



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM O CINEMA PARA A FORMAÇÃO
HUMANA: PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2021

ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM O CINEMA PARA A FORMAÇÃO
HUMANA: PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-aprendizagem, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N518e Neves, Elidiana Oliveira das.

Experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana: percepções dos(as) educandos(as) nos anos finais do ensino fundamental / Elidiana Oliveira das Neves. - João Pessoa, 2021.

128 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação - Cinema. 2. Experiência de aprendizagem. 3. Prática pedagógica. 4. Formação humana. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:791(043)

ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES

**Experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana: percepções
dos(as) educandos(as) nos anos finais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-aprendizagem, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 13/12/2021

Banca Examinadora

Tânia Rodrigues Palhano

Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano - PPGE/CE/UFPB

Orientadora

Leonardo Rolim de Lima Severo

Profa. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo - PPGE/CE/UFPB

Examinador Interno

Rosália Maria Duarte

Profa. Dra. Rosália Maria Duarte - PUC/RJ

Examinadora Externa

*Dedico este trabalho às crianças e aos adolescentes que tive
o privilégio de encontrar por me ensinarem a ouvir, a olhar,
a sentir, a buscar, a perceber outros mundos.
Por me impulsionarem a ser uma pessoa melhor sempre.
Desejo que possam construir um mundo mais fraterno.*

AGRADECIMENTOS

Com o coração repleto de gratidão, agradeço a Deus pela vida e pelo caminho percorrido até aqui.

A minha mãe, Luzia, ao pai Severino, in memoriam, pela vida. As minhas irmãs, Eliseuda e Elisandra, pelo encorajamento e escuta. Ao meu sobrinho, Davi, pelos momentos juntos de leveza, amor e carinho. Pelos risos que aliviaram. Pelos abraços quando mais precisava. A minha vó, Josefa, pelas orações. E a minha tia, Ditinha, por se alegrar com minhas conquistas.

A Adilson Barros, por seu amor e afeto. Pelas tantas vezes que me ajudou lendo meus textos e me encorajando a seguir em frente.

A Leila, Luciano, Lara, Laisson, Luciano Renê, Lenice e Bento, pela acolhida em vossa casa no início do curso e acolhimento sempre que necessário.

Aos amigos queridos e amigas queridas pelo incentivo. As minhas queridas amigas e eternas professoras: Efigênia Maria Dias, pela força que motiva, amor que cuida e por comemorar junto comigo a aprovação no Mestrado e emanar pensamentos positivos, e Jalmira Linhares, pela disponibilidade de me ajudar sempre que preciso, pelas conversas, aprendizados, trocas e presença mesmo distante.

Às professoras e aos professores do curso, em especial, aos da Linha de Processos de Ensino e Aprendizagem por colaborarem com a minha formação.

A minha orientadora, Tânia Palhano, pelo acolhimento fraterno desde o primeiro instante. Por sua amorosidade, força e profissionalismo. Por, ao mesmo tempo, me impulsionar a superar meus desafios e entender minhas pausas, mudanças, amadurecimentos.

Ao professor Leonardo Severo, por seu olhar atencioso e contribuições na banca de qualificação e avaliação final desse trabalho. Pela leitura cuidadosa e reflexões que possibilitaram aprendizagens.

À professora Inês Teixeira, pela voz doce que inspira ao falar da educação e cinema. Por seu encantamento e paixão. Minha gratidão por compor a banca de avaliação da qualificação com contribuições para o amadurecimento do trabalho.

À professora Rosália Duarte, por sua inspiração e delicadeza. Por aceitar o convite para participar da minha banca de avaliação final e dar contribuições valiosas.

À Escola Nossa Senhora do Carmo, minha casa, alicerce da minha prática docente, fonte basilar do meu “eu” mais humanizado e da busca contínua em pensar mudanças na educação, espaço no qual se materializa essa pesquisa:

Aos educandos e educandas pelos encontros, conversas, ensinamentos, aprendizados, trocas e vivências. Por serem paixão que move, curiosidade que surge, esperança que provoca, amor que intensifica, memória presente e saudade constante.

Às educadoras e aos educadores, por abraçarem de forma singular a experiência de vida que é viver na ENSC, de corpo e alma. Pela dedicação doada, pela fé que levanta, pelo diálogo que constrói e ajusta, pelo amor que transforma, pelo caminho que se faz ao caminhar.

A Escola Semente de Educação Audiovisual, por me permitir ser semente germinada e pela presença constante nessa caminhada. Por me apresentar um outro modo de conhecer o cinema e integrar tanta gente querida. Por ser inspiração!

A Ana Bárbara Ramos, por ser colo que acolhe.

A Felipe Barquete, pelos diálogos tecidos e aprendizados.

E a Isaac Pipano, pelas experiências compartilhadas.

Às colegas e aos colegas do curso, que, mesmo na ausência física ao longo desses dois anos difíceis, conectaram-se pelas dificuldades e conquistas. Ficou um vazio da convivência, mas presente o desejo de que somos cada vez mais fortes.

Às colegas e aos colegas do Grupo Ágora, pelas discussões e pelo fortalecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que nos foi distanciando a convivência, mas conectando-nos de outras formas.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa deste projeto de pesquisa ao longo dos últimos seis meses.



¹ Imagem da autora

RESUMO

Esta pesquisa científica insere-se nos estudos sobre educação e cinema, mais especificamente nas práticas pedagógicas no âmbito escolar, motivada por observações de projetos de pesquisa oriundos de interesses dos(as) próprios(as) educandos(as), envolvendo o uso do cinema. Tem como objetivo central analisar as experiências de aprendizagem com o cinema que podem potencializar as práticas pedagógicas direcionadas à formação humana nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Como experiências de aprendizagem com o cinema podem potencializar a prática pedagógica direcionada à formação humana dos(as) educandos(as)? Que saberes os(as) educandos(as) reconhecem por meio de experiências de aprendizagem com o cinema? Sendo assim, levanta-se a hipótese de que o cinema, diante da sua singularidade, contribui de maneira significativa na formação do ser humano quando contextualizado à proposta pedagógica da escola, sendo possível os(as) educandos(as) passarem a evidenciar as próprias experiências como experiências de aprendizagens. A metodologia adotada parte de uma abordagem qualitativa, e, visto o caráter subjetivo do fenômeno, além da necessidade de descrição do mesmo e relação com experiência de vida, optou-se pelo enfoque fenomenológico. Sobre os procedimentos, quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de campo exploratória e, quanto aos meios, de caráter bibliográfico, empírica e documental, em que se recorre às fontes oficiais da legislação brasileira, portfólios dos(as) educandos(as), proposta pedagógica, registros e anotações. Para a coleta de dados, realizou-se a observação participante, assim como a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com educandos(as) dos anos finais Ensino Fundamental. Quanto à interpretação e categorização dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), do tipo categorial. Os dados apontam que o cinema se interliga à proposta pedagógica da escola por meio dos projetos e roteiros de aprendizagem, oficina pedagógica, comitê estudantil e cineclube. Percebe-se o reconhecimento de experiências de aprendizagem pelos(as) educandos(as) relacionadas às questões de percepção de si, do outro e do mundo por meio da criação coletiva e dos vínculos elaborados em situações de aprendizagem provocados pelas experiências com o cinema.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Experiência de aprendizagem. Prática Pedagógica. Formação Humana.

ABSTRACT

This scientific research is a study on education and cinema, more specifically on pedagogical practices at school, motivated by observations of research projects originating from the interests of the students themselves involving the use of cinema. The main objective of this research is to analyze the learning experiences from cinema, which can potentiate the pedagogical practices aimed at human formation in the final years of Elementary School. In this context, the following questions are to be answered: How can learning experiences from cinema potentiate the pedagogical practice directed to students' human formation? What knowledge do learners recognize through learning experiences from cinema? Then, the hypothesis raised is that, because of its uniqueness, cinema contributes significantly to the formation of the human being when coordinated with the pedagogical proposal of the school, whereby it is possible for the students to declare their own experiences as learning experiences. This study adopted a qualitative methodological approach, and – given the subjective nature of the phenomenon, in addition to the need to describe it and relate it with life experience – a phenomenological approach. Regarding the procedures, as for the ends, this is an exploratory field research while, as for the means, it is a bibliographical, empirical and documental study, which uses official sources of the Brazilian legislation, as well as students' portfolios, pedagogical proposal, records, and notes. To collect the data, participant observation was used, as well as document analysis and semi-structured interviews with students of the final years of Elementary School. Regarding the interpretation and categorization of the data, we used the categorical Content Analysis of Bardin (2016). The data indicate that cinema is linked to the pedagogical proposal of the school through learning projects and scripts, pedagogical workshop, student committee, and film club. We perceive that students recognize learning experiences related to the issues of perception of themselves, of others, and of the world through collective creation and the bonds created in learning situations motivated by experiences with cinema.

Keywords: Education. Cinema. Learning experience. Pedagogical Practice. Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Cordel sobre o Cinema de Bananeiras | 69 |
| Figura 2 – Cordel sobre o Cinema de Bananeiras | 73 |
| Figura 3 – Momento de mediação de projetos | 74 |
| Figura 4 – Desenho do educando do poema “Meu avião de papel e você” | 76 |
| Figura 5 – Momento de sessão de cineclube | 78 |
| Figura 6 – Encontros dos(as) integrantes do comitê | 78 |
| Figura 7 – Vivência Sítio Arqueológico do Umari | 84 |
| Figura 8 – Dispositivo “Lá longe aqui perto” desenvolvido na oficina de cinema | 91 |
| Figura 9 – Interação e Colaboração na matriz de aprendizagem do(a) educando(a) | 94 |
| Figura 10 – Comunicação e Afetividade na matriz de aprendizagem do(a) educando(a)..... | 103 |
| Figura 11 – Criação do Dispositivo “Fotografia Narrada” | 106 |
| Figura 12 – Criação do Dispositivo “Palavra Narrada” | 107 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ÁGORA | Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CINEAD | Cinema para Aprender e Desaprender |
| Conep | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| ENSC | Escola Nossa Senhora do Carmo |
| INC | Instituto Nacional de Cinema |
| INCE | Instituto Nacional de Cinema Educativo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIPAM | Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero |
| MinC | Ministério da Cultura |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEA | Processos de Ensino e Aprendizagem |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA: | 25 |
| 2.1 | CINEMA COMO CENÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 26 |
| 2.2 | A INSERÇÃO DO CINEMA NA ESCOLA COMO FIO CONDUTOR PARA A FORMAÇÃO HUMANA | 38 |
| 3 | EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE APRENDER COM O CINEMA | 46 |
| 3.1 | EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E PERCEPÇÕES | 46 |
| 3.2 | POSSIBILIDADES DE APRENDER COM O CINEMA: PENSAR, SENTIR, VER E FAZER | 53 |
| 4 | EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM O CINEMA PARA A FORMAÇÃO HUMANA: PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 61 |
| 4.1 | PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ENSC | 63 |
| 4.2 | ESCOLA VIVA DE CINEMA | 68 |
| 4.2.1 | Projetos e Roteiro de Aprendizagem | 69 |
| 4.2.2 | Oficina Pedagógica | 73 |
| 4.2.3 | Cineclube | 76 |
| 4.2.4 | Comitê Estudantil | 77 |
| 4.3 | CATEGORIA EXPERIÊNCIA | 78 |
| 4.4 | CATEGORIA SABERES | 87 |
| 4.5 | CATEGORIA COLETIVIDADE E COLABORAÇÃO | 94 |
| 4.6 | CATEGORIA AFETIVIDADE | 100 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 114 |
| | APÊNDICES | 118 |
| | ANEXOS | 124 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se nos estudos sobre a educação e cinema, mais especificamente, nas práticas pedagógicas no contexto escolar, e tem como objeto da investigação experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana anos finais do Ensino Fundamental.

