nacionais como o analfabetismo, permitindo o acesso à informação aos iletrados. (CATELLI, 2007, p. 79). Preocupado com a questão da difusão e transmissão da cultura, os escolanovistas valorizaram a expansão dos meios de comunicação. Segundo Catelli (2007), estes meios tendiam a aproximar cada vez mais as regiões do país, de diferentes níveis culturais e econômicos. Propagavam as correntes de influência urbana, levavam a arte às suas fontes populares, elevaram-na a um plano mais alto e abriam domínios cada vez mais vastos à exploração dos artistas, dos intelectuais e dos produtores contribuindo assim para reduzir o isolamento em que a população do interior do país vivia.

Fernando de Azevedo (1963, apud CATELLI, 2007) analisa o avanço dos veículos de comunicação a partir da década de 1930, segundo os quais entre os diversos instrumentos educativos, seria o mais eficaz, o cinema:

(...) cujo aparecimento assinala, com o do rádio e o da televisão, um avanço espantoso nos processos de registro e de transmissão, é suscetível de renovar toda uma parte do ensino e deu origem a uma ‘forma de arte específica’ a que já se abriram as mais fecundas perspectivas (AZEVEDO, 1963, p.486 apud CATELLI, 2007 p. 83).

No estado brasileiro pós 1930 o filme era tratado como um recurso educativo, como uma opção para a educação das “massas incultas” dispersas pelo território nacional. O filme seria uma sonda para o progresso, vencendo distâncias intransponíveis, no espaço e na cultura. Segundo Athayde (1930 apud ALEGRIA; DUARTE, 2005, p. 2), o cinema chegava ao interior do país antes do missionário: “hoje em dia, no mais remoto sertão brasileiro, no Paranapanema, por exemplo, quando se quer formar um povoado começa-se montando um cinema”.

Entretanto, pode se supor que não se tratava naquela época de tomar o cinema como fonte de conhecimento e de saberes, mas de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos e que pudessem levar às mentes da massa iletrada, tida como atrasada e inculta, os valores e a cultura dos grandes centros urbanos nacionais, fortemente marcados pela cultura estrangeira, europeia e norte americana.

Segundo Catelli (2007, p. 37) o grupo da Escola Nova foi o grande fomentador das

ações de cinema educativo e das formulações de como deveria ser o filme de caráter pedagógico. Neste contexto, Morrone (1997, apud CATELLI, 2007 p. 37) reconstitui pela documentação oficial o projeto educacional escolanovista e suas ideias sobre a utilização do cinema com fins pedagógicos. Seu trabalho, segundo a autora, resgata também o pensamento católico sobre a utilização do cinema, e também a utilização do mesmo pelo Estado Novo. Destaca assim as três vertentes educacionais de utilização do cinema que estavam presentes no período, a Escola Nova, Igreja Católica e Estado Novo. Estas vertentes em alguns momentos se conciliaram e em outros entraram em conflito durante a década de 1930. Como o foco de análise de Morrone são as práticas pedagógicas, suas conclusões giram em torno da eficácia ou não das medidas que foram implementadas no sentido de se utilizar o filme educativo nas escolas. Neste sentido, aponta para um não cumprimento do objetivo proposto nos discursos oficiais de implementação de fato do cinema nas escolas. A autora considera o projeto como apenas um produto importado de outros países, e que não se efetivou como prática pedagógica (CATELLI, 2007).

Em sua gênese, o papel do cinema na educação brasileira não era somente o de difundir informações e conhecimento. Por ser sedutor, persuasivo, com potencial de instruir, informar integrar e difundir valores, alguns pesquisadores (ALEGRIA; DUARTE, 2005; CATELLI, 2005; CATELLI, 2007) afirmam que havia nesta proposta inicial um propósito tido como “civilizatório”. O que se pretendia, discursivamente, era elevar o nível geral de (in)formação da população, mas havia também uma imposição cultural principalmente em razão de uma já visível hegemonia no mercado cinematográfico dos filmes estrangeiros, em especial os estadunidenses que já nos anos 1930 estabeleciam-se de forma dominante no mercado mundial.

É sabido que adotando um discurso em defesa da nacionalidade e apropriando-se do argumento da educação do povo brasileiro, o presidente da República Getúlio Vargas salientava que o cinema era um veículo de instrução e, inclusive, chegou a declarar em 1934 a importância dele para o povo brasileiro:

“O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas em que as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, pelos responsáveis pela nossa administração, será essa admirável escola de aprendizagem”. (Fonte: <http://historiavivaessul.com.br/blog/historia-viva/o-cinema-nacional-na-era-vargas/> Acesso em 21 de dez de 2017).

O governo de Getúlio Vargas valorizou os instrumentos de difusão cultural dentro da perspectiva de construir uma identidade nacional correlacionada com a ciência e o

desenvolvimento industrial do país. Getúlio Vargas também decretou uma lei de obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais, lei que fomentou o desenvolvimento da indústria cinematográfica nacional. O incentivo do governo Vargas ao cinema educativo buscava, além de levar a educação aos lugares mais remotos do país, o estabelecimento de um veículo de comunicação a serviço do Estado e de seus propósitos políticos e ideológicos.

É perceptível, tanto na concepção de Peixoto como na de Vargas, uma temeridade epistemológica na compreensão do produto cinematográfico como recorte fiel da realidade. Eles não consideravam o filme como uma elaboração discursiva, e concebiam seu uso pragmático e instrumental. Mesmo assim é inegável que no Brasil ambos foram pioneiros ao reconhecerem o potencial educativo dos filmes naquela época. Reconhecimento que despertou grande interesse entre políticos, produtores de cinema e educadores.

Imagem 1. Vargas era sempre acompanhado por câmeras cinematográficas



Fonte: Portal do Professor/MEC (2017)

A apropriação do cinema pela escola teve seu marco histórico com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936, com apoio do Ministério da Educação e Saúde e aprovação do presidente Getúlio Vargas, e teve como seu principal idealizador e primeiro diretor o cientista, antropólogo e professor Edgard Roquette Pinto. Seu intuito era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular. Ao longo de sua existência, entre 1936 e 1966, há registro de mais de 400 filmes produzidos pelo INCE, entre curtas e médias, dos quais a direção de cerca de 350 é atribuída ao cineasta Humberto Mauro, considerado o pai do cinema brasileiro. Boa parte da produção voltava-se ao apoio às disciplinas das instituições de ensino, à divulgação de aplicações da ciência e da tecnologia, às pesquisas científicas nacionais e ao trabalho de instituições nacionais. A partir da criação

do instituto, realizaram-se vários filmes com fins educativos e também de documentação científica, técnica e artística, incluindo temas como prevenção e tratamento de doenças, costumes, plantas, animais. Cinema de enredo, filmes naturais, filmes instrutivos, filmes educativos, cinejornais, filmes científicos, filmes de propaganda, enfim, todas as modalidades de cinema serviram ao propósito maior da educação. Na área de ciências há, por exemplo, filmes sobre hidrostática, propriedades gerais da matéria e alavancas. Há registros ainda de filmes sobre as pesquisas de Cardoso Fontes (morfogênese das bactérias), Vital Brazil (ofidismo), Evandro Chagas (leishmaniose americana), Miguel Ozorio (fisiologia nervosa), Carlos Chagas Filho (peixe elétrico e cultura de tecidos in vitro), Dutra e Silva (choque elétrico no tratamento de psicopatas) e Maurício Gudin (cirurgia asséptica). Além das pesquisas científicas desenvolvidas no país, os filmes buscavam também valorizar elementos genuinamente nacionais, por meio do enfoque de exemplares da fauna e flora locais. Bons exemplos apresentam-se nos títulos: “Vitória Régia” (1937); “Orquídeas” (1937); “Papagaio” (1937); “O Puraquê” (1939); “Araras” (1940); “O Plâncton” (1940); “Flores do campo” (1943); “João de Barro” (1956). (MASSARANI, 1998; GALVÃO, 2004).

Esses dados nos mostram que o projeto INCE não era a produção de um cinema feito para entretenimento, aquele voltado para a distração e divertimento. O INCE tinha finalidade educativa. Este projeto era uma tentativa por parte dos educadores de se criar uma linguagem do cinema educativo. Esta linguagem deveria se “moldar” aos objetivos dos educadores limpando-a de qualquer interferência indesejável, desta forma haveria um controle daquilo que poderia ou não ser mostrado nos filmes destinados ao ensino. E, em geral esses filmes tendiam a ser muito ‘técnicos’ transmitindo apenas os conteúdos formais da matéria, perdendo assim, muitas vezes, o apelo emocional da linguagem. (FONSECA, 2016 P. 140).

Para Roquete Pinto, diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), o que alguns chamavam de cinema educativo não passava de cinema de instrução, um cinema que contém informações diretas destinado à simples aquisição de conteúdos. Para ele, “o verdadeiro cinema educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral.” (PINTO apud FONSECA, 2016, p. 139).

Segundo Catelli (2007) Roquette-Pinto entusiasmava-se pelo cinema porque poderia oferecer cultura e educação justamente para aqueles que estavam longe dos bancos escolares. Segundo a autora ele se preocupava justamente em suprir as carências do ensino oficial pela criação de programas educativos que tivessem a capacidade de irradiar cultura pelo interior do Brasil. Ele escreveu vários artigos sobre o cinema educativo, “cuja função principal, a seu ver, era instruir aqueles que não tiveram educação formal” (RAMOS, MIRANDA, 2000,

apud CATELLI, 2007 p.75).

Para Roquette-Pinto, o conceito de educação também incluía a ideia de orientação social, o que seria mais amplo do que a instrução, que significava, para ele, simplesmente a transmissão de conhecimentos ou informação. Não era apenas de conhecimento que a população brasileira necessitava. O povo brasileiro precisava de algo mais do que instrução,urgia ser orientado em termos sociais, higiênicos, médicos e morais. (CATELLI, 2007, p. 146).

Nas décadas seguintes houve diversas implementações de medidas destinadas a inserir filmes na rotina das escolas e na formação dos professores:

Sabe-se que a Instrução Pública do Rio de Janeiro, tanto na gestão de Fernando de Azevedo quanto na de Anísio Teixeira, teve a preocupação de dotar as escolas de condições adequadas para a exibição de filmes e de investir no denominavam Cinematografia Educativa (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930 apud DUARTE E ALEGRIA, 2005 p. 9).

Desde então as relações que os meios educacionais estabeleceram com os filmes estiveram (e talvez ainda estejam) marcadas mais significativamente pelo emprego instrumental e didatizante da linguagem do cinema do que pelo reconhecimento da capacidade intrínseca que as obras cinematográficas têm de informar, formar, sensibilizar e educar.

Nessa constituição da gênese histórica das relações entre cinema e educação no Brasil tudo indica que o processo de construção desta relação não tratou de tomar o cinema como fonte de saberes, mas simplesmente de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos. Neste sentido o cinema educativo aparecia em destaque entre outras atividades artísticas que possuíam este mesmo objetivo de legitimar valores, conforme podemos ver mais nas palavras de Canuto Almeida:

O cinema educativo, o contato com as obras de arte, por meio de visitas aos museus e às pinacotecas, as audições musicais e os espetáculos de eurtímia e beleza, não tem por fim apenas descansar o espírito, derivando-o de suas tarefas cotidianas para as emoções repousadoras da arte e restabelecendo o equilíbrio de nervos esgotados pela tensão constante das atividades modernas, mas recrear, isto é, criar de novo, pôr em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas às altas esferas de pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana (ALMEIDA, 1931 apud CATELLI, 2007 p. 100).

Segundo Duarte e Alegria (2005, p. 10) o sistema educacional historicamente parece ter visto a parceria com o cinema por um ângulo muito próprio: “era a linguagem e não o conteúdo dos filmes que atraía e seduzia as massas e tornava mais fácil o diálogo com elas”. Tratava-se de lançar mão dessa linguagem para que ela desempenhasse verdadeiramente um

papel instrumentalizado veiculando conteúdos curriculares em moldes e padrões entendidos como os mais adequados para a instrução do povo e a consolidação de um projeto nacional.

A reflexão sobre a gênese das relações entre cinema e educação em nosso país nos revela que a defesa do cinema educativo em meados do século XX referia-se a uma questão mais ampla, a da identidade nacional e não apenas o simples uso deste meio como instrumento pedagógico na sala de aula. O cinema foi visto como técnica de comunicação e como tal foi utilizado como um veículo “civilizador” das massas, como meio de arquitetar um projeto de país e como instrumento político na formação do cidadão e da opinião pública.

Uma questão importante é se seria possível alterar essa lógica pragmática e instrumentalizante do uso do cinema na educação para uma lógica reflexiva e emancipatória? Para respondê-la, no contexto atual, parece-me inevitável refletir sobre a lei 13.006/14 que conforme já dito determina a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais como componentes curriculares nas escolas de Educação Básica.

2.2 Cinema e educação na contemporaneidade: a Lei 13.006 de 26 de Junho de 2014

A Lei 13.006/14, apesar de recente, fomenta uma antiga discussão sobre a relação entre cinema e educação. As discussões sobre as potencialidades pedagógicas do cinema e suas características “motivadoras” surgem com a própria invenção dessa arte. O estado incentivando a indústria cinematográfica no Brasil também não é uma novidade. Ao incluir o cinema nas estruturas curriculares, a escola pode afastar o estudante da posição de receptor passivo deste meio ou reafirmar tal posição. No primeiro caso o cinema pode auxiliar na formação do sujeito capaz de situar-se de forma consciente em meio às propriedades e características estruturais da sociedade contemporânea, no segundo caso o cinema, assim como na proposta da década de 1930, pode favorecer ideologicamente o “acultramento” das massas.

Como determinante de um processo ou outro as escolas da rede básica de ensino no Brasil possuem em seu conjunto de diretrizes e bases para educação a Lei 13.006/14, publicada em 26 de junho de 2014, que acrescenta o parágrafo 8o. ao art. 26 da Lei no. 9.394/96 (LDB) obrigando a exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais nas escolas de educação básica como componente curricular complementar. Segundo Lazzareti e Barbosa (2014, p.18) a lei em questão foi em verdade proposta em 2008 pelo então senador da república Cristovam Buarque, sobre a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à

proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

O projeto desta lei tramitou em 2009 e a priori foi reprovado sob a justificativa da primeira relatora, Rosalba Ciarlini, de que a mera exibição de filmes nacionais e a sua obrigatoriedade e determinação de carga horária não possuía relevância perante as estruturas pedagógicas. Entretanto, no mesmo mês da primeira discussão do projeto, a relatora volta a Comissão de Educação com exposição de análise oposta a anterior. Rosalba Ciarlini enfatizou o mérito do projeto propondo que para sua melhor exequibilidade a redação fosse alterada no sentido da não obrigatoriedade e sim a preferência da exibição de filmes nacionais, não apresentando também carga horária determinada, sendo a sua frequência dosada pelos/as professores/as de acordo com a estrutura pedagógica da escola. A alteração da redação da lei, tramitando sob o caráter substitutivo pelo novo relator designado Cyro Miranda, foi rejeitada no Plenário quando ele reafirmou sua redação original. A justificativa final sobre a pertinência na aprovação da lei era seguida da reflexão de que:

Consoante à perspectiva do autor, a medida, ao promover o contato sistemático do alunado com essa forma de arte e a cultura nacional, tem grande potencial para desenvolver, simultaneamente, o gosto pelo cinema e a formação de público para essa atividade no futuro. Com isso, os resultados da implantação da mudança serão, certamente, benéficos para ambos, estudantes e indústria cinematográfica. A riqueza diferencial das mídias, a merecer maior valorização por parte da escola, reside em sua dúplici faceta de conteúdo curricular e recurso didático. Assim, quando a exibição de filme nacional se der de maneira contextualizada, terá grande potencial para auxiliar na aprendizagem de outros componentes. Por uma questão de justiça, cabe destacar que o acervo disponível hoje, com raras exceções, tem qualidade plástica e conteudística irretorquível, diversidade temática e de público alvo. E isso é verdade tanto em relação à produção cinematográfica nacional mais recente, quanto em relação aos nossos clássicos, de valor inestimável na retratação de realidades e personagens da nossa cultura. Não será à falta de bons filmes, portanto, que a medida deixará de ser cumprida. Por essas razões e, notadamente, pelo potencial do cinema como recurso auxiliar da aprendizagem, cabe apontar a pertinência, oportunidade e relevância da Lei. (Trecho registrado no processo de relato de Cyro Miranda apud LAZZARETI; BARBOSA, 2014, p.18).

A sanção da lei 13.006 no ano de 2014 mobilizou alguns setores interessados, movimentando debates entre distribuidoras, cineastas, professores/as e especialistas da área de cinema e educação. A proposta aqui é refletir sobre quais prioridades foram colocadas em cena na época de sua elaboração. O interesse foi fomentar o acesso e enriquecer as relações entre o cinema e a educação, ou, explorar um nicho de mercado? Como nos salienta Deus (2016), a segunda perspectiva predominou no decorrer da discussão da regulamentação da referida lei.

Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens de serviços culturais; tirar deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser lavada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. Para ele ainda, “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. Cabe destacar que o senador não define que filmes, nem como eles serão escolhidos, também não faz referência a quem deverá custear sua aquisição, infraestrutura e dispositivos de execução da lei. (DEUS, 2016, p. 5)

Fresquet e Paes (2016, p. 164) destacam que o senador defendeu que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos dando uma economia de escala” e em outro momento afirmou “e isso só acontecerá quando se criar uma geração com gosto pelo cinema, e o único caminho é a escola”. Antes mesmo de se adentrar aos pressupostos didáticos de tal medida, é preciso dar um passo atrás para se pensar a quem mais a lei beneficia. Existe o risco de tal proposta esconder interesses especificamente econômicos?

A preocupação é válida quando vemos que, algumas argumentações em defesa da lei apontam para elementos como: “mercado”, “aumentar a produção nacional”, “formar um novo público consumidor”, “estimular produtoras e distribuidoras” (FRESQUET; PAES, 2016, p. 168). Para o cineasta Cláudio Assis (2014):

O maior gargalo do cinema brasileiro é a distribuição. Fabricamos, fazemos filmes, mas eles não chegam às salas, ficamos a ver navios. Nas escolas vamos ter a possibilidade de contribuir culturalmente para a formação social, a possibilidade de educar a criança para um olhar sobre a realidade brasileira, sobre o cinema brasileiro. O Brasil precisa de formação de plateia (ASSIS, 2014 apud FRESQUET; PAES, 2016, p. 168).

Nas justificativas do senador Cristovam Buarque e do cineasta Cláudio Assis e descritas pelas autoras acima, temos afirmações que reforçam a ideia que o intuito da lei 13.006/14 se deu em apoio à indústria cinematográfica nacional. Assim, obrigar as escolas a exibirem filmes do cinema nacional para formação de público está mais relacionado com a indústria cinematográfica do que com a Educação. A presença do cinema na escola não deve atender às exigências e modos de produção que deem continuidade às práticas impostas pelo mercado. A lei 13.006/14 não pode se restringir a uma política de formação de plateias, como

sugerido inicialmente.

Até então a forma mais habitual de se relacionar o cinema e a educação tem se dado na utilização de filmes como um recurso pedagógico que auxilie no ensino básico. O cinema, no contexto da educação, porém deve ser entendido a partir de suas diversas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, não somente inter-relacionadas com o caráter instrumental. É necessário educar com e para o cinema e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. Os filmes também deveriam compor o imaginário da vida escolar, como os livros e demais recursos pedagógicos (FANTIN 2007).

Deus (2016 p. 7) afirma que o cinema na educação deve servir para promoção de práticas de alteridade, formas de perceber e inventar o mundo e a si mesmo, conhecimento que se produz com a experiência, o cinema na escola é uma ação essencialmente política. De uma política fortemente marcada por princípios educacionais e o reconhecimento de uma educação compartilhada que compreende o processo e não apenas seus resultados, que estimula a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes e oferece mais elementos culturais para que os/as professores/as possam potencializar suas práticas de ensino.

Percebe-se que a motivação da lei 13.004/14 desconsidera uma das principais funções da escola que é a democratização e construção do conhecimento. Segundo Fresquet e Paes (2016):

As falas do senador não são claras no que diz respeito à verdadeira importância de se pensar a experiência estética por meio da imagem, nem de uma experiência crítica do olhar sobre o cinema na escola. Na verdade, seus argumentos acabam por enfatizar certas características econômicas, ao entender o aluno como um potencial consumidor de produtos culturais. (FRESQUET; PAES, 2016 p. 164).

De tal forma, a criação da lei está voltada fundamentalmente e pragmaticamente ao mercado, não por pensar na potencialidade pedagógica do cinema em sua contribuição com modos de apresentar, ver e ser no mundo. Assim, como nas políticas públicas da década de 1930, com a criação da INCE, tal lei se relaciona com a educação por meio de um propósito pragmático e não emancipador. É tarefa de nós, educadores e educadoras, romper com tal propósito, garantindo que a inclusão do cinema brasileiro nas escolas seja orgânica e responsável, atenta ao caráter ético, estético e político do cinema e da educação brasileira.

Como fazer isto por meio do trabalho docente? Como, neste trabalho, construir uma relação entre cinema e educação que atenda a critérios mais culturais que comerciais?