O interesse por essa temática surgiu no ano de 2009, a partir do envolvimento da pesquisadora como bolsista e aprendiz do Ponto de Cultura *Paraiwa Multivisualnet* – Brejo da Paraíba, projeto da sociedade civil, sem fins lucrativos, iniciado em 2005, mediante o Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura (MinC), em Bananeiras, no interior da Paraíba. As ações formativas voltadas para crianças, adolescentes e jovens, objetivando a capacitação em tecnologia da informação e comunicação, tinham como instrumentos de inclusão social e digital, o audiovisual e o cinema. Durante as oficinas realizadas, os conteúdos produzidos, principalmente filmes, refletiam a realidade local, visto que as práticas eram direcionadas para o mapeamento da cultura local e a promoção das manifestações da cultura popular.

Além do conhecimento e do entusiasmo pela sétima arte, essa experiência provocou um sentimento de pertencimento ao território, ocasionado pelas possibilidades de conhecer lugares, histórias e personagens do município por meio da produção de filmes. A constituição do olhar configurado no cotidiano por meio de perspectivas distintas dos espaços e culturas inferiu mudanças significativas no modo de relacionar-se com o lugar, tanto de maneira interpessoal, quanto em perceber as práticas educativas que traduziam aprendizados e interesses diferentes dos pautados na vida acadêmica até o momento.

Algumas ações desenvolvidas nesse espaço educativo foram importantes para esse processo de formação, tais como: as oficinas sobre a linguagem cinematográfica; as sessões cineclubistas com estudantes da graduação mediante o projeto de extensão “Aprender em Paz”, desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde, quinzenalmente, promoveram-se debates de filmes relacionados a questões como preconceito, gênero, exploração infantil; a realização do *Cine Bans* com crianças e adolescentes, dentro da sede do Ponto de Cultura, nas ruas e praças da cidade, em que era possível perceber o interesse e o fortalecimento de vínculos gerados pelos encontros e diálogos tecidos em torno de obras cinematográficas e das dinâmicas e brincadeiras, e as oficinas realizadas em parcerias com

estudantes e professores no Projeto Pontão da Caatinga², que resultou na elaboração de filmes envolvendo os saberes populares, o meio ambiente, as histórias e a cultura local.

Durante a graduação em Pedagogia, iniciada em 2010 pela pesquisadora no *Campus III* da UFPB, ampliou-se a compreensão sobre os processos formativos instaurados no Ponto de Cultura, como um espaço de educação não escolar, diante do entendimento de suas intenções educativas. Desse modo, no intuito de valorizar o encontro entre os dois campos, Educação e Cinema, a linguagem do cinema como mediadora de processos criativos com as crianças do Ponto de Cultura foi tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da referida graduação. Esse trabalho lançou olhares para a criação da criança no desenvolvimento de atividades coletivas e colaborativas sendo mediadas pela linguagem cinematográfica, apontando ser um importante mediador de práticas pedagógicas ao envolver os saberes e interesses delas.

Foi também por meio do cinema, no ano de 2012, que se deu a aproximação com a Escola Nossa Senhora do Carmo (ENSC)³, campo empírico dessa pesquisa, elucidado mais adiante, ao apoiar a realização de oficinas de cinema como objeto de uma pesquisa desenvolvida por uma estudante do Curso de Pedagogia, com um grupo de estudantes do Ensino Fundamental nos anos finais na escola. A partir disso, a pesquisadora tornou-se voluntária e, posteriormente, educadora da instituição.

Ao longo dos últimos sete anos, a prática docente na ENSC promoveu formação e transformação, como diz Larrosa (2002), percebendo, de maneira mais profunda, o papel da educação nos modos de se relacionar com todos da comunidade escolar e nas práticas educativas a partir de princípios, diálogos, perspectivas e interesses comuns de transformá-la coletivamente em um espaço dialógico e participativo, de modo que, ao se voltar o olhar para outras distintas experiências de transformação na educação, enxerga-se, no seu chão, as possibilidades criativas, buscando-se encontrar as soluções para os problemas e desafios.

O processo de formação continuada acontece, nessa escola, de maneira frequente e a partir das necessidades que emergem do chão da escola, sendo esse tipo de formação um instrumento fundamental na busca de suporte teórico para a orientação da prática educativa e essencial para o docente. Os temas de formação são apontados pelo processo dialético, visando auxiliar o desenvolvimento de práticas que façam sentido à vida do(a) educando(a) na busca

² Esse projeto articulou, em 2010, sete Pontos de Cultura, sendo seis no Estado da Paraíba e um em Pernambuco. Na cidade de Bananeiras, as ações foram desenvolvidas na Escola Normal Prof. Pedro Augusto de Almeida. Os filmes podem ser acessados no canal Pontão da Caatinga - YouTube.

³ A Escola Nossa Senhora do Carmo localiza-se na zona rural de Bananeiras, Paraíba. Trata-se de um projeto social gerido por uma cooperativa sem fins lucrativos. A instituição integra a rede de Educação Transformadora do Instituto Alana/Ashoka, o Programa Escolas 2030, e recebeu o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) em Inovação e Criatividade na Educação Básica, no ano de 2015.

por processos que os(as) considere sujeitos na sua integralidade e na sua vida cotidiana. E foi em um desses processos formativos em 2019, sendo tutora da instituição, que passei a enxergar outros modos de trabalhar com o cinema, principalmente, no contexto escolar, tornando diálogo presente na vida acadêmica e profissional da pesquisadora.

Nesse sentido, as práticas de cinema na ENSC foram fortalecidas por meio do projeto “Cartografias de imagens: filme-carta, formação e experimentação⁴”, quando, em novembro de 2018, a instituição foi contemplada em uma seleção realizada pelo grupo da Escola Semente de Educação Audiovisual⁵, para a implementação de Escolas Vivas de Cinema, de forma integrada com as propostas pedagógicas em espaços educativos do Estado da Paraíba. Por meio desse projeto, a escola recebeu um kit de produção audiovisual (câmera, gravador, tripé e HD), foi beneficiada com acervos de filmes e livros, cursos de formação que envolveram gestores(as), educadores(as), educandos(as), funcionários(as) e oficinheiros(as), consultoria técnica e apoio pedagógico para a contextualização metodológica e desenvolvimento de oficinas de criação cinematográfica e efetivação de cineclube.

Durante os encontros formativos, com a equipe da Escola Semente, conhece as experiências com a pedagogia dos dispositivos de criação cinematográfica, desenvolvido no âmbito do projeto *Inventar com a diferença*, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República em dezenas de escolas brasileiras, durante os anos 2014 e 2015, com o objetivo de trabalhar a dimensão prática do cinema. Esses dispositivos “são exercícios, jogo, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que [...] possa lidar com os aspectos básicos do cinema, e ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir” (MIGLIORIN, 2016, p. 14).

Nesse contexto, foram apresentados alguns dispositivos na formação, integrando educadores(as) e educandos(as), em que experienciamos dispositivos que desafiavam a construir imagens e sons a partir de uma relação consigo, com o outro e com o mundo. E, por meio dessa aproximação, ao perceber um outro modo de ver e fazer cinema na escola, justificase a sétima arte como campo específico nessa pesquisa, compreendendo, assim, como uma forma de impulsionar a exteriorização de sensibilidades, a produção de narrativas e como elemento de mediação de aprendizagens.

⁴ O projeto realizado entre 2018 e 2020 propôs a implementação de Escolas Vivas de Cinema em instituições de ensino do Estado da Paraíba. Para conhecer mais sobre o projeto: Cartografia de Imagens | Rumos Itaú Cultural (2018 – 2020) – Semente – Escola de Educação Audiovisual

⁵ É uma iniciativa de impacto social voltado para a pesquisa e o desenvolvimento de práticas de educação audiovisual nas escolas. Para saber mais: Semente – Escola de Educação Audiovisual – Formação de professores em educação audiovisual

Entende-se, também, que essa maneira de enxergar o cinema valoriza a experiência sensível do sujeito no mundo, possibilitando o desenvolvimento criativo, reflexivo, colaborativo, numa ligação direta com a realidade social, permitindo que os(as) estudantes vivenciem um processo de vinculação e investigação da realidade e com ela. O potencial pedagógico empreendido nas práticas com os dispositivos, segundo Miglirion (2016), são possíveis devido à sua organização legítima de aprendizagens, valores e gestos, anunciando, assim, modos específicos de ser afetados pela arte ao dar abertura para participar do mundo, relacionar-se com as coisas, as pessoas, os acontecimentos, promovendo experiências dentro e fora da escola. Com isso, contribui na constituição de relações com o saber (CHARLOT, 2000) e com o sentir, o pensar, o viver.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo, entre a educação e cinema, deu-se a partir de observações da prática docente da pesquisadora, ao mediar projetos de pesquisa originados de interesses dos(as) próprios(as) educandos(as), envolvendo o uso do cinema na ENSC.

A escolha por estudar tal objeto na linha de Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA), no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB, justifica-se por contemplar questões importantes na formação do(a) educando(a) na prática escolar, observadas dentro de um contexto que interliga dois campos no fazer pedagógico. Com o intuito de estabelecer um diálogo entre teoria e prática, a investigação permite perceber os sentidos e significados das ações que estruturam a prática com o cinema no processo de aprendizagem. Dessa forma, uma das contribuições deste trabalho é apresentar outras possibilidades de pensar as práticas pedagógicas que atravessam o processo de ensino-aprendizagem na compreensão do indivíduo na sua integralidade, bem como embasar caminhos para a transformação da escola e da sociedade, garantindo, assim, uma educação que compreenda experiências do mundo real.

A constituição do elemento experiência nesse estudo, que será mais bem explicitado posteriormente, foi motivada pelas discussões com os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA), da Linha de PEA do PPGE, mediado pela professora Tânia Rodrigues Palhano, após o início das aulas do Mestrado em Educação. A aproximação da temática com as experiências na educação embasada, principalmente, pelas leituras de textos do professor pesquisador Jorge Bondia Larrosa, da Universidade de Barcelona, endossou o olhar sobre o trajeto que pretendia enveredar diante das possibilidades de conjugar as experiências com o cinema como experiências de aprendizagem na escola. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa acerca da experiência como elemento essencial para a formação humana, compreende que o(a) educando(a) precisa ser tocado(a)

interiormente, para que possa formar-se e transformar-se pela experiência, segundo Larrosa (2002).

Diante desses pressupostos, o enunciado desse trabalho configura um recorte específico em educação e cinema, quantos às experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo os(as) educandos(as) deste nível como sujeitos da pesquisa. Assim, visando à compreensão acerca de como o assunto vem sendo abordado em estudos acadêmicos, realizou-se um levantamento em trabalhos publicados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. O recorte temporal definido para a realização desse levantamento foi 2015 e 2020, delimitando-se essa justificativa pela possibilidade de estabelecer um panorama mais recente da produção acadêmica do assunto em questão.

Para a referida busca, utilizou-se o termo “cinema e escola”, com habilitação em todos os campos (título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ano de defesa), com o objetivo de identificar de forma mais ampliada as discussões presentes nos trabalhos. Nessa etapa, também não houve a distinção de campo do conhecimento em que os mesmos foram produzidos. Dessa forma, inicialmente, foram encontradas 349 dissertações e teses entre os anos.

No entanto, com intuito de focalizar ainda mais os resultados ao assunto de interesse, acrescentou-se o termo ‘experiência de aprendizagem’, tendo como respostas 41 trabalhos. Sendo assim, percebendo pelos títulos que alguns trabalhos tratavam de assuntos voltados para tecnologia, mídias e comunicação, excluímos 13 deles. Com isso, acessaram-se os resumos de 18 dissertações e de 10 teses que se aproximavam, de certa forma, do interesse da pesquisadora, por apresentarem alguma experiência com o cinema no contexto escolar.

Com a leitura dos resumos, percebeu-se a pertinência de se investigar o tema ressaltado pela interlocução do cinema com várias áreas dos conhecimentos e temáticas, confirmando o caráter transversal da sétima arte no processo de ensino e aprendizagem, como também trabalhos com mais frequência no âmbito do ver obras fílmicas, e, em menos evidências, relacionados à criação fílmica, geralmente, estando interligada a uma oficina ou projeto específico na escola.

Outro aspecto relevante a ser observado é a participação dos sujeitos de pesquisa e o contexto das investigações, sendo mais direcionado aos estudos para Ensino Médio. Assim, do universo das 28 produções acadêmicas, nenhum abordava diretamente as experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana como objeto central de interesse da

pesquisa, tratando-se da experiência com o cinema em discussões mais amplas relacionada às práticas de cinema na escola. Algumas relacionadas a processos formativos, cuja análise de certos elementos faz sentido para a formação humana, mas sem explicitação do termo.

De tal modo, encontrou-se uma tese, cujo título apresenta, em parte, “experiência de aprendizagem com o uso do cinema na escola”. Um dos interesses nessa obra foi de perceber as possíveis discussões sobre experiências de aprendizagem, mas que não se obteve de modo específico. O intuito do estudo voltado para a compreensão dos processos formativos promovidos pelas atividades com cinema diante da participação de distintos atores, como alunos(as), professores(as), funcionários(as), em um projeto extensionista em escola pública, consistia, na análise da autora Alessandra Gomes (2015), de situações de fruição cinematográfica no fortalecimento de vínculos afetivos entre os(as) participantes da pesquisa, o que expandiu o olhar para a aprendizagem, como também ela não só defende a importância do cinema na escola, mas também a sua necessidade.

Em outra tese, da autora Fabianna Miranda (2015), percebeu-se uma aproximação com uma das questões de pesquisa relacionada à avaliação de aspectos da percepção de educandos(as) acerca do próprio aprendizado por meio do ato descritivo de procedimentos vivenciados em sala de aula com a produção de vídeo, no entanto, em curso específico da disciplina de Artes no Ensino Médio.

Já na dissertação de Coringa (2018), salienta-se a importância do cinema nas práticas pedagógicas a partir da análise de experiências vivenciadas nas salas de aulas por meio da produção de curtas-metragens com a utilização do celular para o processo de aprendizagens visuais no componente curricular artes. De acordo com isso, nossa pesquisa avança quanto à possibilidade de perceber experiências com o cinema no âmbito do desenvolvimento em projetos de aprendizagem, e não apenas em um componente curricular.

Em outra dissertação em que se aborda a realização de oficina de cinema na escola para despertar a participação de crianças e adolescentes, percebem-se elementos concorrentes estabelecidos por uma experiência ética-estética, porém numa perspectiva de mídia-educação, diferente desse trabalho que se apoia nas discussões pedagógicas e criativas do cinema e compreende o desenvolvimento de oficinas de cinema como prática presente na proposta pedagógica da instituição escolar.

Portanto, na perspectiva teórica, a inserção do cinema na escola discutida no âmbito das práticas pedagógicas torna-se pertinente na contextualização das experiências decorrentes da prática com o cinema a ser pensada. Esse constituinte é fundamentado de modo expressivo, em Franco (2010, 2015), devido ao fato de a autora apresentar as configurações de uma prática

pedagógica percebida no sentido de práxis, como ação consciente, reflexiva e participativa, em que as intencionalidades regem os processos de ensino-aprendizagem.

Em face desse entendimento, compreende-se que as experiências conjugam os aspectos racionais e sensíveis do sujeito numa relação de aprendizagem ligada à vida e ao desenvolvimento de sua integralidade (D'Avila, 2018). Nesse sentido, outros autores subsidiam essa discussão, como Morin (2000), que assinala a educação considerando que a condição humana deve entender razão de modo inseparável da afetividade.

Dessa maneira, um dos pilares dessa pesquisa é a formação humana. Compreendendo o ser humano na sua multidimensionalidade, em outras palavras, como um ser integral diante do seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, espiritual, ético, bem como da humanização como ser consciente na busca por “ser mais” (Freire, 2014), tendo a oportunidade de humanizar-se por meio de práticas sociais que os insiram em processos dialógicos, afetivos, éticos, estéticos, artísticos, culturais. Alguns referenciais que embasam esse tema são: Brandão (2019), Freire (2011, 2014), Morin (2000), Severino (2010).

No intuito de afirmar, portanto, o cinema na escola como fio condutor para a formação humana, apoia-se em referências teóricas relevantes sobre a potencialização do cinema no contexto escolar, principalmente, relacionada à compreensão de uma experiência de criação e alteridade, tendo, na combinação da experimentação do fazer artístico e da fruição, elementos potentes e transformadores para a mediação de aprendizagens que vinculem o sujeito consigo, com o outro e com o mundo. No tocante às obras sobre educação e cinema, tem-se Bergala (2008), Fresquet (2015, 2017), Migliorin (2015, 2019), Pipano (2019), Teixeira (2008, 2010, 2020), Duarte (2002) e Duarte e Tavares (2010).

Nessa pesquisa, enfatiza-se também a experiência como algo importante na formação, sendo ela parte constituidora do sujeito (LARROSA, 2002; 2011; DEWEY, 1976). Entende-se que, ao afetar o sujeito, a experiência o modifica em algum grau, e isso permite uma vinculação mais propícia para o desenvolvimento de aprendizagens ao modo que provoca a produção de narrativas, sentidos e significados. De tal modo, compreende-se que, no decorrer do trabalho, as experiências de aprendizagem acontecem numa combinação com a vida em comprometimento com a formação sensível, ética, criativa e colaborativa.

Assim como a experiência, os saberes são categorias de análise presentes nesta pesquisa. Com isso, percebe-se uma relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com o outro (CHARTOL, 2000), propiciada pela prática com o cinema na promoção dessas relações por meio da efetivação de processos dialógicos, coletivos, colaborativos, afetivos realizados dentro ou fora da escola.

É nesse cenário que se justifique a relevância desta pesquisa, tendo em vista a importância da questão das experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana do(a) educando(a), que podem ser traduzidas em sujeitos mais conscientes de sua existência e da vida social, e ainda mais autônomos, críticos e reflexivos quanto ao processo educativo, em um espaço de partilha, valorização dos saberes e construção coletiva.

Nesse contexto, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Como experiências de aprendizagem com o cinema podem potencializar a prática pedagógica direcionada à formação humana dos(as) educandos(as)? Que saberes os(as) educandos(as) reconhecem por meio de experiências de aprendizagem com o cinema?

Nessa perspectiva, o objetivo central de pesquisa é analisar as experiências de aprendizagem com o cinema que podem potencializar as práticas pedagógicas direcionadas à formação humana nos anos finais do Ensino Fundamental. E, para alcançar o geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: identificar experiências com o cinema no cenário das práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação humana; caracterizar como o cinema se interliga na proposta pedagógica da Escola Nossa Senhora do Carmo nos anos finais do Ensino Fundamental; especificar saberes que atravessam as experiências de aprendizagem com o cinema na percepção dos(as) educandos(as).

Sendo assim, levanta-se a hipótese de que o cinema, diante da sua singularidade, contribui de maneira significativa na formação do ser humano, quando integrado à proposta pedagógica da escola. Sendo possível os(as) educandos(as) passarem a evidenciar suas próprias experiências com o cinema como experiências de aprendizagens.

Contudo, antes de adentrar a explicação da estrutura metodológica que compõe este estudo, faz-se necessário ressaltar os desafios impostos pela pandemia da COVID-19, período que coincidiu com o início do Mestrado e perdurou até o encerramento desse ciclo em que o trabalho estava em desenvolvimento. A pandemia afetou o mundo inteiro, acarretando sérias mudanças nos afazeres pessoais, profissionais e acadêmicos. Com as restrições de prevenção da propagação do vírus que vitimou mais de cinco milhões⁶ de vidas no mundo, a emergência do ensino remoto transformou a relação entre estudantes, professores(as) e familiares. As práticas educativas se expandiram do muro da escola e muitos desafios se instalaram na vida das pessoas que tiveram de ajustar demandas, superar desafios, enfrentar medos. No Brasil, a desigualdade social escancarou a ausência de condições de crianças e adolescentes que não tiveram como continuar os estudos em sua casa, pois lhes faltavam equipamentos, acesso a

⁶ Número referente ao dia 20 de outubro de 2021.

internet, um lugar confortável. O ensino remoto demandou que professores/as se deslocassem para a tecnologia e o audiovisual na intenção de manutenção da comunicação com os estudantes. Os espaços escolares silenciados pela ausência das pessoas interferiram no planejamento da pesquisa que demandava o contato físico no acompanhamento das experiências vividas.

Retomando, o referencial metodológico desta pesquisa, constitui-se por uma abordagem qualitativa. A escolha desse método justifica-se por ser “uma forma adequada para atender a natureza de um fenômeno social”, conforme apresenta Richardson (1999, p. 79), dando-se a partir da opção do investigador, considerando-se as características do objeto de estudo e a natureza indicada pelo problema, implicando compreender os fenômenos a partir dos elementos que os envolvem.

Quanto ao método, visto o caráter subjetivo do fenômeno, a necessidade de descrição do mesmo e a relação com experiência de vida, optou-se por um enfoque fenomenológico. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia estuda as essências, que podem ser definidas como a essência da percepção e a essência da consciência. Assim, o desenvolvimento da pesquisa envolve os sentidos e significados das experiências vividas referentes aos fenômenos que são inerentes à consciência humana.

Para Nóbrega (2008, p. 142), “na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo”. Ou seja, a percepção é considerada um acontecimento da existência, e a experiência que atravessa o corpo pode ser percebida diante da aproximação e experimentação com o mundo. A autora destaca, em seu estudo, a percepção, o corpo e o conhecimento em Merleau-Ponty, cuja compreensão fenomenológica da percepção do filósofo dialoga com arte, compreendida de maneira profunda na experiência do sujeito. Dessa forma, esse entendimento corrobora a valorização do ser humano na sua multidimensionalidade, algo que consideramos ao assumir que a aprendizagem se dá pela construção do olhar, do pensamento e das emoções. Nesse sentido, a investigação da percepção dos educandos nos levará a interpretar e inferir sobre a essência do fenômeno, possibilitando reflexão e ação sobre as práticas pedagógicas.

Sobre os procedimentos, quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de campo exploratória e, quanto aos meios, de caráter bibliográfico, empírico e documental, em que se recorre às fontes oficiais da legislação brasileira, portfólios dos educandos, proposta pedagógica, registros e anotações. Para a coleta de dados, utilizou-se da análise documental,

observação participante com registro por meio de diário de bordo e a entrevista semiestruturada com a construção prévia de um roteiro de perguntas (Apêndice A).