Em primeiro lugar, é preciso partir do pressuposto que o objetivo da escola não é formar consumidor. Em segundo lugar, como apresentado por Valler e Ravanello (2017, p. 88), é preciso investir em uma aposta. Uma aposta que possibilita entrelaçamentos com diferentes áreas do saber, que fazem parte do cenário educacional, promovendo debates, provocações e problematizações acerca das narrativas fílmicas e do seu uso pedagógico. Assim, em um processo não só de ensinamento, mas de aprendizagem com a narrativa audiovisual e com os/as discentes, em um espaço-tempo que contemple tanto professores e professoras quanto estudantes em um encontro com signos. Essas autoras destacam as experiências realizadas na Argentina que recentemente incluiu no currículo de formação básica infantil, o cinema, como disciplina a ser trabalhada. Inspirada no modelo francês, “Escola Vai Ao Cinema“, levaria alunos de sete províncias argentinas às salas de cinema para assistir filmes nacionais gratuitamente. Além de ver as produções fílmicas nacionais, os/as estudantes também teriam aulas sobre a história e crítica do cinema. Somente dois países: França e Argentina trazem, portanto, para dentro da grade curricular de suas escolas, o cinema. Diferentemente da lei que vigora em nosso país, esses países trabalham com a ideia de levar a escola para dentro do cinema, levando meninos e meninas a conhecer e desfrutar do espaço de projeção, não deixando de promover seus filmes nacionais. (VALLE; RAVANELLO, 2017, p. 88).

Segundo Deus (2016), para que o trabalho com cinema seja desenvolvido na prática educativa a escola necessita partilhar a estética do sensível, ou seja, compreender o cinema como elo integrador dos/as professores/as, dos/as alunos/as e das áreas de conhecimento. Enfim, significa compartilhar a linguagem cinematográfica entre todos, dentro e fora da escola. Nas palavras de Rànciere:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essas repartições das partes e dos lugares se fundem numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. Desta forma, pode-se realizar uma analogia da partilha do sensível de Rànciere com o cinema, pois essa linguagem midiática é um “comum” que se coloca à disposição para ser compartilhado, difundido e acima de tudo ser visto encarado e disseminado como potência estética de imaginação e criação. (RANCIERE, 2009, apud DEUS, 2016, p. 6).

Deus (2016) afirma que pode-se realizar uma analogia da partilha do sensível de Rànciere com o cinema, pois essa linguagem midiática é um “comum” que se coloca à

disposição para ser compartilhado, difundido e acima de tudo ser visto encarado e disseminado como potência estética de imaginação e criação.

Para muito além do consumo da indústria do entretenimento, podemos pensar o cinema como potência pedagógica, articulando relações desta arte no âmbito educativo, pensá-lo como dispositivo que possibilita formas de ensinar e aprender, de produzir signos e problematizações. A lei 13.006/14 pode favorecer tal prática. Segundo Lazzareti e Barbosa (2014, p. 19) relação entre o audiovisual e a escola, a partir da implementação desta lei, passa por uma revisão das práticas pedagógicas em direção a um processo de alfabetização audiovisual. Entretanto, a Lei 13.006/14 não apresenta, ainda, regulamentação que viabilize sua aplicabilidade como, por exemplo, as formas de acesso ao conteúdo audiovisual específico, o trabalho sobre a contextualização e os desdobramentos das experiências das exposições junto aos/as alunos/as, a estrutura física necessária à aplicabilidade da Lei e, sobretudo, a formação do/a educador/a para conduzir essas atividades vislumbrando o cinema para além da ferramenta didática, mas como elemento educativo.

Cabe destacar que apesar de haver iniciativas e projetos que trabalhem com questões que envolvem cinema e educação em diferentes contextos e níveis de articulação teórico-metodológicas (como por exemplo, o Projeto Cinema Com Vida, desenvolvido na universidade Federal de Lavras, entre outros) o cinema como prática educativa não está presente em cursos de licenciatura em nosso país e não compõem as grades curriculares na maioria das universidades brasileiras.

Para Vale e Ravanello (2017) o uso do cinema como um ponto de partida para desenvolver projetos educativos, sobretudo, nos últimos dez anos no contexto nacional, tem assinalado variadas experimentações, publicações a partir de agrupamentos de textos produzidos em grupos de pesquisa, ensaios, atravessamentos diversos em que o cinema constitui-se fio condutor e/ou mote reflexivo para desencadear escritas narrativas, dissertações e teses de doutorado em Educação e áreas afins. Há experimentações que apostam em práticas educativas embasadas pela crítica, pela produção criativa e emancipatória transitando entre campos que articulam conceitos e contextos plurais de produção de significados. Por outro lado, é recorrente também a tentativa de pedagogizar o cinema seguindo um receituário de como fazer, como ver e o que ver nos filmes. (VALLE; RAVANELLO, 2017, p. 81)

Ao invés de estratégias e métodos para o uso do cinema em processos específicos de ensino e aprendizagem, este texto propõe nos capítulos seguintes uma reflexão que considero mais fundamental. Discutirei as possibilidades do cinema como instrumento para promoção

da formação cultural docente. Compreendo, pela sua importância, que esta temática deveria estar incorporada aos discursos e às práticas dos que anseiam a melhoria da educação brasileira, afinal há duas décadas Sacristán (2002, p.25) afirmou assertivamente que “se os professores não podem dar o que não têm, é preciso, antes de tudo, que sejam cultos para poderem dar cultura”, todavia ainda hoje a formação cultural de professores/as ainda é um conceito pouco tratado na literatura educacional.

3. UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO CULTURAL

3.1 Contribuições frankfurtianas

A corrente filosófica conhecida como “Teoria Crítica da Sociedade” tem sua origem no movimento intelectual nascido na década de 1920 com a criação do Instituto para a Pesquisa Social em Frankfurt. É no contexto de alianças e rupturas no movimento dos trabalhadores alemães nas primeiras décadas do século XX que se inscreve a Escola de Frankfurt. Os autores que se filiaram a ela, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, entre outros, compreendiam o marxismo clássico e suas diversas análises como incapazes de compreender o momento histórico em que viviam e, principalmente, insuficientes para compreender o fenômeno político, histórico e social da vitória do nazismo frente às esperanças revolucionárias presentes no início do século passado.

Na medida em que a sociedade em sua realidade social mudava, mudavam também as construções teóricas elaboradas para compreendê-la. Assim, segundo PUCCI (1994) a Teoria Crítica propôs uma nova reflexão redimensionando as categorias “classes sociais” e “Luta de classes” em uma conceituação menos aprisionada às relações econômicas, levando em conta categorias superestruturais da cultura, da filosofia e da psicologia.

Segundo Matos (1993, p. 6) a ascensão do nazi-fascismo, as transformações originadas pela “crise” dos anos 1920, a segunda guerra mundial, o “milagre econômico” do pós-guerra e o advento da indústria cultural foram temas que os frankfurtianos abordaram e desenvolveram analisando, acima de tudo, a vitória final dos totalitarismos, seja o nazismo, o stalinismo ou a sociedade unidimensional administrada e tecnocrática. A Teoria Crítica da sociedade realiza uma incorporação do pensamento de filósofos “tradicionais” (Platão, Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer, Bergson e outros), colocando-os em tensão com o mundo contemporâneo. Para esta autora, os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo, segundo o qual é centrado na constituição do conceito de Razão. Foi no exercício de um determinado modo de racionalização crescente dos processos sociais, dominados pela ótica positivista, que se encontrava alojada a origem da barbárie, do irracional.

Tal forma de compressão da sociedade é muito atual. A racionalidade da dominação da natureza, para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital foi a primeira e mais fundamental forma de ditadura e ainda persiste nos dias de hoje sob a forma da “ditadura da produção”. Essa observação como aponta Matos (1993) levaram os/as

filósofos/as colaboradores/as da Escola de Frankfurt a considerarem as relações entre servidão voluntária, fascismo e capitalismo.

Em 1938, Horkheimer (apud MATOS, 1993, p. 7) observou que “o fascismo não se opõe à sociedade burguesa, mas, sob certas condições históricas, é sua forma apropriada”. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt procurou desvendar uma sociedade que se dizia livre, mas que se revelava administrada em um processo histórico que transformou conceitos da ideologia liberal em seus opostos: a livre troca passa a ser o aumento da desigualdade social, a economia livre se transforma no monopólio, o trabalho produtivo nas condições que sufocam a produtividade, a reprodução da vida social na pauperização de nações. (MATOS, 1993, p. 8).

Assim a crítica à razão tornara-se, e ainda o é para a Teoria Crítica, exigência para o advento de uma nova sociedade racional, pois o mundo do homem, até hoje, não é o mundo humano. Nossa história está marcada por uma série de momentos paradoxais. Construímos um caminho de racionalidade, onde as irracionalidades não só estão presentes como são crescentes. Adorno e Horkheimer em meados do século XX destacaram que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Hoje, já na segunda década do século XXI nossa expressão sociocultural pouco se alterou. De um lado os avanços científicos e tecnológicos avançam em acelerada velocidade e disponibiliza soluções para as mais variadas questões, de outro lado o fundamentalismo irracional fomentam o terror e as guerras que põe fim a vida de milhões de pessoas. De um lado, os meios de comunicação vencem os obstáculos de tempo e espaço trazendo a promessa do multiculturalismo, a reunião de diferentes povos e difusão de diferentes culturas, de outro a hegemonia da indústria cultural impõe uma padronização aos hábitos de vida e consumo. De um lado há pressões internacionais para que haja democracia em todos os sistemas políticos em todos os países, por outro lado nos vemos imersos em uma plutocracia onde todos os governos nacionais estão submissos a órgãos como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, que não são nada democráticos. De modo similar os processos educacionais formais e não formais estão marcados por inúmeras contradições, poucas vezes explicitadas nas salas de aulas, talvez porque tais contradições também não estejam claras para as educadoras e educadores.

3.2 A questão da Formação Cultural

A busca de uma compreensão crítica da educação nos dias de hoje, a meu ver, passa necessariamente pela reflexão sobre o conceito de formação cultural. É intrínseca a relação entre Educação e Formação, estes são processos que se entrelaçam em nossa história. Para desvendar este entrelaçamento, faz-se necessário definir o que pode ser entendido por formação cultural.

O termo “formação cultural” pode apresentar uma multiplicidade de sentidos. Assim, é necessário explicitar qual o recorte teórico escolhido neste trabalho. Procurarei, em primeiro lugar, dialogar com Theodor W. Adorno tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade e sua perspectiva central de formação do homem (ADORNO, 1995; ADORNO 1996). Busco aqui apresentar a formação cultural por meio da compreensão do termo alemão “*Bildung*”.

A palavra alemã “*Bildung*” genericamente significa cultura e pode ser entendida como análoga à palavra “*Kultur*”, de origem latina. Todavia “*Kultur*” tende a se aproximar das relações humanas mais diretas, objetivas, sua origem remete aos cuidados dispensados ao campo, ao “cultivo” com plantas e animais. Enquanto “*Bildung*” reporta-se às transformações do âmbito da subjetividade humana, referindo-se a um processo de formação, com fortes implicações psíquicas e pedagógicas, que indicam a possibilidade do desenvolvimento de potencialidades humanas.

Segundo Vilela (2015) a tradução da palavra “*bildung*” para a palavra “formação” tem sua trasladação mais comum. Esta autora que afirma que:

(...) “*bildung*” tem um sentido muito particular no idioma e história do desenvolvimento da sociedade alemã, onde é um conceito entendido como formação ampla e integral do sujeito socializado para o bem comum, apoderado de conhecimento sistematizado, possuidor de desenvoltura no conhecimento, de grande apropriação da cultura (ciência, literatura, bens artísticos e culturais) e portador de condutas morais desejadas. Formação esta operada pelo processo educativo pleno, presente nas relações sociais e na educação sistematizada. (VILELA, 2015, p. 97)

A “*Bildung*” é o processo pelo qual se cultiva o espírito, processo essencial para a ideia de civilizações livres. O conceito da “*Bildung*”, segundo Adorno (1995), expressa o componente necessário ao projeto de sociedade emancipada, formada por sujeitos plenos de sua capacidade de pensar e agir.

Neste trabalho faço o uso do termo “Formação Cultural” como o correspondente da língua portuguesa para o termo “*Bildung*”, significando um processo em que o indivíduo se

conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (literatura, teatro, cinema, música, etc.) nas ciências, na filosofia e nos saberes populares, e assim como Adorno, compreendo a realização da formação cultural como a finalidade última dos projetos educacionais da contemporaneidade. E não duvidemos, a crise em nossos projetos educacionais é seríssima e suspeito que sua raiz esteja nas bases de nossa formação cultural.

Esta definição, do conceito de formação cultural, encontra na filosofia iluminista sua fundamentação epistemológica. Kant em seu ensaio publicado em 1784 responde a questão: o que é esclarecimento? Sua resposta, o esclarecimento (“*aufklärung*”) é “a saída do homem da sua menoridade. A menoridade é a incapacidade de servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 1998). O Iluminismo tinha como finalidade fundamental servir para a libertação e emancipação da humanidade, libertar as pessoas das correntes que as agrilhoavam. Kant defende que por meio do uso da razão qualquer um pode se libertar e agir emancipadamente. O esclarecimento é então obtido por meio de um processo, uma formação. Kant também enuncia que o esclarecimento é um direito intrínseco do homem, assim, diz respeito a qualquer época:

Uma época não pode coligar-se e conjurar para colocar a seguinte num estado em que se deve tornar impossível a ampliação dos seus conhecimentos (sobretudo os mais urgentes), a purificação dos erros e, em geral, o avanço progressivo na ilustração. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste justamente neste avanço (KANT, 1990, p. 15-16).

O direito ao esclarecimento faz parte da natureza humana, também segundo Kant, o direito à cultura e a emancipação dever-se-ia ser uma responsabilidade de qualquer época, por meio do estado e de todos os indivíduos que devem promover a educação para sua conquista.

A razão iluminista desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna continha em sua afirmação a busca pelo esclarecimento. Tal busca lançava mão das dimensões emancipatórias e instrumental da racionalidade. Todavia a burguesia à medida que foi impondo seu domínio às demais classes sociais foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão e privilegiando sua dimensão instrumental. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) o programa do esclarecimento se tornou o programa de desencantamento do mundo, sua meta foi dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. A emancipação do homem, na interpretação histórica destes autores, esteve vinculada à libertação da humanidade da natureza, do pavor da natureza, sob orientação da razão instrumental. A razão emancipatória foi se tornando reprimida, ofuscada pela técnica. A racionalidade para o indivíduo formado,

autônomo, livre, traz consigo além das dimensões objetivas, técnicas e instrumentais, as dimensões subjetivas, reflexivas, criativas, éticas e morais. Todavia ciência, a tecnologia, os conhecimentos libertadores citados por Kant como possibilidade de minorar o sofrimento humano e de capacitar o homem para a criação de um novo mundo foi perdendo seu potencial libertário, pois sublimaram as dimensões racionais de ordens subjetivas, ou seja, da ordem do sensível. Assim o modelo de hegemonia cultural da sociedade burguesa, unidimensional, liderado pelos técnicos e pela ciência se transformou em mecanismos apologéticos voltados para a produção e dominação. O mundo contemporâneo é unidimensional, pois foi eliminado dele toda dubiedade do pensar por meio do processo técnico. Nas operações do saber aplicado o mundo foi coisificado, reificado. Neste processo a razão se tornou ferramenta. Ferramenta da produção material e da exploração do trabalho e dos trabalhadores. O esclarecimento passou a não mais ser o objetivo da formação. A formação cultural, quando não totalmente eliminada, se tornava restrita e a racionalidade técnica, generalizada, possibilitou o advento, assim como a manutenção da sociedade industrial até nossos dias, passando a servir para o propósito da alienação, do fetiche e da cultura massificada. A racionalidade técnica se tornou a racionalidade da dominação.

Segundo PUCCI (1994) o esclarecimento que visava fazer do homem um cidadão do mundo livre e autônomo se revestiu de qualidades retrógradas transformando-se assim em mito. O mito do esclarecimento, reprodutor da lógica da culpabilidade, da utilidade, da uniformização, do mundo administrado. O velho sonho de usar a ciência para explorar racionalmente a natureza a serviço da humanidade continuava sendo um sonho. Os homens aprenderam a dominar a natureza e através dela dominou os próprios homens e a técnica produziu o horror. A afirmação da dimensão instrumental da razão significou a negação de sua dimensão emancipatória.

O que prevalece, da modernidade a contemporaneidade, é a unidimensionalidade, a adaptação e a acomodação do indivíduo a um sistema que necessita do espírito alienado, conforme destacado por Adorno em “Teoria da Semiformação”, texto publicado em 1959:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (ADORNO, 1996, p. 401).

Assim a formação cultural se converteu em semiformação. Para Adorno a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista do autoritarismo stalinista, da semicultura e semiformação capitalista. Resistência através da razão, da cultura, da formação, da educação e da arte.

A Teoria Crítica preserva até hoje em sua essência o ideal iluminista de, por meio da razão, libertar a humanidade do jugo da ignorância e da repressão, buscando com isso a transformação da sociedade. Alcançar um mundo livre só será possível por meio do resgate da formação cultural plena (“*bildung*”) das pessoas.

Conforme apresentado por Adorno (1993) o conceito de formação cultural emancipou-se com a burguesia, para a qual a realização da formação deveria corresponder à criação de uma sociedade burguesa de indivíduos livre e iguais. A formação era condição necessária para se chegar a uma sociedade autônoma. Mas a formação cultural, não se realizou e nem se realizará, pois:

(...) nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer libertar a esperança, desde o princípio enganoso, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. (ADORNO, 1993, p. 389).

Adorno se refere a fato da finalidade da formação cultural na modernidade ter sido tornar os indivíduos aptos para sociedade moderna, baseada nos ideais iluministas, indivíduos racionais para uma sociedade racional, livres em uma sociedade livre. Mas Adorno (1993), adotando uma leitura marxista da história, afirma o que se sucedeu na sociedade burguesa foi uma sociedade em que todos estavam contra todos.

3.3 A Indústria Cultural

A formação cultural foi uma condição necessária para a burguesia tomar o poder político e para se firmar nele. Adorno (1993) destaca que sem formação cultural, a burguesia não teria sido capaz de desempenhar as tarefas econômicas e administrativas, nem conseguir privilégios em relação às demais pessoas e pela formação cultural a burguesia se consolida como classe e transforma as relações das outras classes sociais, de forma que quando as teorias socialistas tentam despertar a consciência no proletariado, ela já não existia neles da mesma forma que nos burgos.

Adorno (1996) afirma que a formação cultural é ao mesmo tempo adequação e autonomia. É adequação quando oferece aos indivíduos formas de se reconhecerem

pertencentes a um grupo, por meio da aquisição de seus valores, tradições e conhecimentos. E é autonomia quando de posse desse reconhecimento cultural o indivíduo possa refletir e ir além daquilo que está posto.

Um grande problema surgiu quando a forma de produção e reprodução capitalista fez com que se perdesse, em nossos processos de formação, o equilíbrio entre o polo da adaptação e o polo da autonomia, tendo a adaptação se sobressaindo impossibilitando a prática autônoma e emancipadora. Em determinado momento histórico a classe dominante monopolizou a formação cultural e criou uma classe subalterna formalmente vazia de cultura própria, ou de uma cultura sem conteúdo consistente fazendo isso por meio da conquista da hegemonia da indústria cultural. A indústria cultural é o que coloca a formação cultural contemporânea em colapso.

Indústria Cultural é um termo utilizado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 89) para designar uma cultura comprometida com os mecanismos da sociedade industrial. Segundo esses autores o objetivo dessa indústria é massificar a cultura pela produção em série de seus produtos, destituindo da arte o seu caráter emancipatório, alienando os indivíduos, através dos veículos de comunicação de massa como programas televisivos, do rádio e da música:

Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada sector é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99)

Estes autores analisaram os meios de comunicação na década de 1940 e concluíram que tudo funcionava como uma indústria de produtos culturais visando o consumo, transformando as pessoas em consumidoras de mercadorias culturais, tirando toda seriedade da cultura erudita, da arte e sua autenticidade. Esses instrumentos de comunicação, sempre direcionados pela mídia, induzem ao consumo acrítico e aliciador e ao mesmo tempo em que se popularizavam serviam ao processo de (re)produção capitalista. Este por sua vez se consolidava de uma forma nunca vista e com a indústria cultural sob seu julgo passou a negar aos trabalhadores os pressupostos e os meios para uma formação.

A indústria cultural também tinha função de exercer um papel sobre a economia libidinal das pessoas, segundo Stiegler (2004) a sociedade capitalista, através da indústria cultural, promove o controle íntimo dos comportamentos individuais, acarretando uma miséria simbólica que ameaça as capacidades mentais, intelectuais, afetivas e estéticas da humanidade.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 104) afirmaram categoricamente que “o mundo

inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” em contraposição ao ideal de “*bildung*”, as condições históricas sociais que constituem nossa contemporaneidade e principalmente a indústria cultural, promoveram e promovem o empobrecimento intelectual dos sujeitos. Adorno (1993) considera que em determinado momento histórico “em muitas pessoas já seria um descaramento dizerem ‘eu’”. Esse fragmento do parágrafo 29 da obra “Minima Moralia” traduz uma das preocupações centrais de Adorno, o processo da semiformação cultural, “*Halbbildung*”, presenciado por ele no decorrer de sua vida e que parece estar se agravando.

Particularmente penso que este agravamento acontece também ao nosso descaso com a formação cultural dos/as educadores/as, sendo que todas as tentativas feitas para amenizar o problema têm-se mostrado insuficientes. Valendo-me das contribuições de Adorno (1996), ele afirma que,

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 1996, p. 393).

A chamada educação popular fracassou por se alimentar da ilusão de que o acesso à educação formal por si mesmo seria capaz de acabar com a exclusão social. As transformações pedagógicas ocorridas nos sistemas de educação formal, do ponto de vista de Adorno (1995 p. 72), até contribuíram para aumentar a crise cultural e a exclusão social, pois, diminuindo as exigências aos educandos, os educadores despreocupam-se com a realidade extra pedagógica, como por exemplo, as produções culturais, a informação presente nelas e seu poder de influência sobre a sociedade.