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Nossa Senhora do Carmo (ENSC), localizada na cidade de Bananeiras, na Paraíba, a 170 km da capital, João Pessoa. Trata-se de uma escola campesina, comunitária, assumida por uma cooperativa, sem fins lucrativos, que atende atualmente, gratuitamente, crianças e jovens de 04 a 14 anos, nos níveis Infantil e Fundamental, anos iniciais e finais. O ponto de partida da ação pedagógica da instituição é o que o(a) educando(a) quer aprender, o que permite o desenvolvimento de projetos e roteiros de aprendizagem, integrando o currículo à vida, aos valores, às necessidades dos sujeitos, como também considerando uma base diversificada de forma transdisciplinar. Além disso, desenvolve oficinas pedagógicas, objetivando momentos de interação, desenvolvimento lúdico por meio da integração teoria e prática, além de um trabalho de gestão compartilhada, dando voz a toda a comunidade escolar.

Com o intuito de sistematizar o olhar empírico guiado pelos processos de uma práxis reflexiva, o público-alvo consistirá nos(as) educandos(as) da instituição, pois se objetiva que eles e elas possam evidenciar suas experiências com o cinema como experiências de aprendizagem. Diante da organização do ambiente educativo, foram escolhidos os sujeitos de 11 a 14 anos de idade, do Núcleo de Aprofundamento, correspondente anos finais do Ensino Fundamental, considerando os critérios estabelecidos, esclarecidos abaixo.

Com isso, a escolha da análise documental deu-se por permitir a identificação com as experiências com o cinema e como estão interligadas na proposta pedagógica da ENSC, o que foi necessário para entender as nuances das práticas pedagógicas efetivadas na instituição, no intuito de contribuir para a compreensão dos dados coletados, sendo possível obter evidências para fundamentar as afirmações ou declarações apresentadas na investigação. Conforme afirmam Lüdke e André (2018), os documentos “[...] representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto (LÜDKE *at. al.*, 2018, p. 45).

Portanto, como mencionando anteriormente, recorre-se às fontes oficiais da legalização brasileira, documentos utilizados da escola (ver detalhamento na página 61), como portfólios dos(as) educandos(as), proposta pedagógica, registros e anotações, visto que permitiram aprofundamento da pesquisa na articulação do que dizem os sujeitos.

Com o desenvolvimento da observação participante, buscou-se perceber mais de perto o fenômeno estudado e acompanhar as experiências vividas juntos ao sujeito, com o intuito de obter impressões dos(as) educandos(as) durante o envolvimento nas experiências de cinema,

uma vez que, associada a outras formas de coleta de dados, torna-se pertinente quando “[...] neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo [...] pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

É importante considerar que essa etapa da investigação sofreu alterações diante da proposta inicial de observação das oficinas de cinema na escola, considerando-se a não realização das mesmas durante o ano de 2021, ocorrendo em três encontros online a partir da temática saudade da escola, na segunda semana, em que foi possível mediar e acompanhar atividades com os dispositivos de criação cinematográfica. Vale ressaltar que se tomou por base o documento “Orientações previstas para o procedimento em pesquisa em qualquer etapa no ambiente virtual”, emitido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) em 24 de fevereiro de 2021. Assim, os materiais coletados em vídeos e fotografias auxiliaram na elaboração do diário de bordo.

Já a entrevista semiestruturada foi escolhida para atingir a dimensão da percepção dos(as) educandos(as) sobre os saberes que atravessam as experiências de aprendizagem com o cinema. Isso permitiu saber o que dizem sobre elas, visto que, como coloca as autoras Lüdke e André (2018), o “caráter de interação que permeia a entrevista”. Dessa forma, justifica-se uma relação horizontal entre o pesquisador e o pesquisado. Isso desenvolve “uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural das informações por parte do entrevistado” (LÜDKE *at. al.*, 2018, p. 41), obtendo-se informações por meio do diálogo tecido com o(a) educando(a) com base nos roteiros de perguntas parcialmente estruturados, visto que se compreende como um “esquema básico”, sendo possível o entrevistador fazer as necessárias adaptações. Alguns dos cuidados tomados requeridos nesse tipo de entrevista pelas autoras foram: o respeito pelo(a) entrevistado(a); utilização de vocabulário adequado ao nível; desenvolvimento de capacidade de ouvir atentamente; atenção; compreensão e validação do que foi efetivamente dito; registro dos dados por meio da gravação de áudio; anotações durante a entrevista, observando as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura.

Quanto à definição dos(as) educando(as) entrevistados(as), aconteceu posteriormente aos encontros de observação, mais precisamente nas primeiras semanas do mês de outubro, levando em consideração os seguintes critérios: assentimento do(a) adolescente em colaborar com a pesquisa; consentimento da mãe/pai ou responsável; ter participado de práticas com o cinema nos projetos de aprendizagem e/ou oficinas pedagógicas. Os momentos de entrevista foram agendados com antecedência e foram realizados em espaço reservado na escola com o

tempo de duração médio de 20 minutos. As transcrições dos áudios seguiram as normas adaptadas baseada em Preti (1999) – (Apêndice B).

Para analisar e interpretar os dados coletados na pesquisa, utilizou-se a Análise Categorical de Conteúdo, que, segundo Bardin (2016), permite inferências de forma objetiva e sistemática no conteúdo da comunicação, tendo como ponto de partida a mensagem verbal e não verbal. A escolha dessa técnica deu-se por possibilitar a pesquisadora adentrar a um nível mais profundo na compreensão do sentido das mensagens emitidas pelos materiais de diferentes fontes, visto que a autora ressalta a importância de descobrir o que é questionado. Inclusive, Franco (2008, p. 19) assinala que “está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores”.

Com base em Bardin, a Análise de Conteúdo desenvolve-se em três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamentos dos dados, inferência e interpretação. Segundo a autora, a constituição dessas etapas é “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 95).

A primeira etapa de pré-análise consiste na realização da leitura flutuante, escolha de documentos, constituição do *corpus* com base nos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinências, bem como da retomada das hipóteses e objetivos e da preparação do material para análise a partir de indicadores.

Na segunda etapa, acontece a exploração do material ou codificação envolvendo as regras de recorte, no qual se utilizaram as unidades de registro (palavras e temas), a regra de enumeração de presença (ou ausência), o estabelecimento de categorias por meio do processo de inventário e classificação, no intuito de agrupar os aspectos comuns. Sobre isso, Bardin (2016) salienta que a categorização impõe a investigação do que é comum e que isso permite o agrupamento. Em vista disso, a categorização atende aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, fidelidade e produtividade.

E, na terceira etapa, faz-se o tratamento dos dados, realizando-se a síntese e a seleção dos resultados, a inferência e a interpretação, em que há o confronto das informações obtidas. Para proceder às descrições analíticas, elencaram-se as categorias definidas *a priori* (experiências e saberes), tendo em vista os estudos teóricos realizados, e as categorias *a posteriori*, que, com base no contato com o material coletado, sugeriram das articulações dos achados na análise documental, observação participante/diário de bordo e entrevistas.

Para relatar esta pesquisa, optou-se por organizá-la em quatro capítulos. No Capítulo I, abordam-se as notas introdutórias nas quais constam as considerações iniciais, a

problematização do objeto de pesquisa, objetivos da pesquisa e metodologia e o desenvolvimento do texto dissertativo.

No Capítulo II, “*Práticas pedagógicas para formação humana: o cinema como potencial*”, apresenta-se de forma sucinta o encontro entre educação e cinema, dada a utilização das imagens em movimento para fins educativos. Percorrem-se, assim, alguns dos momentos históricos que possibilitam a compreensão de modos de entrada da sétima arte no contexto escolar. Em seguida, diante da presença do cinema na escola como elemento de mediação de aprendizagens, adentra-se nas configurações das práticas pedagógicas compreendidas em seu sentido de práxis. Por fim, disserta-se em torno da inserção do cinema na escola como um fio condutor para a formação humana, compreendendo o ser em sua multidimensionalidade, bem como da humanização como ser consciente na busca por “ser mais”, tendo a oportunidade de torna-se melhor a partir de práticas sociais que os insiram em processos dialógicos, afetivos, éticos, estéticos, artísticos, culturais.

No Capítulo III, “*Experiências de aprendizagem, percepções e possibilidades de aprender com o cinema*”, reflete-se sobre a vivência com o cinema como experiência de aprendizagem no contexto escolar a partir da compreensão de algo importante na formação, sendo parte constituidora do sujeito (LARROSA, 2002; DEWEY, 1976) e com o vínculo no desenvolvimento de aprendizagens, de modo a conjugar a produção de narrativas, sentidos e significados. Discute-se também sobre a necessidade de experimentação da fruição e do fazer como experiência de alteridade de si, do outro e do mundo, compreendendo a percepção como a expressão daquilo que afeta o sujeito ser inteiramente. Em seguida, elaboram-se caminhos para pensar o cinema no campo pedagógico e criativo por meio de situações de aprendizagem que zelem os princípios de uma formação humana, em que se compreende o ver e o fazer como dimensões articuladas na promoção de sensibilidades e pensamentos e na relação entre os sujeitos e a comunidade.

No quarto capítulo, “*Experiências de aprendizagem com o cinema para a formação humana: percepções dos(as) educandos(as) nos anos finais do Ensino Fundamental*”, apresenta-se contexto do qual emergem as práticas do lócus dessa pesquisa a partir de um olhar para a proposta pedagógica da ENSC. Com isso, objetiva-se apresentar os aspectos metodológicos como base para a compreensão de como o cinema se interliga diante das práticas pedagógicas reveladas no seu fazer educativo, configurando, assim, como se deu a efetivação da Escola Viva de Cinema e os seus desdobramentos na contextualização da sétima arte nos projetos e roteiros de aprendizagem, no comitê estudantil, na oficina pedagógica e no cineclube. Na sequência, infere-se de forma analítica nos achados da pesquisa com base nas categorias

teóricas – Experiência e Saberes – e nas categorias empíricas - Coletividade e Colaboração, e Afetividade, emergentes da pesquisa de campo.

O quinto e último capítulo, nas considerações finais, expõe uma síntese dos achados da pesquisa, apresentando-se reflexões sobre as contribuições da mesma, suas limitações e possíveis desdobramentos.

Por fim, nos Apêndices e Anexos, encontram-se, respectivamente, o roteiro de entrevista semiestruturada, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice C), a tabela de referência para transcrições de entrevistas e o parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (Anexo A).

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA: O CINEMA COMO POTENCIAL

Neste capítulo, inicialmente, apresenta-se, de forma sucinta, o encontro entre educação e cinema, dada a utilização das imagens em movimento para fins educativos. Percorrem-se, assim, alguns dos momentos históricos que possibilitam a compreensão de modos de entrada da sétima arte no contexto escolar, partindo da inserção de imagens produzidas pelo cinematográfico para o ensino de ciências, a constituição do cinema como arte e linguagem, a criação da Filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional, no Brasil, em 1910, pelo antropólogo e cientista Edgar Roquete-Pinto (que contribuiu para o acesso de filmes educativos nas escolas brasileiras), as discussões intensificadas pelos pioneiros da Escola Nova para a utilização do cinema como instrumento didático-pedagógico e formalização junto ao Estado como Política Pública por meio do Cinema Educativo. E, após algumas décadas, a incorporação do cinema aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a inclusão da Lei 13.006/2014, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trata da exibição de cinema brasileiro nas escolas públicas do país e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que deve nortear os sistemas e redes de ensino, bem como as propostas pedagógicas das escolas brasileiras.

A presença do cinema na escola como elemento de mediação de aprendizagens adentra as configurações das práticas pedagógicas compreendidas em seu sentido de práxis. Ou seja, como ação organizada em torno de intencionalidades e reflexão contínuas e coletivas para a concretização de processos pedagógicos. Dessa forma, essas discussões justificam-se pela necessidade de o cinema ser prática a ser pensada dentro desses processos como um dispositivo potente e transformador, capaz de instaurar novos modos de aprender de forma a engajar os(as) educandos(as) em experiências de aprendizagem, a interligar saberes por meio de propostas interdisciplinares e transdisciplinares contextualizadas à realidade, a contribuir para e na construção de relações mais profícuas entre as pessoas e delas consigo e com o mundo.

Por fim, disserta-se em torno do cinema inserido na escola como um fio condutor para a formação humana, refletindo sobre o que se pretende empreender e mobilizar na prática pedagógica quanto ao envolvimento de alguns dos aspectos constituintes, mais especificamente, a formação do indivíduo. Compreendendo o ser humano na sua multidimensionalidade, ou seja, como um ser integral diante do seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, espiritual, ético, bem como da humanização como ser consciente na busca por “ser mais”, tendo a oportunidade de tornar-se melhor a partir de práticas sociais que os

insiram em processos dialógicos, afetivos, éticos, estéticos, artísticos, culturais. Com base nisso, são considerados aspectos que envolve a aprendizagem entendida nas relações com o outro.

2.1 O CINEMA COMO CENÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O cinema surgiu na França, em 1895, a partir de uma ideia mecânica que captava, revelava e projetava imagens em movimento, desenvolvida pelos Irmãos Lumière, que possibilitou a exibição de cenas do cotidiano, como a saída de operários de uma fábrica e a chegada de um trem na estação.

Sobre sua origem, a autora Duarte e o autor Tavares (2010, p. 25) destacam que “o cinema não nasceu como forma de expressão de ideias e de sentimentos, mas como técnica a serviço do conhecimento científico”. Ou seja, o propósito era a utilização da técnica para capturar imagens em movimento e explorá-las cientificamente, constituindo, assim, novos modos de aprender a partir do registro da realidade, o que aproximava das primeiras elaborações traduzidas pelos criadores do cinematográfico. A gravação de cenas do mundo real com o uso do cinematógrafo possibilitou experiências transformadoras no ensino de ciência, conforme explicitado:

Em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e para o estudo de meteorologia; em 1904 e 1911, Lucien Bull realizou as primeiras experiências com cinematografia ultrarrápida, filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizou estudos sobre bacilos e células, com auxílio de técnicas cinematográficas; e Roberto Omegma, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 25).

Diante do exposto, com a possibilidade de imprimir o real e subverter tempos e espaços, o caráter pedagógico percebido pela utilização das imagens no âmbito do ensino científico deu-se pelos próprios educadores que acreditavam na experimentação e na observação como medidas pedagógicas importantes para a compreensão dos fenômenos naturais (DUARTE; TAVARES, 2010). Desde então, a presença das imagens em contextos educativos implicava discursos e debates em torno das potencialidades da tecnologia cinematográfica para fins educativos, motivadas pela impressão da realidade e sua capacidade de difusão no mundo, estando cada vez mais presente na vida das pessoas.

No decorrer do tempo, a ideia do cinema como forma artística, segundo Duarte e Tavares (2010), partiu do próprio campo cinematográfico, assim dizendo, dos fundadores de movimentos da base estética do cinema que defendiam a relação da sétima arte com a educação,

a política e a estética. Da mesma forma, no começo do século XX, a vanguarda francesa foi a primeira a caminhar na direção expressiva e criativa do cinema, quando “um conjunto de artistas e intelectuais de várias áreas que, tendo entrado em contato com o cinematógrafo, decidiu explorar, criativamente, as potencialidades da imagem em movimento”. (DUARTE; TAVARES, 2010, p. 27).

As experimentações da técnica como forma de arte foram importantes para a visualização da sétima arte a partir de suas particularidades e possibilidades de criação, em relação às outras linguagens artísticas, como a literatura e o teatro, configurando, assim, uma linguagem que possui uma especificidade e uma arte completa capaz de produzir de sentidos. A singularidade do cinema, nessa perspectiva, articula a experiência estética e potencializa a mediação de sensibilidades e aprendizagens ao modo que vincula o indivíduo sensível nas dimensões criativa, inventiva, ética, estética, emocional e pedagógica.

Enquanto linguagem cinematográfica como “escrita própria” (MARTIN, 2005, p. 22), caracteriza pela formalização de elementos que imprimem a definição de signos com meio de comunicação. Dessa forma, as imagens e sons constituem narrativas que, ao serem materializadas, produzem significados e contribuem na construção de sentidos e representações da realidade social, na veiculação de valores, legitimando padrões estéticos e de comportamento, estimulando desejos e objetos de consumo (MARTIN, 2005).

A partir dessas considerações do cinema como arte e linguagem, quando inseridos no ambiente escolar como forma de introdução do cinema, por mais que possuam distinções, não há, de fato, uma separação entre eles, dado o modo como podem ser correlacionados e sistematizados na experiência educativa (BARQUETE, 2017).

Mais adiante, ao chegar ao Brasil, quando as discussões sobre a importância das imagens para o ensino se faziam recorrentes em outros contextos, as primeiras iniciativas em torno do uso do cinema na educação surgiram por esforço do antropólogo e cientista Edgar Roquette-Pinto, com a criação da Filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional, em 1910, com o pensamento da utilização educativa de filmes, o que fortaleceu também a produção de filmes feita pelo próprio idealizador da filmoteca e pelos primeiros cineastas brasileiros. (DUARTE; ALEGRIA, 2008). E foi, gradualmente, que, no Brasil, passou-se a criar uma estética própria, exibindo, na tela, seu povo, sua cultura e seus cenários.

Por conseguinte, os filmes também passaram a ser vistos pelos educadores que vislumbraram o seu potencial educativo. No entanto, “foi preciso pelo menos duas décadas, até o início dos anos 1930, para que se desenvolvesse a apropriação cinematografia pela instituição escolar” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 63). Essa afirmativa indica um processo de mudança

que se estende até os dias atuais quando se trata da veiculação do cinema na escola como modo de apropriação das possibilidades pedagógicas, mesmo perante os avanços perceptíveis mostrados nas pesquisas desenvolvidas entre o campo da educação e o cinema.

A introdução dos filmes na sala de aula, logo, empreendeu nesse contexto debates relativos às questões relacionadas ao conteúdo fílmico e à capacidade de influenciar público, o que direcionou o pensamento para os espectadores, e sobre os impactos para a aprendizagem. Isso se tornou um assunto recorrente e amplificado no debate atual e uma marca que expressa a presença do cinema na educação, sobretudo, no contexto escolar.

Dessa forma, os filmes, ao serem concebidos nas instituições escolares como um instrumento pedagógico, implicavam a “exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69). Esse modo de aproximação com a escola como uma ilustração do conteúdo, ainda percebido nas propostas de cinema na escola, mesmo que evidencie uma maneira de veiculação às situações de aprendizagem, é criticado por Bergala (2008) ao defender que os filmes na escola, primeiramente, deveriam ser concedidos como obras de arte e de cultura.

Retomando a vinculação desses dois campos no contexto formal de educação no Brasil, destaca-se o papel fundamental dos pioneiros da Educação em intensificar as discussões com o Estado no pensamento sobre a implementação do cinema na escola como política pública, devido aos seus interesses de modernizar o processo educativo brasileiro. Com isso, as reformas educacionais empreendidas pelos “escolanovistas”, objetivando a formação do cidadão moderno, tinham como um dos pontos basilares a inserção das tecnologias no intuito de trazer mudanças significativas no processo de aprendizagem e na integração dos(as) discentes e docentes – o contrário do sistema de educação vigente tão criticado, o tradicional.

Nesse período conhecido como Escola Nova, os intelectuais do movimento de inovação da educação apontavam a potência do cinema na educação de crianças e jovens da época. Conforme os autores Paixão, Barroso e Freire (2011), que analisaram a primeira experiência de cinema educativo como Política Pública no país, foi na metade do século XX, por terem o foco na experimentação, que eles colaboram na incorporação do cinema como recurso pedagógico.

Em conformidade com esse acontecimento, Morrettin (1995) diz que:

O cinema educativo, entendido como importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, entre outros, que estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos (MORRETTIN, 1995, p. 10).

Conforme manifestado, os “escolanovistas” percebiam a utilização da linguagem cinematográfica como um instrumento social importante, na medida em que enxergavam sua capacidade de impacto no novo modelo educacional e nas metodologias, que deveriam estar relacionadas com o desejado para a nova sociedade, de forma que, assim, a instituição escolar compactuasse com a sustentação e a construção dos discursos de inovação.

Em consequência disso, aconteceu uma manifestação, tendo em consideração a proposta do uso do “bom” cinema educativo, apresentado por Joaquim Canuto Mendes de Almeida na obra “Cinema contra Cinema”, ao contrapor-se aos maus efeitos que o cinema poderia causar nas crianças e nos(as) adolescentes. A formalização da Comissão de Cinema Educativo, subordinada à Subdiretoria Técnica de Instrução Pública, localizada no Rio de Janeiro (PAIXÃO; BARROSO; FREIRE, 2011) deu-se nesse contexto de defesa de filmes educativos que pudessem interferir na formação moral dos sujeitos de maneira positiva, enquanto havia a identificação do cinema “mau”, que teria influência contrária, de negação aos valores e ensinamento da sociedade. Devido a essa preocupação de educadores e intelectuais da época, durante seu Governo Provisório Getúlio Vargas, foi regulamentada a comissão de censura para referenciar o cinema de qualidade dentro dos interesses também dos pioneiros da educação. De acordo com Duarte e Alegria (2008):

Após a cada visualização de filme, a Comissão de Censura decidiria: se o filme poderia ser integralmente exibido público, se deveria sobre cortes; se deveria ser classificado, ou não, como filme educativo (caso em que seria beneficiado por incentivos fiscais); se deveria ser declarado como impróprio para menores; se a exibição deveria ou não ser inteiramente interdita (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 67).

Por meio dessa proposta iniciada como reforma de ensino do Distrito Federal por Fernando de Azevedo, dava-se a elaboração de um roteiro detalhado com orientações à criação de condições mínimas para implementar o cinema educativo nas escolas como um instrumento didático, como salientado por Franco (2004, p.22 apud PAIXÃO; BARROSO; FREIRE, 2011, p. 10) por meio do “Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928”, em que concebia recomendações como facilitador da educação escolar.

Após quase uma década, foi legalizado por Getúlio Vargas o Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, por meio da Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, com o objetivo de articular a utilização do cinema nas escolas brasileiras (PAIXÃO, BARROSO E FREIRE, 2011). Existiu por 30 anos e foi fundamental na produção de filmes que eram utilizados no contexto escolar como conteúdo para apoiar disciplinas e temas diversos. Segundo Morettin (2008), “as atividades do INCE não se limitavam apenas à produção de filmes. O Instituto se propunha a manter-se informado sobre os filmes educativos existentes e disponíveis e as escolas que mantinham projetores” (MORETTIN, 1995, p. 17). Vale ressaltar que, posteriormente, o INCE foi transformado em Instituto Nacional de Cinema (INC), estabelecido pelo Decreto-Lei 43, artigo 41, que absorveu as atividades do órgão.