Quando a educação assumiu o papel de fazer as pessoas conformarem-se com a vida real, ela acabou por domesticá-las e submetê-las a ordem criada, o que vemos é uma educação que visa formação para o mercado de trabalho, uma formação que não é incompleta, pelo contrário ela é especializada, mas esta especialização é semiformadora. Segundo Zuin et al. (1999) a semiformação não é um caminho intermediário para a formação mas, antes de tudo, um obstáculo a ela. Um obstáculo ao que seria o verdadeiro e desejado objetivo da educação.

O autor PUCCI (1994) afirma que semiformação passou a ser a forma dominante da consciência do homem atual. Segundo ele no texto “*Theorie der Halbbildung*” (Teoria da

Semiformação), Adorno (1993, apud PUCCI 1994) discute o processo global de produção de alienação do homem das condições reais de vida social, aponta as evidências da não realização do ideal clássico da “*bildung*” nas relações sociais amplas e refere-se criticamente com propriedade, tanto ao sistema formal de educação (a escola) quanto à função educativa formadora do homem ou do cidadão da própria vida social, que fracassam devido ao desenvolvimento da indústria cultural.

“A formação cultural agora se converteu em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede”. (ADORNO, 1993, p.389)

A semiformação cultural é o que Adorno define como a conquista do espírito feita pelo caráter fetichista dos produtos da indústria cultural que danifica todos os processos formativos na sociedade contemporânea. (ZUIN, 2017).

Para Adorno e Horkheimer (1985), na sociedade de massas a semiformação socializada caminha em direção à barbárie, pois cada vez mais a cultura é colocada em oposição à práxis e entendida somente como cultura do espírito alienado. A cultura e a arte se converteram em valores. Historicamente o lugar que era ocupado pela autoridade da bíblia na sociedade teocêntrica até a idade moderna, com a consolidação da sociedade administrada na idade contemporânea, passa vigorar a autoridade dos espetáculos artísticos, musicais, da televisão, dos esportes ou de qualquer outra atividade promovida pela Indústria Cultural.

As escolas e universidades, seus métodos tradicionais, não tradicionais e seus currículos compromissados com as demandas da sociedade liberal burguesa acabam por integrar e contribuir para uma sociedade da semicultura e da semiformação.

Ao enfatizar o avanço da semiformação ocupando todos os espaços educativos da sociedade é possível desvendar a ideologia do sistema de ensino e denunciar as práticas pedagógicas que no lugar de potencializar nos/as alunos/as as condições de formação plena funcionam como bloqueio de sua realização em um momento histórico em que a crise da formação se manifesta não com a ausência de formação cultural, mas com a onipresença da semiformação. Esta onipresença da semiformação é nefasta. Nela o pensamento reflexivo, a dúvida, a crítica, o esclarecimento não são apenas deixados de lado pelos produtos da indústria cultural, mas são transformados ou erradicados. Todavia a grandeza de algumas produções humanas está no poder de permitir que sejam ouvidas as coisas que a ideologia oculta. Nas obras de arte isto é mais facilmente perceptível.

O mundo todo e todas as esferas do conhecimento, inclusive a arte, perdem cada vez mais seus significados, faz então necessário resgatá-los em um processo de educação para

emancipação das pessoa. Qual o possível caminho? Antes de esboçar uma tentativa de responder tal questão é preciso analisar como é tratada a formação cultural dos professores e professoras, este é o tema seguinte.

3.4 A formação cultural nos currículos das Licenciaturas

Conforme discutido a formação cultural das pessoas é indispensável para o ideal de mudança social, no sentido de alcançar uma sociedade mais livre, justa, onde cada pessoa possa por meio do esclarecimento escolher seus próprios caminhos sem a tutela de outrem. Mas o que o nosso modelo social atingiu no capitalismo tardio é algo distinto desta sociedade livre e esclarecida. A hegemonia cultural capitalista aliada à massificação promovida principalmente pela indústria cultural gradativamente impôs a semicultura e a semiformação, que exaltam à frieza da técnica e obliteram a formação cultural, entendida aqui como no sentido do termo alemão *bildung*, o processo de apropriação e apreensão da cultura historicamente acumulada.

Cabe destacar que especialmente Adorno, cético em relação aos meios de comunicação de massa e cheio de aversões às organizações, instituições e entidades formadoras de opinião, ao mesmo tempo em que dirigiu fortes críticas à indústria cultural, soube reconhecer ao longo de sua vida e de sua produção as possibilidades formativas de determinados modos da arte presentes em seu tempo. Isso pode ser visto de modo mais enfático em suas análises gerais sobre estética e sobre a produção musical, mas também aparece timidamente quando analisa a produção cinematográfica no texto “Notas sobre o filme” (ADORNO, 1994) quando o autor destaca filmes do cinema de Chaplin e do Novo Cinema Alemão traços com a possibilidade de resgate da “arte autônoma”, o resgate da concepção dialética da arte, pois por sua vez eles parecem, como indicado pelo autor, serem capazes de escapar da lógica da ideologia dominante. Quando encontra um “potencial mais fecundo” para o filme, Adorno revela o caráter contraditório da própria indústria cultural e ratifica essa constatação ao afirmar que:

Nos traços daquilo que é comparativamente sem jeito, sem conhecimento, incerto quanto a seu efeito, nisso é que se entrincheirou a esperança de que os assim chamados meios de comunicação de massa poderiam tornar-se algo qualitativamente distinto. [...] no confronto com a indústria cultural, cujo padrão exclui o que não tenha sido previamente apreendido e mastigado, [...] obras que não dominam inteiramente sua técnica e que, por isso, deixam passar algo de incontrollado, de ocasional, têm o seu lado liberador (ADORNO, 1994,

p. 100-101).

As potencialidades formativas do cinema serão tratadas por mim mais adiante. Antes disso, este apontamento de Adorno me motiva tentar demonstrar aqui a necessidade de defender a permanência de uma formação cultural em um modelo de sociedade que a priva em suas bases sociais devido a hegemonia da indústria cultural. Neste contexto, uma questão que merece reflexão é a própria formação cultural docente. Penso ser importante ressaltar a importância da formação cultural docente, pois é por meio dela que entendo ser possível trilhar um caminho capaz de suplantar, no âmbito educacional, o fenômeno da semiformação que Adorno (1996) nos alerta. Será que a formação de nossos/as professores/as lhes garantem acesso ao patrimônio cultural produzido histórico e socialmente e, mais especificamente, lhes garantem a ampliação de suas experiências culturais, artísticas e estéticas se contrapondo à semiformação que oblitera nossas visões de mundo? Buscarei exemplificar tal problematização, analisando como tem sido tratada a questão da formação cultural docente nos cursos de formação de professores/as. Em seguida procurarei versar sobre como penso que um dos produtos mais disseminados da indústria cultural, o cinema, pode trazer contribuições para superação da semiformação destas pessoas.

Se nós professores e professoras visamos uma formação suficiente a ponto de dominarmos e ensinarmos os conteúdos curriculares de nossas disciplinas em suas dimensões instrumentais e técnicas, entendo que também temos o desafio de resgatar, reger e ensinar suas dimensões emancipatórias e criativas. Afinal, quem em nossa sociedade senão os/as professores/as seriam os/as agentes responsáveis por promover uma formação realmente plena aos indivíduos? Tal tarefa é imprescindível ao/a educador/a que pertence a uma sociedade que produz/reproduz cada vez mais a barbárie e menos a paz. São os aspectos sócio, históricos e culturais estruturantes desta sociedade que nós professores e professoras precisamos saber identificar, reconhecer e compreender para evitar que erros do passado e do presente continuem se repetindo.

Assim, entre os saberes necessários à docência, além dos conteúdos específicos de nossas disciplinas, penso ser fundamental que o/a professor/a tenha bagagem cultural mais ampla. Para tal, a meu ver, conteúdos que visem à formação cultural de professoras e professores devem integrar os currículos dos cursos de licenciatura. A partir destas considerações cabe a pergunta: que espaço as dimensões culturais e estéticas tem ocupado nos currículos da formação inicial dos/as professores/as?

Com o objetivo de buscar mais informações sobre o que tem sido feito, e se algo tem

sido feito, em relação à formação cultural docente no âmbito das universidades públicas situadas no estado de Minas Gerais, por meio da metodologia da pesquisa documental, os currículos dos cursos de licenciatura destas instituições vigentes nos anos de 2017 e 2018 foram consultados. O quadro 1 a seguir resume a pesquisa realizada:

Quadro 1. Disciplinas dos cursos de licenciaturas das universidades públicas do estado de Minas Gerais cujas temáticas são voltadas para formação cultural e estética.

INSTITUIÇÃO	CURSOS DE LICENCIATURA	DISCIPLINAS QUE SE RELACIONAM COM FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA
Universidade Federal de Alfenas	Ciências Biológicas Ciências Sociais Física Geografia História Letras Matemática Pedagogia	- Tópicos da História da Arte (eletiva para o curso de História) - História Cultural (eletiva para o curso de História) - Língua Cultural e Sociedade (5º período do curso de Letras) - Artes: Fundamentos e Metodologias I e II (5º e 6º períodos do curso de Pedagogia)
Universidade Federal de Itajubá	Ciências Biológicas Física Matemática Química	- Nenhuma disciplina encontrada
Universidade Federal de Juiz de Fora	Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Filosofia Física Música Química	- Cultura, ideologia e modernidade (4º período do curso de Ciências Sociais). - Estado, sociedade e educação (3º período do curso de Geografia, 4º período do curso de Física, 6º. período do curso de Letras).
Universidade Federal de Lavras	Ciências biológicas Educação Física Filosofia Física Letras Matemática Pedagogia Química	- Ciência, Tecnologia e Sociedade (1º período do curso de Ciências Biológicas). - Cultura Afro e Indígena (eletiva para os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Física). - Metodologia do Ensino de Arte (3º período de Pedagogia) - O Lúdico na Educação Infantil (6º período do curso de Pedagogia) - Introdução aos Estudos Culturais (eletiva para o curso de Letras) - Culturas Anglófonas e Globalização (eletiva para o curso de Letras)

Universidade Federal de Minas Gerais	Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Física Geografia História Letras Matemática Pedagogia Química	- Ed. Física Corpo e Cultura (5º período do curso de Ed. Física) - Lazer e Cultura (optativa para o curso de Educação Física). - Geociências e Cultura (optativa para o curso de Geografia) - Geografia Cultural (optativa para o curso de Geografia) - História da Arte (5º período do curso de História) - Arte no Ensino Fundamental (2o. período do curso de Pedagogia) - Arte na Educação Infantil (8º período do curso de Pedagogia) - Introdução a História da Cultura (optativa para o curso de Pedagogia)
Universidade Federal de Ouro Preto	Ciências Biológicas Educação Física Filosofia Física História Letras Matemática Pedagogia Química	- Arte e Contemporaneidade (eletiva para o curso de História). - Tópicos especiais em educação: A Escola e a Cultura Afro-Brasileira (4º período do curso de Filosofia, optativas para os cursos, Ciências Biológicas, Eletiva para o curso de História). - Cultura e sociedade Brasileira (optativa para o curso de Filosofia) - Introdução ao Cinema (eletiva para o curso de História) - Cultura de países de língua inglesa - Cinema (eletiva para o curso de letras) - Práticas educativas: Artes (3º período do curso de Pedagogia) - Arte e Conhecimento (eletiva para o curso de Pedagogia)
Universidade Federal de São João del Rei	Ciências Biológicas Educação Física Filosofia Física História Letras Matemática Química	- Arte-Educação (optativa para o curso de Letras) - Saberes Culturais Locais e Ensino de Química (optativa para o Curso de Química)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Ciências Biológicas Educação Física Física Geografia História Letras Matemática Química	- Cinema e Educação (eletiva para o curso de Ciências Biológicas) - Mídia-educação (8º período do curso de História e eletiva para o curso de Física). - História e Cinema Documentário (eletiva para o Curso de História) - História e Cinema na Sala de Aula (eletiva para o Curso de História) - História e Cultura no Brasil Contemporâneo (eletiva para o curso de História)

Universidade Federal de Uberlândia	Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Filosofia Geografia História Letras Matemática Pedagogia Química	- Ciências e Mídias (3º período do Curso de ciências Biológicas) - História da Educação e Cinema (optativa para curso de Pedagogia) - Construção do conhecimento de Artes (4º período do curso de Pedagogia) - Educação e Artes: expressão dramática e musical (8º período do curso de pedagogia)
Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri	Ciências Biológicas Educação Física Geografia História Matemática Letras Pedagogia Química	- Arte-Educação (eletiva para os curso de Geografia, Pedagogia). - Comunicação midiática (eletiva para os cursos de Geografia, Letras).
Universidade Federal de Viçosa	Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Educação Infantil Física Geografia História Letras Pedagogia Matemática Química	- O lúdico na educação infantil (4º período do curso de Pedagogia, 4º período do curso de Educação Infantil). - Cinema (como optativa para o curso de Geografia) - Estudos Culturais e Educação: Docência e Cinema (Como eletiva para o curso de pedagogia) - Discurso e mídia (Eletiva para o curso de Educação Infantil)

Fonte: do Autor (2018).

Foram noventa e uma matrizes curriculares consultadas¹ por meio de pesquisa documental, feita por meio das informações de cada curso em documentos disponibilizados em seus sítios na internet. Do universo de disciplinas presentes nestes cursos, somente quarenta e quatro de alguma maneira se propõem a trabalhar com o tema da formação cultural docente nos âmbitos da diversidade cultural, da educação artística ou estética. Todavia, ao que parece, o foco da maior parte destas disciplinas está nos aspectos teóricos e metodológicos do ensino de arte e não na formação cultural e estética dos professores e professoras.

¹ Os seguintes cursos das licenciaturas Dança (UFMG), Formação Intercultural para educadores Indígenas (UFMG), Licenciatura em Educação do Campo (UFMG), Música (UFMG), Artes Cênicas (UFOP), Licenciatura em Educação do Campo (UFTM) Artes Visuais (UFU), Dança (UFU), Música (UFU), Educação no Campo (UFVJM), Dança (UFV) e Educação do Campo (UFV) pelas especificidades de seus currículos não fizeram parte deste estudo.

O levantamento destas disciplinas nos cursos analisados revela uma posição das licenciaturas quanto à formação cultural docente que se mostra incipiente e difusa. Este resultado se aproxima daquele apontado por Bisoli (2014) e nele percebemos que os/as profissionais que futuramente deverão trabalhar como professores na educação básica não possui em seus currículos disciplinas que indiquem integrar as dimensões culturais, artísticas e estéticas a formação do/a licenciando/a visando a ampliação de seus repertórios culturais.

Uma realidade que contradiz o Plano Nacional de Educação que indica que os currículos dos cursos de formação para o magistério assegurem uma “ampla formação cultural” e recomenda além das disciplinas a realização de parceria entre as instituições formadoras e os equipamentos culturais públicos e privados com o objetivo de “criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor” (BRASIL, 2001, p. 74).

Os currículos analisados têm os conteúdos específicos de cada área de atuação muito acentuados ao mesmo tempo em que não dialogam, ou dialogam pouco com a cultura, arte e/ou estética.

Pesquisas anteriores revelam que professores e professoras no Brasil tem pouco acesso aos bens culturais (GATTI e ANDRÉ, 2011; SILVA et al., 2011). Um estudo de Gatti e Barreto (2009) ainda mostra que os próprios docentes são provenientes de classes sociais desfavorecidas, especialmente aqueles que atuam na educação básica.

Almeida (2010) apresenta dados preocupantes sobre a problemática formação cultural docente em nosso país:

Uma pesquisa feita em 2002 enfocou o perfil de professores e professoras da educação básica no Brasil e, dentre outros quesitos, levantou informações sobre o consumo cultural e as preferências e atividades culturais. Os dados foram obtidos mediante questionário, respondido por uma amostra representativa — cinco mil pessoas — do universo constituído por docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades federativas. Sobre a participação docente em eventos e atividades culturais (visitas a museus e exposições de artes visuais, frequência a teatro, concertos, cinema etc.), os dados são alarmantes: 62,1% nunca foram a um concerto de música erudita, 17,4% nunca foram ao teatro, 14,8% nunca foram a um museu, 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema. (ALMEIDA, 2010, p. 17).

Uma realidade que precisa ser alterada no sentido de se entender a universidade como centro de formação cultural onde as disciplinas das artes voltadas para o sentir e ao pensar (música, literatura, teatro, cinema, saberes populares e outras) deveriam ser vistas como parte importante da formação docente. Se os professores e professoras não têm domínio ou trazem carências em seus conhecimentos sobre história, cultura e arte é preciso pensar e

trabalhar uma forma de superar tal deficiência. Qualquer proposta educacional será mais formativa quando assumir uma concepção de educação orientada para a formação cultural, e esta tem que contar com a garantia de professores/as que tenham, senão ao longo de sua vida pré-acadêmica, ao longo de sua formação, o contato íntimo com o saber acumulado e produzido pela humanidade. Este saber não envolve somente as ciências naturais, humanas e filosofia, mas também os saberes culturais e artísticos.

Promover ações voltadas à formação cultural de professoras e professores é imprescindível. E já na formação inicial é preciso pensar sobre uma formação que lhes garanta acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente e para que estes saberes repercutam em sua prática pedagógica. A presente flexibilidade curricular com poucas disciplinas eletivas ou optativas relacionadas à cultura, artes e estética não contribui para garantia desse acesso, tendo em vista que tal flexibilidade reproduz a mesma lógica capitalista da liberdade de escolha, que segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 138) é na verdade uma falsa liberdade: a “suposta liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa”. Nestas condições oferecidas por um currículo flexível, rico em conteúdos de disciplinas específicas das áreas científicas e pouco diversificado culturalmente, o/a estudante não vivencia a formação, mas a semiformação, em um processo que pode se cristalizar.

Nas atividades curriculares realizadas pelos/as estudantes destes cursos é a partir de escolhas efetuadas por eles/as, dentro de um elenco de disciplinas eletivas e optativas, que se concentram as disciplinas que favorecem possibilidades de formação cultural diversificada. No entanto, percebe-se que em sentido contrário há predominantemente atividades formativas obrigatórias que buscam contemplar os mais diversos interesses e demandas objetivamente mercantis. Para visualizar este fato temos o exemplo da Universidade Federal de Itajubá que nos currículos dos cursos de licenciatura estão ausentes disciplinas que se relacionam com produções culturais, mas há disciplinas como “Introdução ao Empreendedorismo” (no curso de licenciatura em química). Tais pragmatismos de preparar o/ licenciando/a para o mercado e não necessariamente para ser um educador/a, se repetem em outras instituições. Nelas disciplinas voltadas para uma formação mercadológica se fazem presentes, como por exemplo, a disciplina “Logística empresarial”, “Organização Mercado e Empreendedorismo”, “Estratégias de Negócios Sustentáveis” (como disciplinas eletivas para o curso de licenciatura em Química da UFLA), “Empreendedorismo” (como disciplina eletiva para os cursos de Educação Física da UFLA e da UFTM e Física da UFOP), “Discurso empresarial” (como eletiva para o curso de dança da UFV). A simples pesquisa documental feita é incapaz de afirmar a existência ou não de uma abordagem crítica nestas disciplinas e nesses temas,

mas o fato deles existirem e ganharem conformação de disciplinas enquanto outros temas como a criação, ou as artes, literatura, cinema, teatro e saberes populares não serem também conformados em disciplinas é revelador, pois caberia a questão do por que para professores/as aspectos do mercado seriam mais importantes do que, por exemplo, aspectos artísticos? A resposta para tal questão se relaciona não só a diferentes concepções sobre educação, mas também a diferentes concepções de modelos de sociedade.

A presença destas disciplinas mostram a influência das relações sociais de produção e reprodução do mercado e sua presença determinante nas propostas educacionais, o que tem exemplificado o sentido dado à educação pelas demandas de produção e reprodução do capital. Nesse sentido vale destacar a disciplina de “História da Ciência e da Técnica, Educação e Tecnologia” (eletiva para o curso de Química UFOP), em contrapartida a história de nossa cultura ou das artes se faz ausente na imensa maioria dos cursos.

É notável que estamos diante de um sistema que educa as pessoas, tanto no aspecto cognitivo, quanto afetivo, para submeterem-se passivamente ao conformismo de se integrar ao mercado junto com a falsa ideia de sucesso profissional oferecida pelo capitalismo. A dominação por meio do impedimento da realização da *bildung* sempre contribuiu para silenciar possibilidades de transformações sociais. A religião fez isso por séculos e não somente com os ditos povos bárbaros. Hoje a nova religião universal, o mercado, com sua cultura industrializada, faz algo mais. Ele condiciona o sujeito a não só aceitar, mas se contentar com uma condição de vida cada vez mais dura e empobrecida, onde não é permitido tempo para liberdade de pensar, refletir, conhecer o passado e onde a busca pelo sensível, pelo belo e pela contemplação da própria vida não é mais permitida. Uma cultura libertária é importante não só para o indivíduo, mas para uma sociedade que se queira esclarecida e que emancipada seja capaz de romper as tutelas do poder vigente e de sua ideologia.

Os processos formativos foram analisados por Adorno (1995) em sua época a partir dos conceitos de reprodução de sistema social que se dá no conflito entre barbárie e emancipação. O pensador nos alerta que na presença deste conflito “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (Adorno apud Maar, 2006, p. 11), e que a ela se faz necessária uma crítica permanente.

“Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional” (Maar, 2006, p. 15).

Maar (2006, p. 11) afirma que quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social vigente. Nisso o autor chama a atenção sobre a observação feita por Adorno (1995) a respeito dos efeitos negativos de um processo educacional baseado tão somente numa estratégia de “instrumentalização” da consciência, ou seja, um processo educacional que não seja capaz de levar em conta como a forma de reprodução social, impulsionada pelos sistemas de produção econômicos, faz com que a educação se concretize nos indivíduos somente como apropriação de conhecimentos técnicos.