A propósito, outro acontecimento relevante, porém mais recente, deu-se com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nele o cinema foi incorporado como um recurso pedagógico dentre as linguagens artísticas apresentadas nos PCN de Arte para o ensino e a aprendizagem, sendo uma modalidade das artes visuais, como relatado no documento:

As artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador (BRASIL, 1998, p. 63).

Portanto, a educação de artes visuais requeria a compreensão de conteúdo, materiais e técnicas diversas para que os estudantes tivessem “um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1988, p. 63). Nesse sentido, o desdobramento do ensino do cinema para operar dentro desses objetivos mais amplos configurava uma preparação da escola e dos educadores para lidar com as condições necessárias.

Com o passar de alguns anos, exatamente em 9 de julho de 2014, foi sancionada, pela presidente Dilma Rousseff, a Lei 13.006/2014, regulamentando a exibição de filmes em contextos escolares, inicialmente elaborada como Projeto de Lei 185/2008, de autoria do Senador Cristovam Buarque. De modo que se incorporou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/66, o parágrafo 8º, no artigo 26, obrigando a exibição de filmes brasileiros, por, no mínimo, duas horas mensais, implicando, assim, como componente curricular complementar integrado à proposta das escolas de educação básica. Essa Lei é um marco histórico referente às propostas de acesso ao cinema no país. Todavia, diante das

dificuldades de fruição do cinema presentes em muitos espaços educativos brasileiros, as reflexões consideradas por Fresquet e Migliorin (2015), no âmbito da obrigatoriedade do cinema na escola quanto às potencialidades e fragilidades dessa lei na prática, são essenciais para direcioná-la a ser parte integrante da proposta pedagógica.

Em face do cenário atual, a partir das configurações apresentadas na BNCC (BRASIL, 2020), mais especificamente, nos finais do Ensino Fundamental o cinema é abordado no contexto do campo artístico-literário, sendo destacado no documento normativo como estratégia didática para o ensino e aprendizagem no componente curricular Arte, sendo um eixo das Artes Visuais, como era nos PCN, porém não mais como uma área específica do conhecimento, como a música, o teatro ou a dança, e sim dentro da área de Linguagens. As percepções de trabalho relacionados às linguagens estão apresentadas por meio de práticas imbricadas em dimensões do conhecimento propostas pela Base, como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, sugerindo-se a articulação delas na construção do conhecimento pelos sujeitos em contato com manifestações artísticas distintas.

Contudo, diante do que se pede na BNCC enquanto vivência da Arte no processo de aprendizagem, incluído o cinema, e do que tais dimensões contemplam, vale considerar os desafios enfrentados na concretização de práticas educativas que, de fato, sejam efetivadas na proposta pedagógica de cada instituição escolar, dadas as preconizações dispostas sobre a padronização de experiências que afeta, inclusive, a elaboração do currículo em um contexto que deve ser considerado particularidade das práticas pedagógicas, bem como as necessidades reais do educando e a realidade.

Em face da presença do cinema na escola, sua vinculação na prática pedagógica é considerada, nesta pesquisa, como prática a ser pensada na promoção de experiências de aprendizagens contextualizadas na proposta pedagógica da escola. Desse modo, na sequência, busca-se apresentar como se configuram as práticas pedagógicas, na medida em que se pretende construir relações sobre como pode ser pensado o cinema na escola enquanto experiência decorrente dessa prática, considerando, assim, a sétima arte essencial para o desenvolvimento de uma prática criativa, crítica e colaborativa, que engaje os(as) educandos(as) em processos que dialoguem com seus interesses e promovam sua formação integral.

A propósito, sobre a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem que considere o interesse dos(as) educandos(as), concorda-se com Meirieu (1998) ao esboçar que estratégias de aprendizagem devem vincular as escolhas deles(as), incluindo-os(as), assim, em processos pedagógicos que permitam elaborar maneiras próprias de aprender a partir da forma como se relacionam com a construção do conhecimento.

Para o autor, aprender é “trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo” (MEIRIEU, 1998, p.37). Então, o acolhimento do que os(as) educandos(as) já sabem provoca neles a motivação para aprender e conduz um processo que possa transpô-lo às outras situações de aprendizagem ao modo que se relaciona e se apropria do conhecimento com base nas experiências e saberes adquiridos.

Assim sendo, entende-se que o cinema provoca um “devir da escola” (FRESQUET, 2017, p. 62), permitindo alterações no currículo, tempo, espaço, cotidiano e transformando os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o reconhecimento de sua inserção voltada para educar a integralidade do ser permeia discussões sobre mudanças necessárias à transformação da realidade educacional como potencial para uma ação pedagógica que respeite os interesses dos(as) educandos(as), sua curiosidade e imaginação, com base no diálogo, na escuta, na crítica, na colaboração e no cuidado de si, do outro e do mundo, buscando, assim, compor novos cenários de aprendizagem.

Ao considerar o desprendimento da lógica disciplinar para a construção de um currículo integrado (Imbernón, 2016) que promova a organização em temas, projetos de trabalhos ou metodologias similares, favorecendo a não fragmentação de disciplinas, visando assim, a uma melhor qualidade na educação, compreende-se que as estruturações curriculares possibilitam novas experiências de aprendizagem, considerando-se as relações que podem ser estabelecidas com a interligação de diferentes saberes e a integração dos estudantes, o que demanda um novo olhar do docente às práticas pedagógicas, a fim de desprender do isolamento proposto pelas disciplinas, muitas vezes, configurado em sua própria formação acadêmica, para perceber novas maneiras de consolidar processos pedagógicos que visualizem esses interesses.

Atentando para os distintos modos de desenvolver a aprendizagem escolar diante das possibilidades de se instituir na prática pedagógica formas diferentes de ensinar e aprender, considera-se importante a problematização de Morin (2000) ao tratar da necessidade de reconexão dos saberes para superação da fragmentação do conhecimento. Inclusive, Fresquet (2017) argumenta que o fechamento de práticas com o cinema em uma lógica disciplinar reduz sua potência. Com base nesse ponto de vista, estimula-se uma visão estática, em que verdades estão prontas, e não há espaços para construção de conhecimento, ou seja, a prática não dá complexidade ao conhecimento.

Nessa perspectiva, no intuito de superar o ensino multidisciplinar e cartesiano das matérias, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade favorecem um processo de

aprendizagem com respeito aos saberes dos estudantes se constituírem no aprofundamento de um modo de conceber o conhecimento, como uma das possibilidades de ampliar o diálogo para evitar a fragmentação do conhecimento.

Com base no conceito de Morin (2000) sobre o pensamento transdisciplinar, um objeto deve ser compreendido em sua totalidade, o que implica na construção do conhecimento em um contexto, permitindo, assim, uma formação humana que valoriza as questões da vida real. Ao tratar da abordagem transdisciplinar, dialoga com outro modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em um contexto, permitindo relações entre as partes e o todo, um mundo complexo, ou seja, a capacidade de interligar conhecimentos opera o vínculo entre o local e no global. Dessa forma, salienta a necessidade de desfragmentação das disciplinas escolares, promovendo uma reflexão sobre a interligação dos saberes como ponto essencial para a resolução de problemas globais, ao cuidado da casa comum – o Planeta Terra, tornando, assim, o conhecimento contextualizado para ser pertinente.

Nessa perspectiva, opera-se com o conceito de Hernández e Ventura (1998) a respeito da organização do currículo por projetos como possibilidade de transformar a postura do(a) educando(a) mediante a busca pelo conhecimento como algo a ser construído no processo em que se pode conhecer e intervir no real, gerando, assim, situações de aprendizagens diversificadas. Também porque favorece a autonomia e autorregulação, como apontam os autores:

Descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhe ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 74).

Ao tornar-se sujeito do próprio conhecimento, o(a) educando(a) passar a ser cocriador(a) do processo de ensinar e aprender junto com o educador. Diante disso, a iniciativa do(a) educando(a) em aprender algo que lhe interessa, seja individual ou coletivamente, coloca-o a viver momentos de falar o que sente, de tomar decisões, fazer escolhas, expressar sua opinião. Assim, o desenvolvimento de projetos é uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais interessante, significativa, além de englobar um plano em que os conteúdos são inseridos nesse processo de construção.

Por isso, amplia-se o entendimento desse encontro do cinema na escola com a proposição de Fresquet e Miglirion (2015):

[...] venha a produzir aprendizagens várias, inclusive de conteúdo, mas como efeito e não como objetivo. Muito mais promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de ponto de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo (FRESQUEST; MIGLIRION, 2015, p. 16).

Com isso, ao reconhecer o cinema também como uma experiência artística e cultural importante para a formação do ser humano, concorda-se com Teixeira e Lopes (2008) que o cinema seja considerado em potência de si mesmo. Com isso, pode-se abrir um processo amplo de possibilidades diante de sua singularidade:

[...] o cinema é forma de criação artística, de circulação de afeto e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórica-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como ressinificamos e expressamos (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 10).

Assim, contextualizar em situações de aprendizagem escolar implica contribuições significativas na formação do sujeito direcionadas não somente ao domínio cognitivo, mas à formação de sensibilidades, permitindo, também, sua vinculação com o mundo.

Certamente, ao tratar de situações de aprendizagem, Meirieu (1998) propicia uma visão pertinente às reflexões desse estudo, no que diz respeito a análises de momentos envolvendo o coletivo, o diálogo, a reflexão, a escuta da ideia do outro como possibilidade de organização de processos formativos a partir dos quais se aprendem valores. Essas condições compactuam com o entendimento de um processo pedagógico proveniente da valorização de relações e formação de sensibilidades que permitam a constituição do bem comum e clareza dos objetivos traçados no oferecimento de atividades que possam favorecer tais situações, sem perder sentido para o(a) educando(a).

Ao considerar a experiência ampliada às dimensões sensíveis e criativas, abrangendo não somente aspectos racionais, opera-se com a compreensão emergida dos estudos de D'Ávila (2018) sobre a didática sensível no que diz respeito à não separação, histórica, entre racionalidade/razão e sensibilidade, que vem desde o processo de disciplinarização da ciência moderna, mas que se faz ainda presente no contexto escola. Busca-se assim, relacionar o desenvolvimento da aprendizagem ligada à experiência com a vida e ao trabalho com o ser humano na sua integralidade

As linguagens artísticas na perspectiva da autora funcionam como um elo fundamental para a vivência sensível dos conhecimentos, propiciando transformações nos modos de pensar e ver a realidade. Nessa direção, a arte do cinema como experiência sensível e estética envolve

o sujeito em situações do cotidiano, propiciando o sentir, a imaginação, a criação. Segundo Fresquet (2017), o gesto criativo do cinema:

[..] trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto” (FRESQUET, 2017, p.19).

Assim, a partir dessa reflexão, essa janela nos remete visualizar o mundo sob uma ótica de movimento. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um olhar sensível capaz de perceber não somente o que se passa no exterior, mas também em si mesmo. A aproximação do indivíduo com a dimensão artística estabelecida, inicialmente, pela experiência estética, implica o modo como se relaciona com arte e com o próprio conhecimento.

Vale ressaltar o pensamento de Migliorin (2015) ao dizer que, com o cinema, é possível criar novas formas de inventar o mundo. Para o autor, essas são duas formas inseparáveis de existência do cinema: ao ser afetado pelo que existe, simultaneamente, age-se no que existe. O cinema é o mundo, e por outro lado, é uma alteração de mundo. Desse modo, ao adentrar os espaços escolares, possibilita verem a realidade e, ao mesmo tempo, reinventar esta realidade. Assim, percebe-se como um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade.