Dessa maneira a educação que vise à emancipação do educando é suprimida no contexto do capitalismo industrial, uma vez que as formações de homens e mulheres são envolvidas, capturadas, sobretudo pela ideologia dominante mercantil, caracterizada também pela indústria cultural. O resultado da presente pesquisa documental que indica a presença de disciplinas voltadas para a preparação/inclusão do/a licenciado/a no mercado e da ausência de disciplinas voltadas para a formação artística e cultural dos/as mesmos/as pode ser interpretado como um reforço às estruturas de reprodução do capitalismo.

Onde estariam nestes currículos os momentos de contribuição para a formação das subjetividades, da fruição, da criatividade, da contemplação da história de nossa cultura? Estão pouco presentes expressões culturais como teatro, cinema e a mídia em geral. Os saberes populares de nossas comunidades tradicionais estão completamente ausentes. A estética se faz somente presente nos cursos de licenciatura em Filosofia. Neles há a disciplina de “Estética”, todavia com ênfase no campo filosófico e não à formação estética.

A cultura, a arte e a estética deveriam ser compreendidas como uma das dimensões do humano, o contato com os saberes populares, com manifestações culturais, e o conhecimento dessas expressões deveriam se fazer presente nos cursos de formação de professores/as vislumbrando o desenvolvimento da capacidade de criação, da sensibilidade, o despertar, a apreciação, o deleite, a fruição e a imaginação que são também aspectos importantes para a atividade da docência. Essas são qualidades que os/as professores/as poderiam ter para que em seus ofícios fossem capazes de construir mediações necessárias para ensinar seus alunos e alunas.

O sensível e o artístico, segundo Vygotsky (2003) não podem ser desprezados quando se busca compreender e fortalecer a constituição dos seres humanos e suas capacidades de intervir no mundo. Conhecer e vivenciar as artes é fundamental para a formação docente, frente à dimensão educativa do trabalho dos/as professores/as sendo a formação cultural ampla indispensável para práticas pedagógicas transformadoras. Todavia tal formação não

tem se apresentado com o devido destaque nos currículos dos cursos de licenciaturas investigados, neles a formação cultural se apresenta somente como uma demanda pouco atendida diante de diversas outras colocadas aos professores e professoras.

Outro ponto que me parece extremamente grave é a forma dicotômica com a qual as relações entre professores/as e arte e cultura se manifestam nestes currículos, já que parecem não estar permeados pelo objetivo de fornecer bases para uma formação cultural. Ao contrário, as disciplinas que tratam elementos, expressões artísticas ou produtos culturais são pontualmente trabalhadas em um, ou no máximo dois períodos nos poucos cursos em que estão presentes e que em média tem duração de quatro anos. Embora seja esperado que haja espaço para discussão sobre expressões culturais diversas dentro de outras disciplinas e também em outras atividades extracurriculares, o que é difícil mensurar apenas com uma pesquisa documental, os dados acima apresentados nos mostram pelo menos o indício da existência de déficit na formação inicial docente quando o recorte são tais expressões. Assim os cursos de formação inicial de professores/as que poderiam assumir o importante papel de possibilitar a seu público o acesso a variadas formas de expressões culturais e vivências estéticas enriquecedoras, em especial no campo da arte, provavelmente não conseguem fazê-lo de forma satisfatória.

A formação cultural dos/as professores/as já deveria estar incorporada aos currículos dos cursos que almejam formar os/as profissionais que assumirão o desafio do compromisso da melhoria da qualidade da educação brasileira. Mas ao flexibilizar os currículos a universidade tem atribuído ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria formação cultural, desconsiderando as limitações impostas pela realidade social em que eles se inserem. Como dito anteriormente Gatti e Barreto (2009) em sua pesquisa demonstraram que professores compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito. Segundo Gatti (2010) atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor incentivo educacional. A origem social dos/as professores/as não é um fator absolutamente determinante para sua formação cultural, mas possivelmente há relações entre o capital financeiro e capital cultural, e quanto melhores as condições econômicas maiores são as possibilidades de acesso à diversidade de expressões culturais. A importância de se investir na formação cultural docente se evidencia no fato de que toda educação supõe uma seleção no interior da cultura. Como professores e professoras comumente não têm o hábito de prestigiarem expressões culturais e artísticas diversas é preciso que em seus processos formativos tais expressões sejam apresentadas para apreciação e aprendizado. Quando esses professores/as são oriundos

de comunidades tradicionais os saberes dessas comunidades que trazem consigo precisam ser valorizados. Assim, as experiências culturais e estéticas devem se fazer presente nos currículos dos cursos de licenciatura. É preciso reconhecer que as experiências culturais e artísticas precisam constituir a gama dos saberes docente e é preciso que os currículos dos cursos de formação docente deem mais atenção a práticas estéticas, culturais e artísticas, sendo que incluir disciplinas com este objetivo é uma das formas para ampliar o capital cultural destes profissionais.

Reitero uma convicção de que a formação cultural dos/as professores/as é fundamental e urgente. Ainda mais quando políticas públicas, como a lei 13.006/14, são elaboradas visando introduzir elementos artísticos, como no referido caso a obra de arte cinematográfica, dentro das salas de aulas. Em um cenário em que os professores/as não tiveram oportunidades de enriquecer seu capital cultural durante sua formação inicial todo o potencial educativo e transformador, presente, por exemplo, no cinema que vai até a sala de aula, estará limitado.

Adorno e Horkheimer (1985, p.13) afirmaram que não alimentavam dúvida nenhuma de que "a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor". Se o esclarecimento foi incapaz de formar uma sociedade emancipada, mais igualitária e justa, pela luz das dimensões técnicas e instrumentais da razão, talvez seja possível alcançá-la por meio das dimensões reflexivas, estéticas e criativas, ou seja, por meio do resgate daquilo que é essencialmente humano e da contemplação de nossas diversidades das expressões artísticas e culturais. Há algum caminho possível para este resgate? No capítulo seguinte apresento um relato sobre uma experiência pessoal com o cinema que pode ser útil para essa reflexão.

4. CINEMA E FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE: O PROJETO CINEMA COM VIDA

4.1 O cinema como possibilidade para a formação cultural docente

No grande universo de possibilidades de experiências culturais nos últimos anos o mundo cinematográfico ocupou relevante espaço nas discussões relacionadas às suas potencialidades educativas, especialmente no âmbito de seu uso em sala de aula a partir da regulamentação presente na lei 13.006 de 26 de junho de 2014 que determina a exibição de filmes nas escolas. Cabe ainda ressaltar que desde 1990 a pesquisa educacional passou a indagar sobre temas e aspectos relacionados à cultura visual, o que reforçou o impacto do uso do cinema, televisão e anúncios na transformação do conhecimento (FISCHMAN, 2014).

Além da sala de aula o audiovisual faz parte do cotidiano das pessoas, sendo talvez o cinema o principal produto da indústria cultural e desde sua origem vem influenciando a forma de viver, de olhar e aprender em nossa sociedade. Assim a pergunta de como o cinema forma as pessoas necessita de esforços dos pesquisadores para ser respondida. Naturalmente a esta pergunta relaciona-se todo um conjunto de outras questões particulares, sendo possível construir com elas interrelações pedagógicas, metodológicas e até mesmo epistemológicas.

O cinema não pode ser visto apenas como mero entretenimento. Há nele potencial formativo e transformador. Afirmando que diferentemente da televisão e de outros veículos da indústria cultural, há obras cinematográficas que nos fazem pensar melhor sobre o que sentimos, ela também nos faz imaginar enquanto assistimos alguma cena. Alguns filmes comportam em si um gigantesco universo de significações dialógicas e dialéticas.

O interessante é que ao mesmo tempo em que se manifesta e mantém sua existência garantida pela indústria cultural a sétima arte, por também poder ser arte autêntica, escorrega sutilmente dos confins da coisificação, da utilidade e da massificação, e por vezes se mostra grandiosa em obras contestadoras, poderosas, que permitem mostrar as histórias, fatos e possibilidades que a ideologia dominante oculta. Por isso há na expressão artística do cinema um potencial educativo ao permitir-nos refletir valores, ideias, comportamentos, histórias. Esse potencial pode ser explorado em busca da superação da semiformação.

Conversar sobre filmes após assisti-los também pode ser uma experiência educativa enriquecedora, uma vez que conhecendo outras interpretações, nos damos conta de aspectos

que nos passaram despercebidos e refletimos sobre nossas impressões. Não são raras as vezes que precisamos revisitar filmes já assistidos e a partir de tais discussões reorganizamos nossos pensamentos. Esse processo tem um grande potencial formador e cognitivo que ainda é apenas timidamente reconhecido, embora os usos pedagógicos de obras cinematográficas e dos debates que elas propiciam sejam bem disseminados, e situações vivenciadas e relatadas por professores no cotidiano do trabalho de diversas escolas revelarem que o tema do cinema na escola é habitual (FANTIN, 2007, COELHO et. al., 2011, BERTI e CARVALHO, 2011; AZEVEDO et al., 2014). Estes relatos indicam como o audiovisual está presente na sala de aula, todavia ainda há poucas reflexões e estudos sobre o uso deste recurso em um importante momento que antecede o seu uso em sala, um momento que antecede até mesmo a ida do/a professor/a a escola, há poucos estudos sobre o uso do audiovisual no momento da formação docente.

O filme que comumente é considerado apenas um recurso pedagógico atrativo em uma dimensão meramente instrumental para se ilustrar partes de conteúdos de disciplinas pode, além disso, como veículo de comunicação, ser usado para apresentar registros da realidade e da história, já que muitas produções tentam reconstruir o passado da maneira que seus narradores acreditam ter acontecido. Mas, para muito além disso, penso que o maior potencial da obra de arte cinematográfica está em sua capacidade de revelar a subjetividade, ou o que alguns poetas chamariam de a verdadeira alma humana. E é nesta última dimensão, pela presença dos mais diversos princípios dramáticos e estéticos, que temos a possibilidade de explorar o cinema como meio de aproximar os conhecimentos historicamente acumulados, a cultura humana, dos sentimentos dos indivíduos e obviamente dos/as professores/as em formação inicial ou continuada, em um processo que permitiria o resgate da formação cultural plena para estes/as profissionais.

Loureiro (2008) percebe a relação que há entre o cinema, educação e formação, dessa forma, esse autor descreve porque, e como, o cinema pode estar presente nas atividades dos/as professores/as:

Mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social. (LOUREIRO, 2008, p. 136).

Este autor indica que o uso de filmes para a formação docente pode contribuir para estimular a capacidade perceptiva para a realidade social e para a prática docente.

Apresentar a realidade social, tocar a subjetividade e resgatar a formação cultural são

dimensões presentes no cinema que justificam seu uso em atividades de formação. Muitas produções cinematográficas refletem o olhar de uma época, a história ou profundos dramas sociais e pessoais, e isto faz delas ótimos materiais para análise da cultura, dos simbolismos, das representações sociais, históricas, humanas, suas diversidades e as dinâmicas presentes. Leituras essenciais àqueles que pretendem lecionar, afinal como discutido no capítulo anterior, um/a professor/a além dos conhecimentos dos conteúdos de suas disciplinas precisa possuir um rico repertório cultural, isto é, precisa possuir um conjunto de experiências e informações curriculares e extracurriculares do campo da história e da cultura.

Neste sentido compartilho do pensamento do filósofo Walter Benjamin (1989), quando este formula a hipótese de que cinema possui a significativa potencialidade de formar culturalmente seus espectadores, de despertar-lhes percepções sobre a realidade:

“O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (BENJAMIN, 1989,p. 187)

Segundo Medeiros (2009) o cinema e sua linguagem imagética da realidade cada vez mais pode favorecer a ligação entre educadores, seus educandos e entre o conhecimento e a vida. Tal afirmação também coaduna com a referida citação de Benjamin, pois explicita o fato de que as relações entre pessoas e entre realidade e conhecimento possam se dar por meio do cinema de uma forma mais eficaz do que as demais obras de arte, como por exemplo, a pintura, em razão da proximidade que as imagens cinematográficas estabelecem com seu público e também pelo fato delas satisfazerem às necessidades humanas de se expressar, de ver, de interagir e de compreender.

A linguagem da sétima arte é a roupagem do século XX para a peculiar capacidade humana de contar histórias. Neste início do século XXI surgiram outras, mas estão longe de tornar o cinema algo obsoleto. Pode-se dizer que contar histórias é algo que nos acompanha desde a pré-história. Remonta a nossos ancestrais reunidos ao redor da fogueira enquanto um deles projetava sombras na parede para ilustrar experiências sobre animais terríveis ou acerca de atos heroicos. Quando nos sentamos em frente de uma tela qualquer para assistir uma obra *cult* de produção independe de baixo custo ou diante de uma tela *imax* para assistir a um *blockbuster* incomensuravelmente caro, estamos de volta àquela fogueira. O cinema ainda é

uma contação de história com palavras, sons e imagens tornando-as verossímeis. Segundo Oliveira (2009), desde que caiu em desuso a distinção ortográfica e semântica entre história e estória, que marcava a diferença entre narrativas que se referiam ao passado e as narrativas puramente ficcionais ficamos todos mais à vontade para explorar os terrenos que sempre conjugaram as duas coisas. É com personagens do cinema e suas histórias que geralmente nos identificamos e nos projetamos. É nas tramas cinematográficas que podemos ser pegos. Elas apresentam, de forma não argumentativa, mas figurativa, o desenrolar de atividades como as da vida e seus desdobramentos, permitindo uma visualização e uma vivência através da transposição que a linguagem cinematográfica pode possibilitar e que por vezes se faz tão marcante. Isso considerando principalmente o elemento cativante presente em muitas narrativas fílmicas, pelas suas formas de captação e expressão do mundo e como linguagem que desperta uma atitude diante deste mundo. E o que os/as professores/as deveriam ensinar aos seus alunos e alunas senão como se questionar e buscar respostas diante dos fatos apresentados pelo mundo? Talvez por isso o cinema possa ser hoje um aliado da educação.

As novas formas de percepção do mundo e as possibilidades de formação cultural têm no cinema um agente poderoso, pois, para Benjamin:

(...) sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos, de Cleópatra e Ben Hur até Frederico, o Grande e Napoleão. E quando Abel Gance, em 1927, proclamou com entusiasmo: “Shakespeare, Rembrandt, Beethoven, farão cinema... Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de novas religiões, sim, todas as religiões... aguardam sua ressurreição luminosa, e os heróis se acotovelam às nossas portas”, ele nos convida, sem o saber talvez, para essa grande liquidação. (BENJAMIN, 1989, p.169).

O cinema, para Benjamin, é um tipo de arte que promoveu uma verdadeira renovação estética, assim, mesmo sendo um produto da indústria cultural, este filósofo não o via unicamente como potencial de alienação como Adorno e Horkheimer (1985) esboçaram na década de 1940. Pelo contrário, Benjamin (1989) considerava o cinema como meio capaz de promover um impacto progressista por ser acessível ao grande público ao mesmo tempo em que orientava o saber na direção do público e o público na direção do saber.

Segundo Konder (1999) o público cinematográfico, de acordo com a avaliação de Benjamin, era capaz de unir entretenimento à compreensão do sentido crítico dos bons filmes dramáticos. O cinema pretende, sempre pretende, provocar um impacto sensorial,

emocional, dizendo algo a respeito do mundo, da natureza ou do ser humano. E neste sentido que seu uso na educação pode ir para além da já tradicional forma meramente instrumental, didatizada ou ilustrativa. É plenamente possível, usando as mais diversas obras fílmicas, explorar elementos para a compreensão de como produções culturais humanas influenciam nossa constituição como sujeitos em nossa contemporaneidade. Isso é um caminho para o resgate do ideal da *bildung*. É também possível reconhecer no cinema novas possibilidades para o conhecimento humano, superando os obstáculos presentes nas formas tradicionais de se fazer educação, aquela maneira hierarquizada e fragmentada. Por isso trago para reflexão a hipótese de que o cinema pode ser um meio capaz de contribuir para a formação cultural de professores/as, ampliando as experiências cognitivas e estéticas destes/as profissionais.

4.2 O Projeto Cinema Com Vida e o encontro de um professor com os filmes

O desafio aqui é descrever, mesmo que brevemente, uma história. A história do projeto Cinema Com Vida que no ano de 2018 completou uma década de experiências formativas relacionando cinema e educação. Se hoje se pode afirmar que o projeto “Cinema com Vida” tem forma, conteúdo e objetivos educacionais bem definidos, isto se deve a um processo contínuo de mudanças e redefinições. A tarefa de contar esse processo não traz consigo o intuito de apresentá-lo apenas como se desenvolveu objetivamente, provavelmente quando este relato for feito por outro/a pesquisador/a o resultado poderá ser diferente. Construir uma narrativa neutra, isenta de subjetividades e avaliações neste caso não me pareceu possível, visto que o eu-observador-participante não conseguiria assumir uma posição de isenção, imparcialidade ou frieza frente ao processo a ser relatado. Afinal os sujeitos observadores sempre trazem consigo suas próprias referências históricas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas que condicionam e (re)orientam a atividade da pesquisa. Assumindo essa premissa de não neutralidade do observador, as descrições que seguem sobre o projeto Cinema Com Vida não são neutras, mas carregadas de valores. Posso afirmar que fui um observador privilegiado, pois estive acompanhando, mesmo que em alguns momentos de forma descontinuada, a história das Mostras de Filmes Cinema Com Vida durante todas as fases de suas realizações. Então a história das mostras “Cinema Com Vida” faz parte também da história da minha formação, faz parte das minhas lutas, faz parte da minha vida. É uma reflexão sobre essa minha experiência neste projeto que pretendo apresentar aqui. Entendendo como experiência não somente como o que aconteceu, ou o que se passou, mas como o que me aconteceu, o que me passou e que me tocou.

A ideia de apresentar aqui a descrição desta história não traz consigo o objetivo de cultuá-la, mas de demonstrar como minha participação no projeto Cinema Com Vida trouxe contribuições formativas que contribuíram para que eu percebesse minha condição de sujeito semiformado e de como essa percepção, adquirida ao longo do tempo com meu contato com cinema, tem sido um importante primeiro passo para a minha busca por uma ressignificação de minha formação e de minha relação com os outros e com o mundo. Afinal, como nos alerta Adorno (1996, p. 27) “a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”.

Concomitante a experiência há o ser. Quem sou? Sou José Sebastião Andrade de Melo, sujeito sócio-histórico, pai, “licenciado” em química e “especialista” em Educação Ambiental. Atualmente atuo como técnico em uma universidade pública e como professor de ciências e química na rede pública da educação básica no estado de Minas Gerais. Como vim ser o que sou? Em um pequeno exercício de memória, para mim, é fácil recordar que as dúvidas sempre me cercaram e também me moveram. Ao invés de me fazerem hesitar elas me fizeram pensar em várias possibilidades de ação. Na infância as questões “de que são feitas as coisas?”, “o que haveria no ar de minha cidade?”, “o que existe nas águas do Rio Capivari?”, “na lama do campo de futebol de meu bairro?”, ou “o que havia no corpo das pessoas que as faziam andar, correr, sorrir, chorar e morrer?” foram as dúvidas que despertaram meu interesse pelas ciências naturais. Isso por volta dos sete ou oito anos de idade. Já cerca de dez anos mais tarde optei por estudar, no ensino superior, talvez aquela ciência que até então me apresentava os maiores mistérios, a Química. Assim em 2005 iniciei minha história acadêmica ingressando no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Entre os referenciais curriculares aprendi com “Princípios da Química” de Peter Atkins (2003), passando por “Princípios da Bioquímica de Lehninger” (2006) e “Física para cientistas e engenheiros” de Tipler e Mosca (2000), as respostas para as questões de outrora. Outras questões essencialmente distintas surgiram quando ainda no meio de minha graduação comecei a lecionar a disciplina de química no ensino médio. Estava então diante de novas dúvidas, todas relacionadas ao ambiente de sala de aula que para mim trazia novos mistérios: “por que a química, tão fascinante (para mim), não despertava o interesse dos demais jovens?”, “quais estratégias poderiam ser usadas para me dirigir a eles e elas visando superar esse desinteresse?”, “como mobilizar os/as estudantes para aprendizagem das ciências naturais”?

Estas questões me mobilizaram, mas nas disciplinas de meu curso não havia tanto espaço para debatê-las. Foi então que em 2007 descobri o projeto de divulgação científica

intitulado “Projeto UFLACiência” em atividades curriculares complementares. Este projeto tinha como um de seus objetivos específicos divulgar conhecimentos científicos, curiosidades e fatos históricos nas áreas das ciências naturais e matemática. (MASSAHUD et al., 2007; FRANÇA et. al. 2008). Neste projeto me inseri em dois grupos de trabalho na expectativa de que o que fosse aprendido e desenvolvido neles pudesse me ajudar com minhas atividades em sala de aula. Cada um destes grupos propunha atividades distintas. O foco do primeiro era elaborar exposições que trabalhassem a experimentação para o ensino de ciências. O segundo tinha como objetivo realizar mostras de filmes com temas científicos. Mostras que seriam destinadas a professores/as e alunos/as da rede pública que participassem do projeto visitando o Museu de História Natural da UFLA (MHN), principal local onde o referido projeto desenvolvia suas ações. A atividade com filmes foram justificadas no texto do referido projeto como se segue:

A exposição de filmes sobre ciência além de promover uma conscientização acerca do desenvolvimento histórico do pensamento científico humano, possibilita, por meio das próprias imagens cinematográficas, desconstruir estereótipos constantemente difundidos pelos produtos midiáticos, que tornam ainda mais problemática as discussões sobre o fazer ciência. Ao longo de dois anos serão exibidas no mínimo, doze obras cinematográficas. Tais exposições serão subsidiadas por artigos que analisam os filmes e permitem uma leitura mais atenta das imagens bem como das discussões e reflexões posteriores à exibição. Além desses artigos, um texto filosófico fornecerá elementos para articular os estudos realizados a partir dos diferentes filmes. A lista de obras filmicas sugeridas inclui os seguintes títulos: Dançando no escuro, Koyaanisqatsi, A guerra do fogo, Odisséia, O nome da rosa, Galileu, Tempos Modernos, Blade Runner, Céu de Outubro, Óleo de Lorenzo, Gattaca e Meninos do Brasil. (MASSAHUD et al., 2007)

A proposta idealizada em um primeiro momento não se efetivou, sendo que as atividades com filmes dentro do projeto UFLACiência restringiram-se à exibição de uma única obra não prevista inicialmente, a série da Tv Cultura “O desafio do Lixo” (2005). Essas exposições eram uma entre as diversas atividades oferecidas ao público durante visitas guiadas ao MHN. Nelas, após a exibição, o público foi convidado a debater sobre a questão e problemática da produção do lixo em nossa sociedade assim como quais seriam as contribuições da ciência para sua resolução. Tratava-se da aplicação daquilo que alguns autores como Araújo (1995), Napolitano (2003) e Rose (2007) identificam como modelo tradicional, ou ilustrativo, ou didatizante do uso do audiovisual em atividades educativas ou instrutivas, em que uma obra é meramente o instrumento utilizado para apresentar/exemplificar determinado tema.

Apesar disto é possível afirmar que de certo modo já naquela prática havia um esboço da metodologia que o grupo, que viria futuramente construir o projeto “Cinema Com Vida”,

aperfeiçoou a partir do acúmulo de suas experiências com o audiovisual. Naquele momento fecundava-se o óvulo, ou surgia semente, que se desenvolveu, cresceu, se diferenciou e hoje resulta em dez anos do ainda jovem trabalho com cinema e educação na Universidade Federal de Lavras.

Imagem 2. Exibição do documentário “Desafio do Lixo” durante visita guiada ao Museu de História Natural da UFLA.



Fonte: do autor (2008)

Com intuito de retomar àquela proposta inicial nós, o grupo responsável por trabalhar com atividades de exibição de filmes no âmbito do projeto UFLACiência, decidimos desvincular às atividades de exibição das atividades de visitas guiadas ao museu. De forma paralela ao projeto maior realizamos as “Mostras de filmes Ciência Com Vida” esquematizada abaixo no quadro 2. O resultado no ano de 2008 foi a exibição de duas obras, “Koyaanisqatsi” (1983) e “Ponto de Mutação” (1990) em uma sala localizada no Departamento de Educação de nossa universidade. Essas exibições foram divulgadas para o público em geral, mas também serviram para exemplificar o estudo que o grupo idealizador fazia da obra “Para Compreender a Ciência” (ANDERY et. al, 2003).

Quadro 2. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2008	Ciência Com Vida	4 de Abril De 21 de Novembro	- Koyaanisqatsi (REGGIO, 1983) - Ponto de Mutação (CAPRA, 1990)

(Fonte: do Autor, 2019)

Afirmo que nas atividades extracurriculares de preparação dessas exposições encontrei algumas dúvidas, encantos e desconfortos. As discussões que fizemos a partir da leitura da obra de Andery et al. (2003) me apresentaram aspectos da história e da filosofia da ciência que eram despercebidos por mim. Debatíamos sobre uma ciência menos asséptica, menos neutra e mais encharcada de realidades e interesses. Percebi que o adjetivo científico, no sentido que eu usava até então, inclusive com meus alunos e alunas do ensino médio, tinha uma conotação de verdade absoluta que é falsa. Meus contatos com as obras de Reggio e Capra foram minha primeira aproximação com um cinema que continha uma linguagem cinematográfica diferente daquela classificada por Bernardet (2017) como linguagem comercial. O cinema comercial e voltado para o entretenimento já se fazia presente em minha vida, assim como se faz presente na vida de boa parte da população, como uma das opções para ocupar tempo livre. Certamente por estar tão habituado ao cinema comercial meu contato com *Koyaanisqatsi* e com *Ponto de Mutação* foram momentos de descobertas e de sensações espantosas. Aquelas obras, tão peculiares e distintas uma da outra, contrastavam também com aquilo que eu conhecia por cinema. Houve ali uma primeira inversão de cena, dos *blockbusters* ao cinema dito alternativo. Aqueles momentos não deixaram de ser de entretenimento, mas também estavam presentes uma mescla de sensações de incômodo, de desconcerto que eram um convite à reflexão. Conversar sobre aqueles filmes após assisti-los foi uma necessidade.

No ano seguinte, a mostra de filmes “Ciência com Vida”, apresentada no quadro 3 abaixo, ainda estava vinculada ao projeto de divulgação científica “UFLACiência”. Em 2009 retornado ao Museu de História Natural ela continuou com exposições semanais durante os meses de junho a novembro e com objetivo semelhante ao das exposições anteriores.

Quadro 3. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2009	Ciência Com Vida	De 08 de Junho a 19 de Novembro	- Surplus (GANDINI, 2003) - Powaqgatsi (REGGIO, 1988) - Nagoyqatsi (REGGIO, 2002) - Olympia (RIEFESTAHL, 1938) - O nome da rosa (ANNAUD, 1986) - O filho de Frankenstein (LEE, 1939) - Giordano Bruno (MONTALDO, 1973) - O homem da terra (SCHENKMAN, 2007) - 1492, a conquista do paraíso (SCOTT, 1992) - Galileo (CANVANI, 1968) - Zeitgeist (JOSEPH, 2007) - Nós que aqui estamos por vós aqui esperamos (MASAGÃO, 1999) - Admirável mundo novo (WILLIAMS e LIBMAN, 1998) - A máquina do tempo (WELSS, 2002) - Na natureza selvagem (PENN, 2007) - Ensaio sobre a cegueira (MEIRELLES, 2008)
2009	Ciência Com Vida - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2009	De 19 a 25 de Outubro	- 2001 - Uma odisséia no espaço (KUBRICK, 1968) - Contato (ZEMECKIS, 1997) - Gattaca (NICCOL, 1997) - Blade Runner (SCOOT, 1982)

Fonte: do Autor (2019).

Nosso intuito com a referida mostra era “entender o desenvolvimento científico desde o passado remoto até o futuro a partir da exibição de filmes de ficção científica, documentários e obras históricas seguidas de discussões sobre o efeito desse desenvolvimento em nossas vidas” (MELO, 2010). Apesar desta descrição conotar um uso técnico, instrumental e instrutivo do cinema, pela primeira vez foi indicado que tais exibições assumiram um outro compromisso, pois visavam contribuir para o que também chamamos de “promoção de um clima cultural” na universidade. (NORBERTO et al., 2009). A metodologia de cada dia de realização da mostra foi a exibição do filme mediada por um membro do grupo, seguida de discussões com o público sobre as temáticas presentes na obra. As escolhas das obras e posteriormente cada uma das apresentações para o público continuavam sendo precedidas de estudos dos filmes realizados pelos membros idealizadores da mostra, que apresentavam suas considerações em reuniões também semanais com o restante do grupo. Foi a partir desta dinâmica que toda nossa equipe passou a se autodenominar “Grupo de Estudos Cinema Com Vida”, criava-se então uma identidade, era a nossa infância.

Imagem 3. Logotipo do Grupo de Estudos Cinema Com Vida



Fonte: do Autor (2009)

A rotina de estudos, encontros e exibições foi algo estruturante para nosso grupo que se expandiu e paulatinamente foi construindo consciência acerca das possibilidades educativas do cinema, especificamente das obras cinematográficas que foram escolhidas, a maioria delas pouco difundidas nos meios de comunicação de massa. Cada integrante tinha suas próprias percepções sobre o cinema naquele momento. A minha percepção sobre o potencial presentes naquelas obras eram suas capacidades de conter e apresentar registros da

historiografia. Assistir a determinados tipos de filmes para mim passava a se assemelhar a ler um livro de história. Minha prática docente incorporou essa ideia. Levei o cinema para sala de aula com este propósito. Antes em sala de aula eu exibia filmes educativos ou documentários para exemplificar conteúdos de minhas disciplinas, muitas vezes nem exibia o filme na íntegra. Eu exibia apenas as partes que me interessavam que eram àquelas que ilustravam determinado conteúdo ou assunto. Com a Mostra de Filmes Ciência Com Vida eu pude perceber que as narrativas históricas além de exemplificar, poderiam problematizar esses conteúdos.

Em determinado momento, difícil especificar quando, as reflexões que subsidiavam as escolhas dos filmes, a preparação para as apresentações das exposições e posteriormente os debates, passaram a não mais se restringir ao debate das ciências naturais, exatas e seu desenvolvimento em técnicas e tecnologias, objetivo inicial do grupo dentro do projeto de divulgação e alfabetização científica UFLACiência, mas para além disso passaram a discutir acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que também estavam presentes nas obras. Diante dessas possibilidades maiores da relação com o cinema, mesmo com o encerramento do projeto UFLACiência e com anúncio de possível fechamento do Museu de História Natural da UFLA, nós membros integrantes do Grupo de Estudos Cinema Com Vida optamos por dar continuidade ao trabalho de exibição e discussão de filmes dentro daquele espaço integrando na ocasião à equipe de um novo projeto intitulado Museu para Todos (MELO, 2009).

Em 2010 o Grupo de Estudos Cinema Com Vida já vislumbrava parte do potencial educativo e (in)formativo das obras cinematográficas e do universo de temas que poderiam ser explorados por meio da exibição de filmes. Embora ainda pequeno em número de integrantes nosso grupo tornara-se diversificado, contava com professores/as dos departamentos de Educação, Educação Física e Química. Também com alunos/as dos cursos das licenciaturas em Física, Química, Educação Física e Biologia e já tinha reconhecimento não só da comunidade acadêmica, mas também da população do município de Lavras (MG).

Imagem 3. Primeira reportagem sobre o Projeto Cinema com vida

Tribuna de Lavras
SEGUNDO CADERNO
 LAVRAS-MG, SÁBADO, 29 DE MAIO DE 2010

DA TELA PARA A VIDA

Projeto "Museu Para Todos" leva cinema e conhecimento para população e comunidade acadêmica da Universidade Federal de Lavras

Marco Aurélio Bissoli

A Sétima Arte virou o grande pólo de ligação entre reflexão e conhecimento para um pequeno grupo de discentes e docentes da Universidade Federal de Lavras - Ufla.

Trata-se da mostra "Cinema com Vida", série de filmes que são exibidos todas as quintas-feiras, sempre às 15h, no Museu de História Natural do campus lavrense, com entrada franca e aberto à toda população.

A iniciativa faz parte do projeto "Museu para Todos" e conta com o apoio da Fapemig (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - Proe/Ufla), Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP/Ufla), Movimento Estudantil de Lavras, Departamento de Educação Física, Departamento de Química, Departamento de Biologia e Departamento de Ciências Exatas.

A dinâmica de cada encontro compreende a exibição da obra, seguida de apresentação por um dos membros do grupo e de discussão entre os participantes, de modo a estabelecer relações do filme com a realidade educacional brasileira.

"Ao reconhecer a expansão dos cursos de licenciatura na Ufla e importante o papel do educador no processo formativo, essa mostra tem como foco refletir sobre as diferentes formas de opressão vividas no interior da escola brasileira", diz Márcio Norberto Farias, coordenador do projeto.

Os filmes da mostra deste primeiro semestre discutem sob diferentes perspectivas a temática "Educação e Opressão" e, ao mesmo tempo, indicam um olhar característico do cinema italiano, espanhol, chileno, francês, americano, holandês e brasileiro.

Toda a programação do projeto pode ser acompanhada pelo blog cinemacomvida.blogspot.com

Reflexões

O embrião da mostra "Cinema com Vida" começou há oito anos atrás, por iniciativa do estudante Walclei de Carvalho Melo (Faculdade de Química), coordenador geral do projeto "Museu para Todos". Na época, ele tentou implantar um cineclube no mesmo local, mas a proposta não chegou a se concretizar.

"Faz oito anos que a gente tentou. Não tínhamos projetor, nem sala, nem público, para que o projeto se concretizasse naquela época. Sai com o filme ["O Balão Branco"] com a certeza que não valia a pena", recorda com ironia Walclei.

Para Márcio Norberto Farias (Departamento de Educação), os filmes ajudam no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. "Isso passa pela educação visual. Hoje o consumo de imagens é muito alto. É preciso haver uma discussão em torno delas. Nossa preocupação foi levar essa reflexão para o público através do cinema de boa qualidade". Ele lembra que o grupo foca seus estudos em trabalhos cinematográficos da produção contemporânea.

"É importante ressaltar que o projeto envolve professores e alunos de diversas áreas do conhecimento. Isso permite que tenhamos discussões muito diversificadas em torno das obras, que são analisadas com fundamentação teórica, trazendo mais elementos para as pessoas que participam das discussões", ressalta Dr.ª Luciana Azevedo Rodrigues (Faculdade de Educação).

De acordo com um dos participantes do projeto, Jaques Magalhães Caldeira, aluno do curso de Educação Física, os filmes ajudam a identificar aspectos educacionais que não são encontrados em salas de aula. "É muito enriquecedor percebermos, como a opressão pode estar presente no ambiente escolar".

O grupo também ressalta que o projeto "Cinema com Vida" possibilita que os participantes possam travar contato com diferentes vertentes cinematográficas, fazendo com que percebam novos discursos, linguagens audiovisuais.

José Sebastião Andrade de Melo, professor da área de Química, formado pela própria Ufla, também elogia a iniciativa, da qual faz parte desde o começo. "Percebemos como o cinema pode ser usado como um recurso didático. É uma ferramenta informativa que enriquece a todos", completa.

Para Márcio Norberto Farias, o projeto também tem caráter itinerante, o que leva a crer que mais escolas poderão ser beneficiadas por ele.

No ano passado, o projeto trouxe também uma série de palestras para debater diversos assuntos, como por exemplo, um curso de astronomia desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Para as escolas e pessoas interessadas em participar do projeto, favor entrar em contato através do telefone (35) 3829-1627.

exposição que deverá unir Arte e Ciência. O projeto também tem caráter itinerante, o que leva a crer que mais escolas poderão ser beneficiadas por ele.

No ano passado, o projeto trouxe também uma série de palestras para debater diversos assuntos, como por exemplo, um curso de astronomia desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Para as escolas e pessoas interessadas em participar do projeto, favor entrar em contato através do telefone (35) 3829-1627.

sensibilidade e compreensão a lidar com crianças. Nunca levantando a sua voz e falando diretamente com eles, o seu afeto é tão notório como o respeito e a confiança que as crianças têm por ele.

No dia 24 de junho será a vez do "Elephant" (2003), do genial Gus Van Sant. Baseado parcialmente no massacre do Liceu Columbine, o diretor apresenta-nos o filme, cuja ação se desenrola num dia típico liceu norte-americano. Seguimos vários alunos nas suas atividades diárias, entre salas de aula, corredores, refeitório, biblioteca, banheiros, gabinetes administrativos. Para cada um deles, o liceu é uma experiência diferente: amistosa, traumática, estimulante, solidária, difícil.

É um belo dia de outono. Eli, o fotógrafo, convence um casal punk a deixá-lo fotografar o caminho da escola. John deixa as chaves do carro na secretária para o irmão mais velho ir buscar o pai. Nate termina o treino de futebol e vai encontrar-se com a namorada. Brittany, Jordan e Nicole vagam pelos corredores e comentam as chatas das mães que andam sempre a esperar o que elas andam a fazer. Michelle corre para a biblioteca enquanto Eli tira uma fotografia de John. Parece um dia normal na escola. Mas afinal, não é.

Grupo de professores e alunos responsáveis pela "Mostra Cinema com Vida", que faz parte do projeto "Museu Para Todos", da Ufla.

Escolas

O projeto "Museu para Todos" também possui um planetário itinerante que pode ser levado para as escolas da cidade. Também são oferecidas visitas guiadas aos alunos no Museu de História Natural, da Ufla.

"Queremos criar uma 'experimentoteca' aqui no museu. Estamos batallando por esse projeto", diz a professora Luciana de Matos Alves Pinto.

Walclei de Carvalho ressalta que as iniciativas visam dar maior visibilidade ao Museu de História Natural, valorizando seu espaço num centro de conhecimento vivo que dialogue com toda a comunidade de Lavras.

O "Museu para Todos" prepara para breve uma

Atrações

A próxima atração da Mostra "Cinema com Vida" acontecerá no próximo dia 10 de junho - dia 3 é recesso da Ufla, com o filme "Ser e Ter" (2002), do diretor Nicholas Philibert.

Numa escola primária na região de Auvergne, na França, Georges Lopez é professor de uma turma de treze crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos. Lopez ensina três grupos de diferentes idades em lições separadas, certificando-se sempre de que eles entendem as tarefas que lhes são pedidas - quer seja para pintarem um desenho, aprenderem matemática ou fazerem crepes.

Lopez, um educador veterano à beira da reforma, é um modelo de

Atração do próximo dia 24 de junho, "Elephant" (2003), do genial Gus Van Sant, promete tirar fôlego e fazer pensar o público.




Fonte: do Autor (2010)

Naquele ano houve transformações importantes para a história do grupo. Uma delas dizia respeito à alteração do nome da mostra que passaria a se chamar "Cinema Com Vida". Outra dizia respeito à temática dos filmes escolhidos para exibição e objetivos propostos. O tema escolhido para a mostra em 2010 foi "Educação e Opressão" e ele tornou possível entender o cinema também como veículo para discutir temas relacionados aos processos

educativos. As diversidades das obras escolhidas englobaram não só o cinema americano, mas também os cinemas brasileiro, chileno, espanhol iraniano, francês e holandês, fato que revelava o crescente interesse do grupo pelas diferentes linguagens e manifestações da sétima arte. Uma significativa inversão de cena se manifestava. Ali ver cinema para mim, e provavelmente para todo o grupo, já não era somente meio, instrumento para algo mais, ver cinema passava a ser a própria finalidade. Finalidade tal manifesta em relação às mostras anteriores quando nelas aconteceram um acréscimo em nossa prática que julgo importante na história do grupo. Os responsáveis por mediar os debates após as exhibições dos filmes passaram trazer informações sobre os diretores de cada obra.

Paralelamente a consolidação das Mostras de Filmes Cinema Com Vida estruturava-se o Grupo de Estudos em Teoria Crítica e Educação em nossa universidade. Os diálogos entre os/as pesquisadores/as e os/as integrantes das mostras manifestavam-se em suas preocupações teóricas sobre cinema, indústria cultural, avanço dos aparatos audiovisuais no processo educativo, a excitação dos sentidos decorridos da utilização destes aparatos e os seus impactos no contexto social. Todas essas questões também foram elementos presentes na Mostra de Filmes Cinema Com Vida: Educação e Opressão”, apresentada esquematicamente no quadro 4, que tinha como objetivos:

Promover subsídios teóricos para a interpretação livre e capacitada de obras cinematográficas; contribuir para que o Museu de História Natural seja fortalecido como espaço de formação; contribuir para o desenvolvimento de leituras teórico-reflexivas de filmes e documentários; promover um espaço cultural voltado para o desenvolvimento lúdico, estético e intelectual. (FARIAS et al., 2010, UFLA 2010).

Quadro 4. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida ciclo “Educação e Opressão”.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2010	Cinema Com Vida - Educação e Opressão	De 08 de Abril a 24 de Junho	- A língua das mariposas (CUERDA, 1999) - A onda (GANSEL, 2008) - Tiros em Columbine (MOORE, 2002) - Onde fica a casa de meu amigo? (KIAROSTAMI, 1987) - Entre os muros da escola (CANTET, 2008) - Pro dia nascer Feliz (JARDIM, 2006) - Machuca (WOOD, 2004)

			- Ser e ter (PHILIBERT, 2002) - Elephant (SANT, 2003)
2010	Cinema Com Vida	De 01 de Setembro a 17 de novembro	- The Wall (PARKER, 1982) - Sicko S.O.S Saúde (MOORE, 2007) - Neste mundo (WINTERBOTTOM, 2002) - Persepolis (SATRAPI e PARONNAUD, 2007) - Cama de gato (REIS e GUERRA, 2012) - Truman, o show da vida (WEIR, 1998) - Half Nelson (FLECK, 2006) - O dia da saia (LILIENFELD, 2008)

Fonte: do Autor (2019).

Todas as discussões, todos os debates e exibições de filmes realizadas até então me transformaram significativamente. Transformaram minha visão de mundo, minha formação se ampliava. Da belíssima relação entre aluno e professor, que se transmutou em drama na obra “A língua das Mariposas” (1999), passando pelos conflitos étnicos, históricos e culturais presentes em “Persepólís” (2007), “Neste mundo (2002), “Machuca” (2004) e “Entre os muros da escola” (2008) até o realismo documental de “Pro dia nascer Feliz” (2006) que retratava na tela conflitos semelhantes àqueles presentes em minhas salas de aula e que até então eu não importava”. Vivenciávamos assim nosso amadurecimento como grupo. Pessoalmente invertiam-se às cenas de um professor de química, que além de ser um apaixonado pela natureza, se apaixonava pela natureza transformada e se sentia tocado por ela.