Haja vista, o autor salienta o encontro entre a importância de o cinema na escola partir de três ideias, tratando-o como crença: “A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo. A segunda é na escola, como espaço em que o risco destas invenções é possível e desejável. O terceiro é na criança, como aquele que tem a criar com o mundo, com os filmes” (MIGLIORIN, 2015, p. 192). Mesmo diante de particularidades das crenças definidas pelo autor, elas se articulam e configuram um modo de percepção potente das experiências emergidas dessas relações, como a vinculação do sujeito como capaz de não somente criar o mundo, mas de inventá-lo, da oportunidade de o cinema fazer com que a escola seja repensada, tornando-se um espaço mais interessante do ponto de vista que os sujeitos possam subverter lógicas de tempo e espaços e inventar formas de ver o mundo e estar nele, produzindo sentidos mais amplos de aprender na realidade.

Ao destacar o sujeito em uma das crenças, lança-se olhar para a dimensão pedagógica direcionada à formação do ser, que será mais bem discutida na próxima seção. Nesse sentido, a responsabilidade e o compromisso de estabelecer práticas que validem como queremos

contribuir na formação desses sujeitos, o que requer que a direção de sentido da ação educativa seja clara e explícita no agir pedagógico.

Com isso, considerando a utilização do cinema no processo pedagógico como prática a ser pensada nessa direção, lançar o olhar para como se configuram as práticas pedagógicas é fundamental. Nesse sentido, Franco (2015) afirma que uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, precisa ser uma ação consciente e participativa, e isso demanda uma reflexão contínua e coletiva das intencionalidades dos processos de ensinar e aprender.

Franco (2015) afirma que, “na práxis, a intencionalidade rege os processos” (FRANCO, 2015, 605), um elemento fundamental para dar direção e sentido à ação, constituindo, assim, “práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais” (FRANCO, 2015, 605). Essa organização intencional requer uma postura do docente na mediação de formas de aprender articuladas na compreensão de processos instaurados no contexto.

Para Freire (2014), a práxis faz parte do fazer humano, sendo a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 52). Assim, para o processo de ensino e aprendizagem ser efetivado, a teoria e a prática devem ser conduzidas de forma concomitante, considerando o ser humano em seu sentido ontológico. O processo pedagógico, nessa perspectiva, conduz o educador e o educando para que exerçam participação ativa e se tornem agentes conscientes, capazes de transformar sua realidade.

O cinema, todavia, oferece aberturas para a problematização da realidade existencial do(a) educando(a) ao modo que configura experiências que dão visibilidade às histórias, aos conflitos, aos problemas, à própria cultura. Esse pensamento associa-se ao processo de objetivação expressado por Freire (2011) diante da necessidade de o sujeito tomar distância da realidade para se perceber presente nela, no sentido de se distanciar para vincular-se e refletir sobre ela de modo crítico, exercendo uma consciência crítica. Nas suas palavras:

Distanciando-se de seu mundo vívido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciências ingênua acaba por despertar criticamente, para identifica-se como personagem que se ignora e é chamado a assumir seu papel (FREIRE, 2011, p. 13).

Para se pensar, então, em uma prática pedagógica problematizadora, faz-se necessário olhá-la de fora no intuito de analisar e avaliar os acontecimentos, constituindo-a, assim, uma prática reflexiva capaz de promover mudanças a partir da tomada de consciência de si, do outro e do mundo. Nesse contexto, as práticas de cinema estabelecem uma mediação entre o eu e a

realidade, oportunizando os sujeitos a se redescobrirem, permitindo-os olharem o mundo por ângulos distintos, retomando a flexibilidade do seu próprio processo em que a subjetividade e a objetivação se implicam dialeticamente (FREIRE, 2011).

Ao considerar a ação reflexiva, fundamentada na práxis, o(a) professor(a), em sua prática docente, insere-se em um exercício permanente de transformação de si e do seu fazer pedagógico, visto que as “práticas pedagógicas implicam necessariamente em decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico” (LIBÂNEO, 2005, p. 17). Com isso, ele precisa estar ciente das condições necessárias para a formação do educando a partir do que é importante para sua vida.

Para D’Avila (2018a), o ato de agir, assim como o de refletir, nessa perspectiva dialética, é de natureza complexa, o que exige clareza de princípios norteadores de uma práxis, como: prática pensada, ressignificada e reconstruída. O que implica na compreensão do que se pretende alcançar de maneira planejada, a fim de estabelecer sentidos.

Nesse aspecto do planejamento, conceber a experiência do cinema decorrente de uma prática que requer uma atitude reflexiva permite direcionar objetivos de aprendizagem, pois, como destaca (D’AVILA, 2018a, p. 67), “o planejamento de ensino é também o planejamento da aprendizagem a ser gerida na práxis pedagógicas em qualquer nível de ensino”. Do mesmo modo que o planejamento é essencial na prática pedagógica, a avaliação também deve ser orientadora de qualquer ação, sendo também um elemento de acompanhamento da prática pedagógica (D’AVILA, 2018a).

Quanto ao agir de maneira pedagógica na prática docente, Franco (2015) destaca que isso pode acontecer a partir de dois movimentos: a reflexão crítica sobre sua prática e a consciência das intencionalidades nelas. E, para tal, reafirma a necessidade de planejamento e sistematização estabelecidos pelo olhar à transformação da realidade social. No entanto, considerando que as aprendizagens ocorrem entre os múltiplas ensinamentos presentes nas vidas das pessoas, ela traz o desafio de torná-lo desejável e rigoroso por meio de um processo dialógico, coletivo e emancipatório. Desse modo, aponta que:

[...] o trabalho pedagógico requer espaço de ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as necessidades e possibilidades do momento as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas (FRANCO, 2015, 608).

Pelo exposto, considera o caráter dialético essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que se trata de um processo dinâmico e fecundo diante dos princípios que pressupõem a ação educativa. Dessa forma, as práticas pedagógicas demandam constante reflexão que devem se dar no coletivo para que possam ser asseguradas as intenções do processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, se só há diálogo na práxis (Freire, 2014), as aprendizagens tecidas com o outro por meio de experiências nessa perspectiva tencionam discussões, operando-o de maneira fecunda, crítica e reflexiva sobre as práticas, permitindo que os sujeitos estabeleçam diferentes maneira de se comunicar e, ao mesmo tempo, percebam como se relacionam entre eles, com a vida, com os afetos e com aprendizado e a sua forma de vivenciar experiências.

Para Freire (2014), na prática pedagógica, o(a) educando(a) e o(a) educador(a) encontram-se como sujeitos não somente para desvelar o conhecimento, mas também para criticá-lo e recriá-lo. O conhecimento é visto em constante movimento, não é algo estático, pronto e acabado, e sua produção depende da relação de troca e interação, derivada da mediação.

Essas reflexões nos levam a pensar as práticas pedagógicas com o cinema em relações mais amplas e profundas, que, ao entrar na escola, não seja um produto pronto e acabado, mas que seja prática vista nas suas singularidades a partir do que se busca empreender no processo pedagógico.

Por fim, o cinema como cenário na prática pedagógica aplicada a essas condições pode fomentar experiências de aprendizagem significativas e transformadoras a partir da consideração das particularidades do ser humano e do fazer coletivo nas relações estabelecidas com o meio e com compromisso de fortalecer a construção de novos modos de pensar, ser, sentir e agir.

2.2 A INSERÇÃO DO CINEMA NA ESCOLA COMO FIO CONDUTOR PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Ao considerar a entrada do cinema como elemento de mediação de aprendizagens na escola, faz-se necessário ter clareza daquilo que se pretende empreender e mobilizar no ambiente educativo no que diz respeito ao seu envolvimento na prática pedagógica. Ou seja, ao se entrelaçar aos interesses de outros elementos que permeiam pedagogicamente o ato educativo, precisa-se saber o que se quer para a formação do ser humano, a constituição dos saberes, no currículo, a escola, a sociedade, a educação e, inclusive, para o próprio cinema.

Dessa forma, antes de adentrar mais especificamente os aspectos da formação humana, permite-se pensar algumas implicações sobre o modo como o cinema pode ser concebido na instituição escolar, visualizando perspectivas distintas relacionadas à constituição do ser humano. Por isso, é importante perguntar: qual cinema queremos promover na escola?

Sabe-se que a sétima arte se fortaleceu no mundo como uma das mais potentes indústrias, liderada pelos norte-americanos, com grandes produções cinematográficas, gerando uma forma de ver o cinema a partir de espaços de premiação, competitividade, bilheterias e investimentos em publicidade, visando ao entretenimento de massa e modos de lidar comercialmente com o cinema. O estabelecimento dessa razão mercadológica, muitas vezes, intencionadas por mecanismos estéticos padronizados é destacado por Teixeira (2020) de maneira preocupante quanto a que tipo de acesso da produção cinematográfica predomina na cultura escolar. Com isso, pode-se indagar: será que tem sido exibido na escola o que o mercado tem produzido regulamente com o mesmo padrão estético, e em que os(a) adolescentes, de certa forma, já têm acessado em suas casas? E quais condições de exibição? Será que em mediação e processo de curadoria?

Sob a ótica da produção de obras fílmicas na escola, essa perspectiva pode demandar o entendimento de que é difícil e caro fazer cinema, que requer a utilização de equipamentos potentes e equipe técnica especializada. Assim como uma gerar a ideia de uma formatação hierárquica, individualista e de exclusão, dada a introdução de uma dimensão mais produtiva ao invés de uma dimensão processual, colaborativa e participativa. Em vista disso, Teixeira (2020) explícita a preocupação sobre a:

[...] reprodução de certos padrões vigentes na vida social, como: o individualismo; a competição, a espetacularização, a banalização da vida e da cultura; o fazer pelo fazer, pelo produtivismo; as hierarquias e preconceitos étnico-raciais, de gênero e geracionais; as desigualdades, desrespeito às diferenças e outras deformações ético-morais (TEIXEIRA, 2020, p. 30 e 31).

Ao contrário, precisam ser empreendidos na escola processos de produção de conhecimento e reflexão por meio de outras experiências estéticas que valorizem a diversidade de culturas. Inclusive, Fresquet e Migliorin (2015) ressaltam a potencialidade de mostrar filmes de diferentes estéticas e fazem um alerta ao processo de curadoria para que não sejam reproduzidas as mesmas imagens vistas pelas crianças e jovens em casa. Nesse caso, conhecer filmes produzidos em diferentes regiões do Brasil com o intuito de perceber realidades distintas e até desconhecidas, assistir a filmes de diferentes estilos e formatos, partilhar, difundir visões sobre o mundo a partir da construção de valores e narrativas. Assim, o ato de ver filmes pode

contribuir no atendimento de demandas de aprendizagens, vivências e práticas que favoreçam um trabalho colaborativo.

Esse direcionamento relevante para a compreensão de distintas possibilidades de ver e fazer cinema na escola, ao qual daremos mais ênfase adiante, tenciona pensamentos sobre sua reverberação na formação de indivíduos e, também, na escola, que deve ser um contraponto, se a intenção é favorecer formação de um ser emancipado e cooperativo.