Os objetos de estudos das ciências naturais, Química e Física já não mais comoviam minhas dúvidas e curiosidades tanto como antes. Apesar da aparente complexidade expressas em seus conceitos e fórmulas, suas questões-problema se revelavam simples e a matemática por si só bastava para revelar explicações completas para as dúvidas sobre os objetos da natureza que persistiam. A Biologia, ainda que surpreendente pela diversidade das formas de vida, me assustou quando notei que uma de suas ideias estruturantes, a ideia de natureza neutra, preservada, intocada em que sua preservação deveria se sobrepor às necessidades sociais. As ciências naturais apesar de ocupar grande importância na minha vida acadêmica, profissional e pessoal já estavam satisfatoriamente desvendadas. Nem nas aulas eu precisava ir para obter êxito nas respostas esperadas pela metade dos/as professores/as de meu curso. Já

a outra metade, os/as educadores/as, os/as pedagogos e os/as filósofos/as me fascinavam. Misteriosos para mim passaram a ser os Homens e as Mulheres, ou seja, a Humanidade. Este despertar não foi motivado pelo pensamento científico cartesiano ou pela racionalidade do positivismo. Meu interesse pelas Ciências Sociais e pela Educação foi despertado pela arte, mais especificamente, pelo cinema. Diante dele eu me encontrava perplexo. No meio do caminho, do meu curso, tinha uma pedra, a Teoria Crítica, e na minha profissão como professor da Educação Básica, diversas outras. Destacavam-se minhas preocupações com a educação formal, escolar, que ressaltando uma pedagogia tradicional e uma proposta de ensino propedêutico parecia não funcionar, pois se distanciava da promoção de uma formação cidadã tão necessária para meus alunos e minhas alunas. Outras tantas dúvidas surgiram a partir de um texto de Adorno e Horkheimer (1985), a “A Indústria Cultural”. Percebi que a filosofia ao interpretar a arte, possibilitaria outra forma de pensar, refletir e intervir sobre o mundo. Não sobre um mundo natural, mas um sócio historicamente constituído. Minha visão de mundo até então moldada pelas ciências naturais era sim, invertida.

Volto a ressaltar que não é exagero afirmar que uma compreensão um pouco mais ampla da realidade histórica em minha trajetória pessoal e profissional não se deu de outra forma senão pelo meu maior contato com o cinema. O mesmo pode ser dito sobre o estímulo para buscar outras expressões culturais. Após assistir “Ensaio Sobre a Cegueira” (2008) tive um desejo incrível de desbravar tudo que Saramago publicara. Veio logo após o cinema, a literatura, assim como descobri um terceiro José, o de Alencar, acompanhados da poesia de Manuel de Barros e Bilac. Na escola, onde lecionava em 2010, desenvolvi atividades conjuntas com os professores de português e literatura, afinal os cinquenta minutos de minhas aulas eram insuficientes para exibir um longa metragem. Descobri que o cinema que me apresentou a literatura também tinha um longo romance com a arte literária. Assistindo “Goethe” (2010) aparentemente aprendi junto com alunos e alunas a não cair nas armadilhas de Mefistófeles e com o personagem mais famoso de Shakespeare, “Hamlet” (1948), relembramos que entre o céu e a terra existiam mais coisas do que jamais poderíamos imaginar. A problematização acerca do conhecimento científico em uma aula sobre vacinas se deu assistindo com meus alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a obra “Sonhos Tropicais” (2001). Depois a própria natureza do conhecimento científico foi problematizada com meus alunos e alunas ao assistirmos “O vento será tua herança” (1960). Da observação da física da matéria para a contemplação metafísica da vida. Outras tantas, e imensas, inversões de cenas.

Nessas incursões pela sétima arte descobri a obra de Stanley Kubrick, quis apresentá-lo a todos/as de nosso grupo Cinema Com Vida, penso que ainda não consegui, mas ao tentar fazê-lo realizamos uma mostra durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2010 que fomentou grandes debates e estes aprofundaram nossos interesses em conhecer além dos filmes, os diretores.

Para os anos de 2011 e 2012 a o Grupo de Estudos Cinema Com Vida definiu que o tema de suas futuras mostras seria “Os Mestres da Sétima Arte” que em sua proposição foram descritas da seguinte forma:

O projeto Cinema Com Vida consiste na realização de uma Mostra de filmes sobre os clássicos do cinema. Seu objetivo é promover o acesso a obras cinematográficas que dificilmente são destacadas nos meios de comunicação de massa, despertar o reconhecimento da importância da leitura das imagens cinematográficas no processo educativo e oportunizar ensaios deste tipo de leitura. Destinada aos professores da rede pública/privada e pessoas em geral, a mostra se constituirá de obras cinematográficas de três grandes diretores do cinema mundial. Para cada um desses diretores está previsto um módulo de trabalho, que iniciará com um Seminário Introdutório. Com ele, tanto os licenciandos quanto os professores de diferentes níveis e áreas do conhecimento que participam da mostra, podem conhecer a trajetória do diretor e o contexto em que suas obras foram produzidas e, ainda identificar o desenvolvimento tecnológico nelas presentes. Com as exposições das obras seguidas da revisão dos elementos trazidos nos seminários, os participantes dos encontros serão instigados a expor suas percepções e discutir suas compreensões acerca das mesmas. Ao longo da execução do projeto serão exibidas, no mínimo, doze obras cinematográficas. Além dos suportes teóricos oferecidos pelos seminários, as discussões também se apoiarão nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação- UFLA, que abordam as modificações que vem ocorrendo na percepção humana com o avanço da tecnologia de informação. O Grupo Cinema Com Vida iniciou suas atividades em 2008, com a mostra de filmes “Ciência Com Vida” e até então tem trazido resultados muito positivos, dentre eles a implementação de uma sala de projeção dentro do Museu de História Natural da Universidade Federal de Lavras, adquirida através do “Projeto Museu Para todos”, com apoio FAPEMIG. Nela já foram exibidas e discutidas 35 obras cinematográficas junto a comunidade universitária e local. (FARIAS, 2011)

A definição deste formato partiu do pressuposto de que era preciso reconhecer o cinema como um processo histórico de produção, marcado por contradições sociais expressas na vida e na obra dos sujeitos que influenciaram diferentes modos de fazer e assistir filmes. É possível afirmar que o crescente interesse em se conhecer os autores das obras assistidas, durante as mostras ocorridas no ano anterior, foi um fator decisivo pela definição do tema. As atividades de pesquisas sobre os diretores também surgiram nas mostras anteriores como necessidade para a promoção do exercício de relacionar em grupo as impressões deixadas pelos filmes. Este aprendizado fez com que os estudos dos diretores fossem incorporados na

prática durante realização das futuras mostras “Mestres da Sétima Arte”, esquematizadas no quadro 5 a seguir. Diferentemente do previsto, não foram trabalhados três diretores, mas cinco e ao invés da exibição de doze obras foram exibidas trinta e seis.

Quadro 5. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida ciclo “Mestres da Sétima Arte”.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2011	Mestres da Sétima Arte: Chaplin	De 16 de Março 13 de Abril	- O garoto (CHAPLIN, 1921) - Em busca do ouro (CHAPLIN, 1925) - As luzes da cidade (CHAPLIN, 1931) - O grande ditador (CHAPLIN, 1940)
2011	Mestres da Sétima Arte: Luis Buñuel	De 27 de Abril a 25 de Mai	- Um cão andaluz (BUÑUEL, 1929) - A idade do ouro (BUÑUEL, 1930) - Os esquecidos (BUÑUEL, 1950) - A bela da tarde (BUÑUEL, 1966) - O discreto charme da burguesia (BUÑUEL, 1972)
2011	Mestres da Sétima Arte: Orson Welles	De 01 a 29 de Junho	- Cidadão Kane (WELLES, 1941) - Othello (WELLES, 1952) - O processo (WELLES, 1962)
2011	Mestres da Sétima Arte: Ingmar Bergman	De 10 de Agosto a 28 de Setembro	- O sétimo selo (BERGMAN, 1956) - Morangos Silvestres (BERGMAN, 1957) - A fonte da donzela (BERGMAN, 1959) - Luz de inverno (BERGMAN, 1962) - Persona (BERGMAN, 1966) - Saraband (BERGMAN, 2003)
2012	Mestres da Sétima Arte: Hitchcock	De 11 de Abril a 07 de Novembro	- O inquilino (HITCHCOCK, 1926) - O homem que sabia demais (HITCHCOCK, 1934) - 39 degraus (HITCHCOCK, 1935) - A sombra de uma dúvida (HITCHCOCK, 1943) - Um barco e nove destinos

			(HITCHCOCK, 1944) - Quando fala o coração (HITCHCOCK, 1945) - Interlúdio (HITCHCOCK, 1946) - Festim Diabólico (HITCHCOCK, 1948) - Pacto sinistro (HITCHCOCK, 1951) - A tortura de um silêncio (HITCHCOCK, 1953) - Janela indiscreta (HITCHCOCK, 1954) - Ladrão de casaca (HITCHCOCK, 1955) - O terceiro tiro (HITCHCOCK, 1956) - O homem que sabia demais (HITCHCOCK, 1956) - Um corpo que cai (HITCHCOCK, 1958) - Intriga internacional (HITCHCOCK, 1959) - Os pássaros (HITCHCOCK, 1963) - Marnie, confissões de uma ladra (HITCHCOCK, 1964)
--	--	--	---

Fonte: do Autor (2019).

O grupo de estudos Cinema Com Vida assumiu compromisso de discutir as dimensões educativas, formativas e estéticas do cinema por meio daquilo que chamamos de “educar o olhar e mobilizar o pensamento reflexivo contribuindo para a formação cultural dos envolvidos”. (FARIAS et al., 2011). Mas não se pode negligenciar que a paixão pelo cinema que alguns membros já possuíam mesmo antes das primeiras exposições e que em outros membros, como eu, foi construída no decorrer dos três primeiros anos de participação nas mostras foi algo determinante.

O desenvolvimento deste trabalho levou o grupo a reconhecer a necessidade de um envolvimento mais profundo com o Cinema, capaz de possibilitar aos/as professores/as e aos/as futuros/as professores/as o conhecimento da linguagem cinematográfica, como ela se desenvolveu ao longo do século XX e, fundamentalmente, de como ela por ora abordava, por ora contribuía para promover as mudanças socioculturais que as últimas gerações presenciaram. Ao visar essa compreensão nosso grupo buscou promover:

(...)uma educação de caráter ético, estético e político; uma formação docente que não restrinja a relação educação cinema a uma perspectiva instrumental; A superação da idéia equivocada, mas ainda presente no âmbito acadêmico de formação docente de que o Cinema é entretenimento e por isso não integra o processo educativo; Uma perspectiva histórica e social da capacidade perceptiva humana. (FARIAS e RODRIGUES, 2011, p. 3)

No decorrer destes dois anos de transformações no conceito do projeto Cinema Com Vida ocorreram cinco mostras que contemplaram os diretores Charlie Chaplin, Luís Buñuel, Orson Welles, Ingmar Bergman e Alfred Hitchcock, cada mostra contou com dias reservados para palestras sobre a vida e obra de cada diretor. Eu fui o responsável por inaugurar essa nova fase do projeto e pude apresentar um pouco da vida e da obra de Charlie Chaplin:

A palestra "Chaplin - Vida, obra e os mistérios de Carlitos" visa realizar um passeio pela biografia de Chaplin. Serão comentados fatos que marcaram sua infância e que refletiram em sua obra, assim como serão apresentados alguns mistérios de Carlitos, o vagabundo de chapéu-coco, bigodinho, bengala e enormes sapatos, que conquistou o público de vários países e que fez o mundo sorrir num dos períodos mais difíceis da história contemporânea. (MELO, 2011)

O resgate do cinema mudo que fizemos com a obra de Chaplin foi sem dúvidas providencial, pois tivemos contato com aquele diretor que primeiramente marcou a história da linguagem cinematográfica e fez com que o cinema ocupasse lugar de destaque em nossas vidas. Nesta mostra fomos surpreendidos por uma expressiva presença de público. A mensagem da obra de Chaplin foi percebida como sentimental, piegas para alguns dos presentes, e progressista para outros, para mim inclusive. Chaplin viveu em tempos conturbados e seus filmes não ofereciam soluções para os conflitos retratados, mas apresentavam, com certeza um brilho de esperança que ainda em nossos tempos se faz necessário. Chaplin propunha que recuperássemos a confiança, “amanhã os pássaros cantarão” dizia Carlitos em “Luzes da Cidade” (1931), uma frase que me marcou. Com Chaplin encontrei a crítica a uma sociedade que apesar de flertar com o bárbaro resistia com o belo.

O cinema mudo também se fez presente em nosso ciclo com obras de Luis Buñuel. Com este diretor foi possível reafirmar a impressão do cinema como arte nos eternamente estranhos “Um cão andaluz” (1929) e “O discreto charme da burguesia” (1972). Já com Orson Welles a arte imitava a vida em “Cidadão Kane” (1941) e em “O processo” (1962). Com o ciclo com obras de Ingmar Bergman e seus temas sobre a vida e a morte descobri o existencialismo. Com o primeiro ciclo de Hitchcock uma grande descoberta foi a música de Bernard Herrmann, outra foi o gênero *noir* que me fazia sentir em duelo com o próprio

diretor. Quanto mais pensava que conhecia a obra e o estilo de Hitchcock, filmes após filmes, mais difícil era decifrá-lo. Com o emprego de truques de estrutura, reviravoltas de enredo e outros recursos o conjunto de sua obra se destoava dos diretores estudados anteriormente. Enquanto estes pareciam que procuravam entender e simplificar essência das relações humanas, Hitchcock apresentava a complexidade presente nelas e em seus filmes não era possível prever, sequer imaginar, o que se sucederia. Fato que essencialmente contrariava a lógica da passividade do espectador, tão comum nos produtos da cultura de massas. Nenhum destes filmes eu levei para a sala de aula, mas a forma de abordá-los, essa sim esteve presente em várias ocasiões de minha atividade docente.

Sem dúvidas toda esta imersão no universo cinematográfico foi um processo que reverberou em minha formação docente. Todavia cabe aqui discernir que nem naquela época, tampouco hoje me reconheço como indivíduo formado. Pois entendo que a formação cultural se dá por meio de um movimento contínuo, cumulativo e que precisa ser experienciado. O processo de formação cultural é um processo ainda mais amplo e não pode ser reduzido ao conhecimento deste ou daquele conjunto de saberes. Ou seja, o conhecimento de uma miríade de informações relativas às mais diversas áreas de expressões humanas como as ciências, as línguas, a filosofia ou as artes como o cinema, ou a literatura, ou o teatro e etc, pode ser feita de formas inteiramente instrumentalizadas. Por sinal, Zuin (2017, p. 423) salienta citando Adorno quando este identificou que “em situações-limite, tal como a do nazismo, muitas pessoas que se dedicavam apaixonadamente à compreensão dos chamados bens culturais não hesitaram em se entregar totalmente à prática assassina do nacional socialismo”.

Nessas grandes experiências com os filmes clássicos presentes no projeto Cinema Com Vida, uma crítica foi sendo coletivamente construída. Uma crítica à própria manifestação artística cinematográfica que também é uma manifestação permeada pela ideologia. Neste caso eu aprendi a pelo menos tentar desvendar o caráter fetichista presente no próprio cinema, que conforme Adorno aponta (1985, p. 65) em seu tempo identificando a sétima arte como um produto da indústria cultural que por si contribua para o fortalecimento da ideologia dominante, na medida em que desperta a ilusão de que o filme é um refúgio do imediatismo e da vida. Contudo foi possível conhecer nas obras clássicas, ou melhor, em uma determinada relação com as obras clássicas, sua capacidade de conflitar com a lógica de massificação e padronização presente na indústria cultural. Construir a adequada relação entre forma, conteúdo e público foi a busca de nosso projeto desde então. Assim, com as Mostras de Filmes Mestres da Sétima Arte, outro acréscimo metodológico que ganhou forma após nossas exibições foi a necessidade de identificar a linguagem cinematográfica usada por

cada diretor.

Ao focar a abordagem de um conjunto de obras de um mesmo diretor foi possível para o grupo identificar e tentar compreender melhor as técnicas e os temas presentes em suas produções. Interessavam-me os temas. Já uma significativa parte do grupo dedicava-se por apresentar e discutir técnicas do cinema. Até hoje a abordagem sobre essas técnicas se faz muito presente nas discussões e debates dos filmes exibidos pelo projeto, todavia afirmo que esta abordagem ainda não me tocou. Ao olhar para a minha história com cinema e ao fazer um paralelo entre os filmes que aprendi assistir com o projeto cinema com vida e os filmes que se fazem presente na tv aberta ou nas salas de cinema comerciais, e que são grandes sucessos, o que menos me chama atenção são os artefatos técnicos presentes, como os planos usados pelo diretor, movimento de câmera, corte e montagem de cenas ou o uso dos efeitos especiais. O aperfeiçoamento da técnica por parte dos produtores parece-me que tende a uniformizar aquilo que é apresentado ao espectador. Aprendi a significar a beleza dos filmes, sejam eles extremamente técnicos ou não, e ela se encontra na possibilidade de cada um de nós vermos-los e percebê-los de modo diferente. Uniformizar as imagens por meio da técnica parece-me reduzir essa possibilidade de envolvimento ou imersão.

O trabalho com cinema e educação do grupo Cinema Com Vida se ampliou de tal maneira que as mostras realizadas constituíram um projeto de extensão e interface com a pesquisa próprio. Intitulado “O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente” tal projeto se desenvolveu com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e possibilitou a realização da Mostra de Filmes Cinema Com Vida Mestres da Sétima Arte dando continuidade ao ciclo Alfred Hitchcock, apresentada no quadro esquemático 6, quando de setembro de 2013 a abril de 2014 foram exibidos dezenove filmes deste diretor, alguns repetidos da mostra anterior, com a finalidade de trazer alguma contribuição para a formação cultural de professores e professoras.

Quadro 6. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo Alfred Hitchcock.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2013	Mestres da Sétima Arte: Alfred Hitchcock	De 04 de Setembro até 04 de Dezembro	- Jardim dos prazeres (HITCHCOCK, 1925) - O inquilino sinistro (HITCHCOCK, 1926) - Downhill (HITCHCOCK, 1927) - O aviso (HITCHCOCK, 1927) - A dama oculta (HITCHCOCK, 1938)

			- Suspeita (HITCHCOCK, 1941) - A sombra de uma dúvida (HITCHCOCK, 1943) - Um barco e nove destinos (HITCHCOCK, 1944) - Quando fala o coração (HITCHCOCK, 1945) - Festim diabólico (HITCHCOCK, 1948)
2014	Mestres da Sétima Arte: Hitchcock	De 08 de Janeiro até 09 de Abril	- Pacto Sinistro (HITCHCOCK, 1951) - A tortura do silêncio (HITCHCOCK, 1954) - O terceiro tiro (HITCHCOCK, 1956) - O homem errado (HITCHCOCK, 1956) - Um corpo que cai (HITCHCOCK, 1958) - Psicose (HITCHCOCK, 1960) - Os pássaros (HITCHCOCK, 1963) - Marnie, confissões de uma ladra (HITCHCOCK, 1964) - Trama Macabra (HITCHCOCK, 1976)

Fonte: do Autor (2019)

Quais contribuições o cinema poderia dar para a formação docente foi uma questão investigada. O contato com as referidas obras por si só eram uma contribuição para formação cultural dos presentes. Além do promover este contato, a intenção da mostra, inserida no projeto de extensão com interface a pesquisa citado anteriormente, aprofundou nossa tentativa de compreensão do cinema como signo das modificações sociais e perspectivas produzidas nas últimas décadas. Contribuir para o entendimento de quais mudanças foram essas, foi a nosso ver, uma necessidade de construção junto aos/as professores/as.

A escolha Alfred Hitchcock, como diretor a ser trabalhado, se deu em função do reconhecimento do conjunto de sua obra como estruturante para a história do cinema. Reconhecimento que o nosso grupo obteve enquanto desenvolvia a mostra no ano anterior, pois Hitchcock foi uma referência para os diretores que haviam sido apresentados, além de também ter sido um deles. Os idealizadores do referido projeto buscou pensar e discutir a contribuição deste diretor para a reflexão de emoções como angústias, culpas, medos e outros tantos conflitos internos que muitos/as professores/as têm desconsiderado tanto em suas práticas docentes quanto nos demais aspectos de suas vidas.

Com o término do projeto “O Cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente” em outubro de 2014 nosso grupo optou por trabalhar pela primeira vez com

obras de um diretor brasileiro e o escolhido foi Glauber Rocha. Neste período a mostra, apresentada abaixo no quadro 7, também experimentou uma metodologia distinta das anteriores. Ao invés de ocorrer uma exibição de filme por semana, as exibições passaram a ser quinzenais sendo que no intervalo entre uma exibição e a seguinte haveria um encontro de estudos para leituras e discussão de manifestos e textos que buscavam alcançar maior densidade teórica tanto na leitura das obras cinematográficas exibidas quanto no desenvolvimento de reflexões sobre a conturbada conjuntura nacional deste nosso momento histórico. Essa metodologia favoreceu um maior aprofundamento sobre as possibilidades do uso da obra de Glauber Rocha nos campos da formação cultural, estética e também política por meio de seus filmes.

Quadro 7. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo Glauber Rocha.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2014	Mestres da Sétima Arte: Glauber Rocha	De 01 de outubro a 26 de novembro	- Barravento (ROCHA, 1962) - Deus e o Diabo na terra do sol (ROCHA, 1964) - Terra em transe (ROCHA, 1967) - Dragão da maldade contra o santo guerreiro (ROCHA, 1969)

Fonte: do Autor (2019).

A equipe do projeto já possuía a vontade de trabalhar com algum mestre do cinema brasileiro sendo que naquele ano teve apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA, contou com maior número de pós-graduandos em seu público e teve motivação adicional para investir na mostra com a publicação da Lei 13.006 de 24 de junho de 2014, que definiu a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas por no mínimo duas horas ao mês. Tal mostra vislumbrou contribuir para uma formação estética, política e cultural de seu público alvo, formação esta que deveria se contrapor a precarização e instrumentalização do trabalho e da própria formação docente. O trabalho com os filmes de Rocha se baseou nas seguintes premissas:

(...) a necessidade de lembrar e discutir, ainda em 2014, os anos tensos, ricos e esperançosos que antecederam o Golpe de 1964 no Brasil; a urgência de fundamentar o processo de formação de professores numa relação com a história brasileira não só pela perspectiva daquilo e daqueles que nela saíram vencedores e tiveram seus nomes registrados nos autos da história; os desafios de pensar as possibilidades formativas da LEI Nº 13.006, DE 26 DE

JUNHO DE 2014 recentemente criada no Brasil que obriga todas as escolas a trabalharem com o cinema brasileiro; o desconhecimento dos aspectos estéticos que tornaram a cinematografia brasileira de meados do século XX mundialmente reconhecida e valorizada. (LIMA, 2014)

Novamente aqui uma grande descoberta e algumas inversões de cena. O cinema, reconhecidamente uma arte mundial, no Brasil possui renomados diretores sendo um deles Glauber Rocha, até então desconhecido por mim. Ao conhecê-lo tive contato com seu realismo social e ficou explícito o potencial do cinema como parte, artística, que também integra a luta dos/as trabalhadores/as. Com os poucos recursos, com a inquietante câmera na mão e a estética da fome eu me defrontava com filmes como “Barravento” (1962), “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964) e sua continuidade “O dragão da maldade contra o santo guerreiro” (1969), seus temas e poesias apresentando temáticas complexas em estruturas narrativas mais elaboradas que levaram meu olhar para a cultura e realidades brasileiras. Era preciso ali, debater e entender os Brasis e ficou claro que nossos filmes poderiam mediar esse debate e entendimento, sendo isso o que procuramos fazer.

Em 2015 a Mostra de Filmes Cinema com Vida Mestres da Sétima Arte foi permeada por novas ideias e não teve como foco um diretor específico, mas um movimento artístico. O fascínio que a cinematografia de Glauber despertou tanto no público como em nosso grupo fez com que o “Cinema Novo Brasileiro” fosse o tema elencado para ser trabalhado na mostra, apresentada no quadro 8 abaixo, realizada no primeiro semestre daquele ano. Nela foram estudadas, exibidas e debatidas obras de outros diretores que integraram este movimento.

Quadro 8. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo Cinema Novo Brasileiro.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2015	Mestres da Sétima Arte: Cinema Novo Brasileiro	De 01 de Abril a 24 de Junho	- Rio, 40 graus (SANTOS, 1955) - Cinco vezes favela (FARIAS, BORGES, DIEGUES, ANDRADE, HIRSZMAN, 1962) - Vidas secas (SANTOS, 1963) - Os fuzis (GUERRA, 1964) - A falecida (HIRSZMAN, 1965) - O desafio (SARACENI, 1965) - São Paulo S. A. (PERSON, 1964)

			- A hora e a vez de Augusto Matraca (SANTOS, 1965) - O bandido da luz vermelha (SGANZERLA, 1968) - Manhã cinzenta (PAULO, 1969) - Macunaíma (ANDRADE, 1969) - A idade da terra (ROCHA, 1980) - Memórias do cárcere (SANTOS, 1984)
--	--	--	--

Fonte: do Autor (2019).

Tal mostra trouxe consigo outra importante mudança na concepção do trabalho com cinema e educação. Ela buscou compreender a sétima arte também como um trabalho de caráter mais coletivo, que em determinadas ocasiões se constituía menos como uma criação exclusiva do diretor e mais como expressão de um momento histórico e social. Houve um reencontro da nossa literatura com o nosso cinema em “Vidas Secas” (1963), “A hora e a vez de Augusto Matraca” (1965), “Macunaíma” (1969) e “Memória do Cárcere” (1984) e filmes como “Cinco vezes favela” (1962), “São Paulo S. A.” (1964) e principalmente em “Os Fuzis” (1964) e em “O bandido da Luz Vermelha” (1968) enfatizaram o caráter cultural, artístico e extremamente político do cinema frente a outras tentativas de padronização ou submissão da produção cinematográfica aos interesses econômicos e comerciais. No texto “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer (1985) os autores teceram considerações sobre a forma como a indústria cultural promovia e disseminava danos a formação dos indivíduos. Todavia ao ter a possibilidade de refletir sobre os tais mesmos produtos da indústria cultural, como por exemplo, os filmes escolhidos em nossas mostras, foi possível repensá-los de acordo com as mediações históricas de nosso tempo, buscando tanto nos filmes como nas mediações, elementos para construção da minha formação cultural. O contato com as obras do cinema novo brasileiro foi um convite a esta busca.

A partir do segundo semestre de 2015 foi desenvolvido o projeto “O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente II (AZEVEDO e FARIAS, 2014), que contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e possibilitou a continuidade das Mostras de Filmes Cinema Com Vida aumentando seu alcance, tendo em vista que uma parceria com a Superintendência Regional de Ensino reconheceria a participação de professores da rede estadual de educação como parte integrante da carga horária cumprida em atividades extraclasse. Assim mostras realizadas dentro deste projeto fomentaram a aproximação entre universidade e escola. O grupo de

professores/as da educação básica participante nas mostras quantitativamente não foi expressivo mas essa parceria certamente foi uma tentativa de democratizar e ampliar a participação desses/as profissionais. Nossa equipe responsável pelo referido projeto e pelas mostras de Filmes Cinema Com Vida determinou que o movimento francês da *Nouvelle Vague* seria abordado nas futuras exposições.

A continuidade da exibição de filmes em nossa universidade preservou o intuito de explorar as diferentes linguagens cinematográficas dentro das perspectivas do cinema novo e como este se manifestou nos mais diferentes países, contextos históricos e sociais. Assim foram realizados de novembro de 2015 a agosto de 2016 dois ciclos com exposições de filmes do diretor François Truffaut, um dos mais célebres representantes do novo cinema francês. O conjunto das obras exibidas neste período está apresentado no quadro 9 abaixo:

Quadro 9. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo François Truffaut.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2015	Mestres da Sétima Arte: François Truffaut	De 04 de Novembro a 10 de Dezembro	- O garoto selvagem (TRUFFAUT, 1970) - Os incompreendidos (TRUFFAUT, 1959) - A idade da inocência (TRUFFAUT, 1976) - Fahrenheit 451 (TRUFFAUT, 1966)
2016	Mestres da Sétima Arte: François Truffaut II	De 11 de Maio a 03 de Agosto	- Domicílio Conjugal (TRUFFAUT, 1962) - Duas inglesas e o amor (TRUFFAUT, 1971) - Uma jovem não tão bela como eu (TRUFFAUT, 1964) - A noite americana (TRUFFAUT, 1968) - A história de Adele H (TRUFFAUT, 1968) - Na idade da inocência (TRUFFAUT, 1976) - O homem que amava as mulheres (TRUFFAUT, 1977) - O quarto verde (TRUFFAUT, 1978) - Amor em fuga (TRUFFAUT, 1979)

			- O último metrô (TRUFFAUT, 1980) - A mulher do lado (TRUFFAUT, 1981) - De repente, num domingo (TRUFFAUT, 1983)
--	--	--	--

Fonte: do Autor (2019).

Truffaut foi escolhido pelo recorte que sua obra traçava, conjugando a importância da imagem e da palavra dando destaque aos temas relacionados à educação, infância, à memória, e também ao amor vivido, sofrido, distorcido entre duas ou mais pessoas (AZEVEDO e FARIAS, 2014). Pessoalmente, após ter experimentado alguns choques de realidade com o cinema novo brasileiro, o romantismo presente nos temas abordados por Truffaut pareceu-me ingênuo. Em “Os Incompreendidos” (1959) havia somente realismo da técnica, pelo fato dele ter gravado fora do estúdio, aspecto que me recordo ter tido destaque em nosso debate sobre o filme, mas ao mesmo tempo havia a presença de um romantismo que exaltava, a meu ver, de maneira distorcida a rebeldia do jovem Antoine Doinel. O mesmo parece se repetir nos demais filmes deste personagem. Em “Jules e Jim” (1962) eu pude sim encontrar densidade das relações humanas, a realização fílmica e poética do *carpe diem* e o choque da complexidade da guerra, retratada no dilema da separação dos amigos por ela. Reconheci uma beleza neste filme que me levou a assisti-lo outras diversas vezes. Essa beleza opunha-se à estética presente nos demais filmes do diretor, como por exemplo, no horrendo “Fahrenheit 451” (1966) que me pareceu uma propaganda contra o regime socialista. A ideia do cinema de autor, proposta por Truffaut e incorporada por parte dos diretores que construíram o movimento da nova onda francesa, também me pareceu contrastar com a proposta de se fazer crítica social de forma coletiva presente no cinema novo brasileiro. Afirmo que Truffaut foi um diretor que não me tocou. Cabe considerar que na minha história nas atividades do grupo Cinema Com Vida, este foi um momento marcado pelo início de uma descontinuidade de minha participação nas mostras. Estando sobrecarregado pelos afazeres de minhas profissões encontrei dificuldades para me dedicar aos filmes e consegui estar presente em apenas um terço das exhibições do ciclo que apresentou as obras de François Truffaut. Talvez por este motivo não consegui perceber no conjunto de sua obra algo que me marcasse como as demais.

Consegui diminuir um pouco deste distanciamento no período seguinte, de outubro de 2016 a agosto de 2017, quando foram realizados dois ciclos com exhibições de obras de Jean Luc-Godard também expoente da *Nouvelle Vague*. As mostras que contemplaram esses ciclos estão apresentadas no quadro 10 abaixo:

Quadro 10. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo Jean-Luc Godard.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2016	Mestres da Sétima Arte: Jean-Luc Godard	De 26 de Outubro a 07 de Dezembro	- Acossado (GODARD, 1960) - Uma mulher casada (GODARD, 1964) - Ventos do leste (GODARD, 1970) - Eu vos saúdo Maria (GODARD, 1984) - Rei Lear (GODARD, 1987) - Adeus à linguagem (GODARD, 2014)
2017	Mestres da Sétima Arte: Jean-Luc Godard	De 10 de maio a 02 de Agosto	- Banda a parte (GODARD, 1964) - O demônio das onze horas (GODARD, 1965) - Alphaville (GODARD, 1965) - Duas ou três coisas que eu sei dela (GODARD, 1966) - Tudo vai bem (GODARD, 1972) - Número 2 (GODARD, 1975) - Aqui e em qualquer lugar (GODARD, 1974) - Carmem (GODARD, 1983) - Passion (GODARD, 1982)

Fonte: do Autor (2019).

Recordo-me que a escolha pelas obras de Godard foi motivada pelo seu reconhecimento como artista de vanguarda e pelo teor de sua obra marcada por apresentar ao público os problemas e muitas das perplexidades do século passado. Apesar de meu contato com Truffaut não ter se dado na mesma intensidade como aquela que tive com a obra de Godard, creio ser possível afirmar que estes cineastas são representantes opostos dentro do mesmo movimento artístico.

Em um processo de constante avaliação e revisão, terminados os ciclos dos dois grandes expoentes do movimento artístico da *Nouvelle Vague*, a opção dos/as idealizadores/as da mostra Cinema Com Vida foi a de refazer um percurso semelhante ao feito no ano de 2015, quando ao estudar Glauber Rocha teve atenção estendida para o cinema novo brasileiro. Assim, após estudos, debates e exhibições realizadas nas mostras que apresentaram as obras de Truffaut e Godard, o interesse do grupo se voltou para o

desvendamento das obras de outros diretores que reconhecidamente integraram o movimento do cinema novo francês. De outubro de 2017 a dezembro de 2018 foram realizados três ciclos com obras da nova onda, esquematizados no quadro 11 abaixo:

Quadro 11. Quadro esquemático da Mostra de Filmes Ciência Com Vida Mestres da Sétima Arte ciclo Nouvelle Vague.

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2017	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 04 de Outubro a 13 de Dezembro	- Transtorno (WINOCOUR, 2015) - A vida de Jesus (DOMONT, 1997) - O sangue de um poeta (COCTEAU, 1932) - Chocolate (DENIS, 1988) - Ladrão de sonhos (JEUNET, 1995) - A natureza quase humana (GONDRY, 2001) - Rebobine por favor (GONDRY, 2008)
2018	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 18 de Março a 04 de Julho	- Hiroshima meu amor (RESNAIS, 1959) - Os panteras negras (VARDA, 1968) - Minha noite com ela (ROHMER, 1969) - Meu jantar com André (MALLE, 1981) - O dinheiro (BRESSION, 1983) - Sem teto nem lei (VARDA, 1985) - Amor cego (KLUGE, 2001)
2018	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 29 de Agosto a 12 de Dezembro	- Janela da Alma (JARDIM e CARVALHO, 2001) - O signo de leão (ROHMER, 1959) - Viver a vida (GODARD, 1962) - Muriel ou o tempo de um regresso (RESNAIS, 1965) - A religiosa (RIVETTE, 1966) - A grande testemunha (BRESSION, 1966) - Madame Bovary (CHABROT, 1981)

Fonte: do Autor (2019).

Foi perceptível para mim que nesses ciclos o grupo Cinema Com Vida deu maior vazão ao ímpeto de discutir mais a técnica e a linguagem cinematográfica do que os temas

presentes nas obras exibidas. Isso aconteceu principalmente no decorrer do último ano quando cada semana de exibição era intercalada por um encontro de debates e estudos. A nova onda francesa, tida como revolucionária no cinema, parecia induzir parte de nosso grupo rumo a uma perspectiva de analisar como os filmes eram produzidos, ou como os filmes deveriam ser. Por outro lado havia também a perspectiva, na qual eu tentei me incluir, em olhar não para a técnica dos/as diretores/as, mas olhar para como eles/as abordavam os sentimentos humanos e a complexidade da realidade social de formas distintas. Todavia não consegui participar com a frequência necessária para aprofundar este debate no grupo, ou definir melhor se de fato há, ou não, tal dicotomia. Assim reconheço que nestes últimos períodos as minhas experiências nas mostras do projeto Cinema Com Vida encontraram-se substituídas por participações que foram ao mesmo tempo pontuais e desconectadas, nas quais eu certamente devo ter perdido muito. Todavia tais participações, diante de todas as exigências da vida de um pai, professor e técnico que sou, foram as únicas formas de me fazer presente no projeto. Marcante nessas minhas participações recentes, ainda que breves e transitórias nessas últimas mostras, foi a exibição de *Viver a Vida* (1962), que possui enredo dividido em quadros. Relembro-me que nem todos os presentes apreciaram os cortes de cena abruptos, os enredos soltos e o desdém de Godard e seus personagens pelo moralismo. Todavia para mim todo este conjunto tinha muito a dizer sobre a sociedade contemporânea. Em outras ocasiões alguns dos filmes escolhidos e exibidos pareciam que existiam, e resistiam, como documentos históricos e talvez por isso foram escolhidos, como provavelmente tenha sido o caso do documentário “Os panteras negras” (1968), ou de “Amor Cego” (2001) que é uma entrevista com Godard ou de “Meu jantar com André (1981), embora este último seja ficcional, retratava biograficamente seus protagonistas em um diálogo existencial sobre estranhas experiências de suas vidas. Outros destes últimos filmes revelaram-se para mim como experiências efêmeras, muito semelhantes àquelas tidas ao ocupar nosso tempo livre consumindo os programas da tv aberta, como quando mediei a exibição de “Ladrão de Sonhos (1995), ou quando assisti os filmes “Chocolate” (1988), “Sem teto nem lei (1985) e *Madame Bovary* (1981) que simplesmente prenderam audiência, mas por algum motivo não despertaram críticas ou reflexões acerca de seus profundos temas.

Aparentemente estamos em uma fase na qual voltamos a individualizar as percepções sobre as obras assistidas, o que não seria de todo ruim desde que tais percepções fossem, como outrora, também explicitadas e discutidas. Algo que a meu ver vem acontecendo cada vez menos em nosso projeto. Parece-me que neste momento, como grupo, precisamos de mais análises e ações que resultem na busca tanto pela contemplação, quanto pela reflexão

acerca das obras que vierem a ser exibidas em nossas mostras, com o intuito de evitar o retorno do uso instrumentalizado nas mesmas e também com o intuito de não mistificarmos o valor que já reconhecemos do cinema de tal modo que o público presente, em nossas futuras exposições, não se torne meramente público consumidor dos filmes escolhidos.

Ao longo dos últimos dez anos o projeto cinema com vida exibiu 164 obras de diferentes diretores e países. Este trabalho impactou uma cidade e universidade onde não há outro registro de trabalho com cinema de tão longa duração. É também possível destacar e perceber que o projeto “Cinema Com Vida” se constituiu como uma vivência muito particular no âmbito do trabalho com cinema e educação, sendo construído e reconstruído ao longo de sua história de maneira coletiva e contínua. E que em alguns casos essa vivência se transformou qualitativamente em experiências formativas. Talvez sua definição como projeto seja limitante para a compreensão de tudo que aconteceu nesses dez anos, pois na verdade tal processo se consolidou em momentos e espaços, não de reuniões, mas de encontros. Encontros que se constituíram como importantes instâncias de socialização e formação entre pesquisadores/as, professores/as da universidade, professores/as da educação básica, alunos/as da graduação, pós-graduação e também de qualquer apaixonado/a pela sétima arte.

Nas sessões/encontros, professores/as em formação inicial e continuada, público-alvo de nossas intenções, foram sempre convidados/as a pensar a relação entre cinema e educação de modo distinto do tradicional modo de fazê-lo. O cinema não deveria ser entendido como mera estratégia pedagógica, embora em alguns momentos para nós mesmo o fosse, mas sim como objeto de estudo capaz de instigar a subjetividade, promover o contato contínuo com a construção de um olhar particular sobre diferentes temas em uma perspectiva histórica e crítica.

Entre as possibilidades educacionais do referido projeto parecem ter destaque as potencialidades formativas no trabalho com filmes e a oportunidade de investigação das contribuições do cinema quando este passa a ser entendido não como meio, mas como uma finalidade visando à sensibilização do seu público. Como eu também fui participante destas mostras posso afirmar que tais possibilidades revelaram a construção de novos caminhos metodológicos para o trabalho com exibição de filmes em espaços formais e não formais de educação na minha prática profissional como educador.

A partir do tema norteador mestres da sétima arte, do diretor e dos filmes selecionados, a mostra de filmes “Cinema Com Vida” também parece ter buscado abordar além dos caracteres educativos do cinema, suas dimensões científicas, históricas, sociais, políticas e culturais, tratadas sob diferentes perspectivas a partir de discussões transversais e

interdisciplinares que objetivaram contribuir para um novo sentido do trabalho com o cinema e educação e como um primeiro passo rumo ao resgate da formação cultural dos/das participantes. Nossos momentos e espaços de encontros também parecem trazer a importante contribuição de disseminar a sétima arte e a cultura em nossa cidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar este trabalho imaginava que pensar a relação entre cinema e educação era uma prática relativamente recente em nosso país. Com a pesquisa bibliográfica realizada descobri que cinema e educação possuem juntos uma antiga relação e uma rica história que se inicia já nas primeiras décadas do século XX. A popularização do cinema fizera com que pedagogos e educadores, pioneiros da escola nova, reconhecessem de imediato o enorme poder das imagens. Que poder era este? No caso era o poder da informação. Desde então o cinema tradicionalmente foi usado como instrumento didatizante. O estado brasileiro por vezes incentivou a presença dos filmes nas escolas com este propósito. Primeiro com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, já não mais existente. Mais recentemente com a tramitação em 2009 de um projeto que levaria filmes nas escolas. Este projeto resultou na promulgação da Lei 13.006/14 que determina exhibições em sala de aula. Pela consulta a muitos trabalhos, e mesmo recordando momentos de minha própria prática pedagógica, foi possível constatar que a relação mais imediata que o/a educador/a tem com o filme ainda é utilizá-lo para exemplificar seus conteúdos disciplinares. Há inúmeros trabalhos que abordam o cinema dentro de enfoques instrumentalizadores, didatizantes, que apesar de relevantes, tendem a tomar a obra cinematográfica como mero recurso pedagógico para ensinar e aprender diferentes conteúdos. Todavia as possibilidades existentes na relação entre cinema e educação podem ser diversas.

Na continuidade de minhas pesquisas bibliográficas também encontrei estudos que demonstraram que professores/as compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais que a maioria desta classe vivencia. Condições determinadas, entre outros fatores, também pelo fenômeno de conversão sumária da formação cultural dos indivíduos naquilo que Adorno identificou como semi formação. Neste contexto, promover ações voltadas ao resgate da formação cultural destes profissionais seria imprescindível, mas a pesquisa documental realizada indicou que os próprios currículos dos cursos de formação docente são estruturados com a ausência de disciplinas que se relacionam com as temáticas da formação estética, artística e cultural. A ausência da formação cultural resulta na onipresença da semi formação, que não é o meio do caminho para uma formação plena, mas o grande obstáculo à ela e consequentemente um entrave para uma constituição de uma sociedade emancipada, formada por sujeitos plenos de suas capacidades de agir e pensar. Todavia a realidade é permeada por contradições. Ao mesmo tempo em que as atividades curriculares nas universidades distanciam os/as

licenciandos/as de muitas expressões culturais, é sabido que principalmente nas universidades, existem iniciativas que por meio de projetos de extensão utilizam a arte para diferentes fins, seja a apresentações para popularização de obras ou seja para a formação de seu público. Entre estes projetos há os trabalhos com cinema. Pensando nas relações possíveis entre cinema e educação, versei sobre a história de um conjunto destas experiências, as Mostras de Filmes Cinema Com Vida, realizadas desde o ano de 2008 na Universidade Federal de Lavras, quando surgiu do reconhecimento de que licenciandos/as e professores/as de diferentes áreas e níveis de ensino desconheciam o cinema enquanto um produto histórico e social. A proposta inicial do projeto Cinema Com Vida era buscar novos meios para estudos e discussões de filmes que abordavam temáticas específicas. Estes temas mudaram no decorrer da história do projeto. Em 2008 o tema escolhido foi a Ciência, em 2009 o Sistema Educacional e em 2010 a Indústria Cultural. Com a mudança dos temas o projeto também foi qualitativamente se transformando. A partir de 2011, baseado na necessidade de melhor conhecer a linguagem cinematográfica como arte, o projeto assumiu o forma que possui até hoje. Definida como “Mestres da Sétima Arte” o trabalho com cinema desenvolvido dentro do Projeto Cinema Com Vida passou a se constituir por meio de exhibições de obras cinematográficas dos/as grandes diretores/as do cinema, orientadas por estudos, reflexões, discussões e debates semanais. O desafio do projeto de se configurar como um espaço para o exercício de pensar a formação docente com a arte cinematográfica se intensificou pela instituição da Lei 13.006/14 que obrigou as escolas de educação básica a exibirem filmes em suas salas de aulas. Ao levar em consideração esta obrigatoriedade, as ações realizadas nas seguidas mostras visaram aumentar e diversificar o repertório cinematográfico de professores/as e licenciandos/as com o intuito de fazê-los/as conhecerem as belezas do cinema e o potencial educativo presente em perspectivas estéticas não hegemônicas e comprometidas com transformações sociais. A equipe de pesquisadores/as que coordenou o projeto partiu do pressuposto que o aumento das oportunidades de participação das pessoas em experiências culturais e estéticas seriam fundamentais também para a possibilidade de acesso à formação cultural. Assim, neste trabalho busquei refletir sobre quais seriam essas possibilidades, contribuições e os limites do uso do cinema para a promoção da formação não dos/as educandos/as, mas dos/as educadores/as. Então apresentei um breve relato autobiográfico sobre minha relação com o cinema durante minhas participações no Projeto Cinema Com Vida, onde mostras seguidas de mostras resultaram em novas descobertas, inversões de cenas.

Percebi que a sétima arte e a educação poderiam contracenar de pelo menos três

maneiras distintas. A primeira cena, já conhecida, seria através de documentários e filmes temáticos que possibilitaram meu encontro com uma forma de pensar e discutir a minha paixão primeva, as Ciências Naturais. A segunda cena, através dos filmes eu poderia, mais facilmente, também aprender História e problematizá-la. A terceira cena, e mais marcante, através de obras de artistas como Chaplin, Bergman e Kubrick, nós educadores/as, poderíamos vislumbrar a complexidade da subjetividade humana, ou seja, o cinema pode ser capaz de apresentar a existência e as belezas de nossas almas. Talvez o trabalho com o cinema em cursos de formação inicial ou continuada de professores/as possa ser uma das possibilidades de se ampliar o capital cultural destes profissionais.

Penso que o meu exercício memorístico e minhas reflexões apresentadas neste trabalho podem de alguma forma contribuir para novas abordagens sobre o trabalho com cinema na formação dos sujeitos, esta que tradicionalmente tem sido baseada na dicotomia entre teoria e prática.

A ideia apresentada, em suma, foi a de priorizar a faculdade que os indivíduos possuem de construir, coletivamente, relações entre a educação e a cultura, sendo que as inferências trazidas à tona pela a revisão dos trabalhos dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt permitiram-me concluir que o trabalho com obras cinematográficas, e com a arte, pode ser um dos caminhos possíveis tanto para superarmos alguns aspectos da histórica crise educacional tão explicitamente presente na sociedade brasileira quanto para a retomada do ideal da *bildung*, a retomada da formação cultural dos indivíduos.

Como perspectiva presente-futura, mantenho a caminhada trabalhando uma formação que nunca se completará, mas que se propõe a fomentar outras inversões de cenas. Permanecerei participando do Projeto Cinema Com Vida, espaço que me oxigena, que me faz continuar pensando e sonhando, dando sequência a minha constituição de ser humano que vive e luta.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ADORNO, T. **Minima moralia**. Tradução de Luis Eduardo Bicca. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Notas sobre o filme. In: COHN, G. **Sociologia**: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu In: **Educação e Sociedade**: revista de ciência da educação, 56, Ano XVII, dezembro de 1996: 388-411. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342459418/Adorno-Teoria-da-Semiformac-a-o-1>. Acesso: 22 de dez. de 2017.

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

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do esclarecimento**, v. 2, p. 113-156, 1985.

ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil. **Revista diálogo educacional**, v. 5, n. 15, 2005.

ALMEIDA, C. M. C. **Cultura na formação de professores/as**. Salto para o Futuro, v. 07, p. 14-22, 2010.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza. Para compreender a ciência. Editora Garamond, 2003.

ARAÚJO, Inacio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta; LAVERMAN, Leroy. Princípios de Química-: Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente. Bookman Editora, 2003.

AZEVEDO, Ana Lucia Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores. **Educação em Foco**, v. 17, n. 24, p. 123-143, 2014.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In **Obras Escolhidas**; vol. 1; São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Brasiliense, 2017.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 183-200, 2013.

BISSOLI, M. de F.; MORAES, A. J.de A.B.; ROCHA, S. C. B.da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 2, 2015.

BRASIL. **Lei 13.006, 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF. 2014.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, DF, 2001.

CATELLI, Rosana Elisa et al. **Dos "naturais" ao documentário**: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 1930. 2007.

CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. Intexto, n. 12, p. 113-128, 2005.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática**, v. 1, 2011.

DEUS, Ana Iara Silva de. **Obrigatoriedade do cinema na escola**: uma análise sobre

a lei 13.006/14. In. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR, Curitiba (PR). 2016.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, v. 8, n. 14-15, p. 13 pgs., 2007.

FARIAS, Márcio Norberto. **Cinema com Vida**. [mensagem correio eletrônico] Mensagem recebida por: <jsamelo@gmail.com>. em: 16 abr. 2011.

FARIAS, Márcio Norberto; Luciana Azevedo. **O cinema como experiência inovadora de formação cultural docente**. Proposta de projeto de pesquisa. Universidade Federal de Lavras, 2011.

FARIAS, Márcio Norberto; RODRIGUES, Luciana Azevedo Rodrigues; SOARES, Angela Maria; MONTEIRO; Bruno Andrade Pinto; PINTO, Luciana Alves. **Mostra de Filmes “Cinema Com Vida”**. Folheto. Universidade Federal de Lavras, 2009.

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: **A leitura de imagens na pesquisa social: história comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Cinema, educação e estado: a inserção lei 13.006 e a obrigatoriedade da exibição de filmes nas escolas. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 1, p. 138-145, 2016.

FRANÇA, Filipe Machado. ; MELO, José Sebastião Andrade; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto . O projeto Uflaciência e a importância dos espaços não formais na disseminação do conhecimento científico. In: **XXI Congresso de Iniciação Científica da UFLA (CIUFLA)**, 2008, LAVRAS.

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A ESCOLA E O CINEMA: Algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**, v. 17, n. 44, p. 163-172, 2016.

GALVÃO, Elisandra. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio

de Janeiro, 2004. Disponível em: (Fonte: <http://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3>, acessado em 23 de dez de 2017).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1998

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAZZARETI, A. e BARBOSA, M.C.S. Alfabetização audiovisual dentro e fora da lei. In **Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação**. 17 e 18 de Outubro de 2014.p 17-24. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS. 2014.

LEHNINGER, Nelson DL. **Princípios de bioquímica**. España, Ediciones Omega, 2006.

LIMA, Mateus. **Glauber Rocha é tema de nova mostra do projeto “Cinema com Vida”**.2014.Disponível em: <<https://ufla.br/arquivo-de-noticias/7312-glauber-rocha-e-tema-de-nova-mostra-do-projeto-cinema-com-vida>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan-jun., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691>>. Acesso em: 03 set. 2017.

MAAR , Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: Adorno, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

MASSAHUD, Nadiel; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto; BIANCHI, Maria Lúcia; TORRES, Giovana Augusta. **Projeto Uflaciência: integração de Espaços Educativos na Promoção da Educação Científica, Democratização e Popularização da Ciência e Tecnologia**. Proposta de projeto. Universidade Federal, de Lavras, 2007.

MASSARANI, Luisa. **A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20.** Rio de Janeiro: IBICT e UFRJ, 1998. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em C&T e Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. (Fonte: <http://www.fiocruz.br/brasiana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3>, acessado em 23 de dez de 2017).

MATOS, Olgária. **A escola de Frankfurt.** São Paulo: Moderna, v. 1, p. 993, 1993.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. Cinema na escola com Walter Benjamin. Reunião da ANPED. **Sociedade, cultura e educação** v. 32, 2009.

MELO, José Sebastião Andrade de. **Chaplin:** Vida, obra e os mistérios de Carlitos. Homepage. Disponível em: <<http://cinemacomvida.blogspot.com/search?updated-max=2011-03-28T19:44:00-03:00&max-results=10&start=84&by-date=false>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

MELO, José Sebastião Andrade de; RODRIGUES, Luciana. Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. Ciência no Cinema: a dimensão formativa presente na mostra de filmes do Museu de História Natural da Universidade Federal de Lavras. In: **Reunião Regional da SBPC**, 2010, Lavras (MG). Anais Reunião Regional da SBPC. Lavras, 2010.

MELO, Walclée de Carvalho. **Projeto Museu para Todos.** Proposta de projeto. Universidade Federal de Lavras, 2009.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Horas.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: UNIJUÍ, p. 85 – 114, 2005.

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

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. **História da Ciência no Cinema 2: o retorno.** Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 791, p. H578, 2007.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. in. **Teoria Crítica e Educação. A questão da**

formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis. RJ. Vozes, 1994.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. **O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente II.** Proposta de projeto. Universidade Federal de Lavras, 2009.

ROSE C. How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans. **Public Understanding of Science**; 2003. Disponível em <http://pus.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/289> Acesso em 30 de nov. de 2018.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SACRISTÁN, G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

STIEGLER. B. **O desejo asfixiado, ou como as indústrias culturais liquidam o indivíduo.** iN: <https://diplomatieque.org.br/o-desejo-asfixiado-ou-como-as-industrias-culturais-liquidam-o-individuo-2/>. 2004. Acesso em 4 de set. de 2018

TIPLER, Paul Allen; MOSCA, Gene. **Física para cientistas e engenheiros.** Vol. 1: mecânica, oscilações e ondas, termodinâmica . Grupo Gen-LTC, 2000.

VALLE, Lutiere, Dalla; RAVANELLO, Leticia. A potencialidade edu (vo) cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 2, 2017.

VILELA, R. A. T. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. In MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S e LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos.** 1. ed. São Paulo:

Nankin, 2015. p. 93-108.

VYGOTSKY, Lev S. **A educação estética**. In: Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da “*Bildung*”. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 420-436, 2017.

Anexo I

Quadro esquemático de todas as mostras de filmes do projeto Cinema Com Vida

ANO	MOSTRA	PERÍODO	FILMES EXIBIDOS
2008	Ciência Com Vida	4 de Abril De 21 de Novembro	- Koyaanisqatsi (REGGIO, 1983) - Ponto de Mutação (CAPRA, 1990).
2009	Ciência Com Vida	De 08 de Junho a 19 de Novembro	- Surplus (GANDINI, 2003) - Powaqqatsi (REGGIO, 1988) - Nagoyqatsi (REGGIO, 2002) - Olympia (RIEFESTAHL, 1938) - O nome da rosa (ANNAUD, 1986) - O filho de Frankenstein (LEE, 1939). - Giordano Bruno (MONTALDO, 1973). - O homem da terra (SCHENKMAN, 2007). - 1492 A conquista do paraíso (SCOTT, 1992). - Galileo (CANVANI, 1968) - Zeitgeist (JOSEPH, 2007) - Nós que aqui estamos por vós aqui esperamos (MASAGÃO, 1999). - Admirável mundo novo (WILLIAMS e LIBMAN, 1998). - A máquina do tempo (WELSS, 2002). - Na natureza selvagem (PENN, 2007). - Ensaio sobre a cegueira (MEIRELLES, 2008).
2009	Ciência Com Vida - Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2009	De 19 a 25 de Outubro	- 2001 - Uma odisseia no espaço (KUBRICK, 1968). - Contato (ZEMECKIS, 1997) - Gattaca (NICCOL, 1997) - Blade Runner (SCOOT, 1982).
2010	Cinema Com Vida - Educação e Opressão	De 08 de Abril a 24 de Junho	- A língua das mariposas (CUERDA, 1999). - A onda (GANSEL, 2008). - Tiros em Columbine (MOORE, 2002)

			- Onde fica a casa de meu amigo? (KIAROSTAMI, 1987) - Entre os muros da escola (CANTET, 2008) - Pro dia nascer Feliz (JARDIM, 2006) - Machuca (WOOD, 2004) - Ser e ter (PHILIBERT, 2002) - Elephant (SANT, 2003)
2010	Cinema Com Vida	De 01 de Setembro a 17 de novembro	- The Wall (PARKER, 1982) - Sicko S.O.S Saúde (MOORE, 2007) - Neste mundo (WINTERBOTTOM, 2002) - Persepolis (SATRAPI e PARONNAUD, 2007) - Cama de gato (REIS e GUERRA, 2012) - Truman, o show da vida (WEIR, 1998) - Half Nelson (FLECK, 2006) - O dia da saia (LILIENFELD, 2008)
2011	Mestres da Sétima Arte: Chaplin	De 16 de Março 13 de Abril	- O garoto (CHAPLIN, 1921) - Em busca do ouro (CHAPLIN, 1925) - As luzes da cidade (CHAPLIN, 1931) - O grande ditador (CHAPLIN, 1940)
2011	Mestres da Sétima Arte: Luis Buñuel	De 27 de Abril a 25 de Maio	- Um cão andaluz (BUÑUEL, 1929) - A idade do ouro (BUÑUEL, 1930) - Os esquecidos (BUÑUEL, 1950) - A bela da tarde (BUÑUEL, 1966) - O discreto charme da burguesia (BUÑUEL, 1972)
2011	Mestres da Sétima Arte: Orson Welles	De 01 a 29 de Junho	- Cidadão Kane (WELLES, 1941) - Othello (WELLES, 1952) - O processo (WELLES, 1962)
2011	Mestres da Sétima Arte: Ingmar Bergman	De 10 de Agosto a 28 de Setembro	- O sétimo selo (BERGMAN, 1956) - Morangos Silvestres (BERGMAN, 1957) - A fonte da donzela (BERGMAN, 1959) - Luz de inverno (BERGMAN, 1962)

			- Persona (BERGMAN, 1966) - Saraband (BERGMAN, 2003)
2012	Mestres da Sétima Arte: Hitchcock	De 11 de Abril a 07 de Novembro	- O inquilino (HITCHCOCK, 1926) - O homem que sabia demais (HITCHCOCK, 1934) - 39 degraus (HITCHCOCK, 1935) - A sombra de uma dúvida (HITCHCOCK, 1943) - Um barco e nove destinos (HITCHCOCK, 1944) - Quando fala o coração (HITCHCOCK, 1945) - Interlúdio (HITCHCOCK, 1946) - Festim Diabólico (HITCHCOCK, 1948) - Pacto sinistro (HITCHCOCK, 1951) - A tortura de um silêncio (HITCHCOCK, 1953) - Janela indiscreta (HITCHCOCK, 1954) - Ladrão de casaca (HITCHCOCK, 1955) - O terceiro tiro (HITCHCOCK, 1956) - O homem que sabia demais (HITCHCOCK, 1956) - Um corpo que cai (HITCHCOCK, 1958) - Intriga internacional (HITCHCOCK, 1959) - Os pássaros (HITCHCOCK, 1963) - Marnie, confissões de uma ladra (HITCHCOCK, 1964) - Psicose (HITCHCOCK, 1960)
2013	Mestres da Sétima Arte: Hitchcock	De 04 de Setembro até 04 de Dezembro	- Jardim dos prazeres (HITCHCOCK, 1925) - O inquilino sinistro (HITCHCOCK, 1926) - Downhill (HITCHCOCK, 1927) - O aviso (HITCHCOCK, 1927) - A dama oculta (HITCHCOCK, 1938) - Suspeita (HITCHCOCK, 1941)

			- A sombra de uma dúvida (HITCHCOCK, 1943) - Um barco e nove destinos (HITCHCOCK, 1944) - Quando fala o coração (HITCHCOCK, 1945) - Festim diabólico (HITCHCOCK, 1948)
2014	Mestres da Sétima Arte: Hitchcock	De 08 de Janeiro até 09 de Abril	- Pacto Sinistro (HITCHCOCK, 1951) - A tortura do silêncio (HITCHCOCK, 1954) - O terceiro tiro (HITCHCOCK, 1956) - O homem errado (HITCHCOCK, 1956) - Um corpo que cai (HITCHCOCK, 1958) - Psicose (HITCHCOCK, 1960) - Os pássaros (HITCHCOCK, 1963) - Marnie, confissões de uma ladra (HITCHCOCK, 1964) - Trama Macabra (HITCHCOCK, 1976)
2014	Mestres da Sétima Arte: Glauber Rocha	De 01 de outubro a 26 de novembro	- Barravento (ROCHA, 1962) - Deus e o Diabo na terra do sol (ROCHA, 1964) - Terra em transe (ROCHA, 1967) - Dragão da maldade contra o santo guerreiro (ROCHA, 1969)
2015	Mestres da Sétima Arte: Cinema Novo Brasileiro	De 01 de Abril a 24 de Junho	- Rio, 40 graus (SANTOS, 1955) - Cinco vezes favela (FARIAS, BORGES, DIEGUES, ANDRADE, HIRSZMAN, 1962) - Vidas secas (SANTOS, 1963) - Os fuzis (GUERRA, 1964) - A falecida (HIRSZMAN, 1965) - O desafio (SARACENI, 1965) - São Paulo S. A. (PERSON, 1964) - A hora e a vez de Augusto Matraga (SANTOS, 1965) - O bandido da luz vermelha (SGANZERLA, 1968)

			- Manhã cinzenta (PAULO, 1969) - Macunaíma (ANDRADE, 1969) - A idade da terra (ROCHA, 1980) - Memórias do cárcere (SANTOS, 1984)
2015	Mestres da Sétima Arte: François Truffaut	De 04 de Novembro a 10 de Dezembro	- O garoto selvagem (TRUFFAUT, 1970) - Os incompreendidos (TRUFFAUT, 1959) - A idade da inocência (TRUFFAUT, 1976) - Fahrenheit 451 (TRUFFAUT, 1966)
2016	Mestres da Sétima Arte: François Truffaut II	De 11 de Maio a 03 de Agosto	- Domicílio Conjugal (TRUFFAUT, 1962) - Duas inglesas e o amor (TRUFFAUT, 1971) - Uma jovem não tão bela como eu (TRUFFAUT, 1964) - A noite americana (TRUFFAUT, 1968) - A história de Adele H (TRUFFAUT, 1968) - Na idade da inocência (TRUFFAUT, 1976) - O homem que amava as mulheres (TRUFFAUT, 1977) - O quarto verde (TRUFFAUT, 1978) - Amor em fuga (TRUFFAUT, 1979) - O último metrô (TRUFFAUT, 1980) - A mulher do lado (TRUFFAUT, 1981) - De repente, num domingo (TRUFFAUT, 1983)
2016	Mestres da Sétima Arte: Jean-Luc Godard	De 26 de Outubro a 07 de Dezembro	- Acossado (GODARD, 1960) - Uma mulher casada (GODARD, 1964) - Ventos do leste (GODARD, 1970) - Eu vos saúdo Maria (GODARD, 1984) - Rei Lear (GODARD, 1987) - Adeus à linguagem (GODARD, 2014)

2017	Mestres da Sétima Arte: Jean-Luc Godard	De 10 de maio a 02 de Agosto	- Banda a parte (GODARD, 1964) - O demônio das onze horas (GODARD, 1965) - Alphaville - Duas ou três coisas que eu sei dela (GODARD, 1966) - Tudo vai bem (GODARD, 1972) - Número 2 (GODARD, 1975) - Aqui e em qualquer lugar (GODARD, 1974) - Carmem (GODARD, 1983) - Passion (GODARD, 1982)
2017	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 04 de Outubro a 13 de Dezembro	- Transtorno (WINOCOUR, 2015) - A vida de Jesus (DOMONT, 1997) - O sangue de um poeta (COCTEAU, 1932) - Chocolate (DENIS, 1988) - Ladrão de sonhos (JEUNET, 1995) - A natureza quase humana (GONDRY, 2001) - Rebobine por favor (GONDRY, 2008)
2018	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 18 de Março a 04 de Julho	- Hiroshima meu amor (RESNAIS, 1959) - Os panteras negras (VADA, 1968) - Minha noite com ela (ROHMER, 1969) - Meu jantar com andré (MALLE, 1981) - O dinheiro (BRESSION, 1983) - Sem teto nem lei (VARDA, 1985) - Amor cego (KLUGE, 2001)
2018	Mestres da Sétima Arte: Nouvelle Vague	De 29 de Agosto a 12 de Dezembro	- Janela da Alma (JARDIM e CARVALHO, 2001) - O signo de leão (ROHMER, 1959) - Viver a vida (GODARD, 1962) - Muriel ou o tempo de um regresso (RESNAIS, 1965) - A religiosa (RIVETTE, 1966) - A grande testemunha (BRESSION, 1966) - Madame Bovary (CHABROT, 1981)

Fonte: do Autor (2019).