Em conformidade com Brandão (2019, p. 25), acredita-se que a vocação da educação humanista e integral é “formar sujeitos conscientes-cooperativos para a transformação humanizadora da sociedade, e não sujeitos competentes-competitivos para a reprodução da lógica e do poder do mercado, do capital”. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental como lugar de transformação da sociedade, por isso, faz-se necessário ter clareza do modo como a sociedade pode impactar a instituição escolar.

Com o impacto dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos que afetam a comunidade escolar, constantemente, temos a oportunidade de repensar o espaço e observar se, de fato, estamos atendendo às reais necessidades dos(as) educandos(as), além de promover uma educação que faça sentido na vida dos seus sujeitos. Referente ao papel da escola na formação dos indivíduos, Libâneo (2005) disserta:

[..] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade, por isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver problemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana (LIBÂNEO, 2005 p. 17).

Pelo exposto, a escola pode ser vista como importante espaço na formação de indivíduos tanto conscientes de sua existência e da vida social, quanto também mais responsáveis, autônomos, críticos e reflexivos. Sendo assim, com base no que considera o autor, concorda-se, neste estudo, que o desenvolvimento da aprendizagem acontece a partir de um vínculo com a vida cotidiana, sendo constituída de valores imprescindíveis emergidos das relações e de experiências que valorizem os aspectos sociais e culturais, além de artísticos. Ao modo que se entende que a arte é imprescindível na formação humana.

Por isso, com base nas proposições de D’Ávila (2018), compreende-se, nessa investigação, que a aprendizagem se dá a partir de percepções evocadas e convocadas por todos os sentidos, engendrando processos diferentes daqueles imbricados na aula tradicional, que é

olhar e ouvir. Nessa perspectiva, corpo, razão e emoção contribuem para o desenvolvimento do ser em suas dimensões de forma conjunta.

No tocante, Libâneo (2005) afirma que “sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais” (LIBÂNEO, 2005, p. 16). Por essa razão, consideramos que as práticas pedagógicas promovidas no processo de ensinar e aprender devem favorecer a integralidade do ser, ou seja, o desenvolvimento desses aspectos conjuntamente, reconhecendo a pessoa na sua inteireza, e não como um ser fragmentado, construída por variadas linguagens e circunstâncias diferentes.

Ainda segundo o autor, a formação humana consiste em ajudar as pessoas a promover mudanças qualitativas no seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, é atuar na capacidade de ser e agir das pessoas (LIBÂNEO, 2005). Isso requer, portanto, uma prática intencional, ou seja, faz-se necessário saber que tipos de sujeitos serão formados e para qual sociedade. A formação do ser crítico possibilita que o sujeito trilhe seu caminho ao ser também consciente do seu papel no mundo, exercendo, assim, princípios éticos e estéticos, e sendo autônomo, responsável, solidário e capaz de respeitar o bem comum.

Ao refletir sobre a educação entendida como o processo de formação humana, Antônio Joaquim Severino (2010) salienta que, diante das mudanças de concepções dos homens sobre sua humanização, é necessária a discussão entre as diversas dimensões de sua educabilidade. De tal modo que, ao centrar nas dimensões da ética e política, afirma que essas prevalecem como fundamento principal da própria natureza da educação e que a formação humana na visão da educação compreende-se como formação cultural. E, com isso, no diálogo, os sujeitos aprendem entre os pares e na diferença com respeito a assumir seus valores éticos.

Dessa forma, conceitua que “a formação é processo de devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (SEVERINO, 2010, p 621), que busca a sua própria humanização ao compreender sua condição de inacabamento. Nesse sentido, o sujeito é agente de sua própria ação, capaz de estabelecer caminhos de transformação do seu modo de ser por meio do processo educativo, no entanto, fundamentado numa relação particular e coletiva.

Na perspectiva da dimensão ética, segundo Freire (2011, p. 23), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. Essa abordagem com vistas à emancipação humana se materializa no processo educativo ao passo que são considerados na ação pedagógica valores e atitudes que permitam a construção da identidade, do caráter e da essência humana orientada por princípios do bem comum pautados nas diferentes culturas e

sociedades. Dessa forma, considera as potencialidades do homem nas articulações com a história e a cultura do sujeito em que, por meio de ação reflexiva, seja provocado a participar e aprenda com os outros. Ou seja, uma prática atenta à dimensão da ética valoriza a reflexão e o diálogo entre os sujeitos, sendo uma ação permanente em que se impregnem valores e respeito.

Nesse sentido, as discussões referentes à constituição do ser humano podem partir também da consciência de sua incompletude na busca de “ser mais”, enquanto ser histórico e cultural que está em constante construção de humanização. A humanização, para Freire (2014), está intimamente ligada à vocação ontológica dos seres humanos, que é de “serem mais”, o que implica um movimento permanente, o de busca, sendo esta uma vocação histórica. Esse movimento parte das relações do ser humano com o mundo, e por isso, “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade” (FREIRE, 2014, p. 105). A partir das relações dialógicas, os sujeitos podem transformar-se e transformar a sua realidade.

Essa aproximação do sujeito com a sua realidade para enxergá-la o leva o agir sobre ela, quando há uma passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Freire, 2011). A conscientização é um processo que acontece na comunhão, com o outro. Assim, o processo educativo torna-se terreno fértil para esse caminho de reflexão que se dá na integração com o meio na promoção de transformações individuais e sociais.

Nessa perspectiva, Freire (2014) argumenta sobre a conscientização e o diálogo como condições fundamentais para a superação da desumanização e busca da humanização. A relação dialógica tem sua essência na prática da liberdade, que se torna fecunda no encontro, mas não em qualquer encontro, permeado de amorosidade e respeito. O diálogo é essencial para que possa haver práxis, e é por meio dele que o sujeito se comunica com o mundo e com os homens, e pode libertar-se da sua condição de oprimido, emancipando-se. Sendo assim, o diálogo é “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2014, p. 109).

Essas implicações no contexto escolar permitem que todos tenham vez e voz, liberdade para falar e ouvir, na constituição de numa perspectiva horizontal, rompendo, assim, com o modelo verticalizado, configurado pela imposição e hierarquias, e dando abertura para as pessoas falarem o que pensam e sentem, oportunizando-lhes a pronúncia do mundo por meio da palavra. De acordo com Freire (2014):

[...] Não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados pelo direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2014, p. 109).

Diante dessas colocações, o diálogo torna-se essencial para dar significação ao encontro, sendo importante para a superação dos possíveis atos de depósito ou trocas rasas de ideias. Ao serem pronunciadas as palavras, elas se tornam ferramentas de transformação. Por meio dele, os vínculos afetivos podem ser construídos e são essenciais para o fazer pedagógico.

Quanto à dimensão afetiva ou emocional, Morin (2000) assinala que a educação que leva em consideração a condição humana deve entender a razão inseparável da afetividade.

A afetividade tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Wallon (2007, p.73) afirma sua importância na “formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico”. Dessa forma, as emoções, ao se manifestarem, promovem uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem.

Nesse contexto, tendo o cinema como mediador de aprendizagens e afetos, surge a possibilidade do despertar o interesse e reflexões, envolvendo de modo mais profícuo com o processo de aprendizado, o trabalho de suas relações interpessoais, evocando sentimentos e emoções, promovendo convivência e interação, aspectos esses que influenciam na motivação do(a) educando(a) para o aprender.

Com isso, o(a) educando(a) necessita de que suas emoções sejam consideradas no processo educativo, então, pensar a utilização do cinema para educar as atitudes humanas pressupõe que as experiências sejam focadas na relação e no cuidado do outro e de si mesmo, haja vista suas características de despertar emoções, discutir valores, sendo um canal que pode envolver e facilitar os(as) adolescentes em uma proposta de cinema que os(as) engaje nesses processos. Para Blasco (2006, p. 20), “humanizar é permitir o protagonismo do indivíduo, com as histórias que cada um tem”. Em suas palavras:

Pode-se afirmar que o uso do cinema está afinado com os propósitos de educação moderna: quando os alunos contam histórias como resultado da experiência com o cinema, estamos em sintonia com o objetivo humanizando – inserir humanismo na prática – que orienta um projeto educacional baseado nesta metodologia. Estaremos utilizando as percepções do aluno, vertidas em histórias, como elemento colaborativo no processo de formação (BLASCO, 2006, p. 46).

Ao expressar sobre suas experiências, o sujeito traz o saber emergido de uma prática que lhe deixou marcas de memórias. Ao mobiliza e ser mobilizado pelas imagens, sons e narrativas, contemplando novos modos de pensar, ver, sentir e agir, o sujeito, em diálogo com a realidade, constrói os próprios saberes, afetos, emoções, sentimentos, pensamentos e interesses importantes na construção do conhecimento. Diante disso, a multiplicidade da

linguagem artística possui elementos significativos para pensar relações consistentes de um processo de aprendizagem que considere esses aspectos, estando conexas ao trabalho coletivo, criativo e crítico.

Gadotti (2003) afirma que é no coletivo que se aprende e que apreendemos aquilo que tem sentido, e quem dá significado é o contexto. O diálogo com realidade promove transformação do mundo. A partir dessa compreensão, ressalta-se que é possível se envolver de forma profunda como o que aprendemos. Assim, o trabalho coletivo permite que os(as) educandos(as) criem possibilidades de aprender juntos, a enfrentar os conflitos, visando ao bem comum e transformando-os a partir da própria compreensão de que isso é positivo nas relações promovidas nas experiências.

Brandão (2019, p. 19) propõe que “não esqueçamos que aprender é criar saberes junto-com-o-meu-outro, para depois interiorizar a minha parte pessoal de um com-saber-solidariamente-construído”. Com isso, desafia as pessoas a aprenderem e integrarem conhecimentos em um encontro aberto de partilha para circular saberes, e, se for para acolher informações, que elas sejam complementares à construção pessoal e coletiva de saberes. Dessa maneira, a experiência do aprender seria marcada pela lembrança do vívido e a memória do que foi partilha na interação.

Retomar a trajetória que vai da informação (o que se adquire e acumula manual e instrumentalmente sem reflexão e partilha) ao conhecimento (aquilo que se interioriza através de diálogos reflexivos e críticos com outros) e chega finalmente ao saber (aquilo que se cria apenas em situações de partilha e que flui entre todos, sem ser posse de ninguém) (BRANDÃO, 2019, p. 21).

Com essa proposição, o autor diz que reposicionaria o processo de ensino-aprendizagem no “acontecer do aprender”, em que a experiência pedagógica estaria interiorizada na criação coletiva. Isso conduziria os(as) educandos(as) a uma comunidade aprendente centrada no trabalho da “pessoa-com-os-outros”, rompendo a lógica do individual. O processo de construção reforça o sentido que será dado pelo(a) educando(a) ao que se aprende. Com isso, “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, 2011, 46).

Dessa forma, compreende-se com Charlot (2000, p. 78) que “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades e se inscreve num tempo”. Essa construção de saberes implicado pelas relações supõe que “não há saber senão para um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Franco (2019, p. 52) ancora-se na apropriação reflexiva que o sujeito faz de suas experiências na intenção de afirmar que “os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito”, com base no pensamento de Charlot (2000). Nessa direção, a autora trata o saber pedagógico em uma instância reflexiva e crítica, no qual se espera do sujeito participação ativa em seu meio para que, por meio dessa relação, possa dar significado ao que se é construído. Vale ressaltar que, nesse contexto, cabe ao professor compreender as relações a partir das quais o sujeito construiu seus saberes.

A autora assinala que a construção de um saber é processo, e não produto, e que não há uma relação certa ou errada com o saber (Franco, 2019, p. 51). Esta construção resulta do processo subjetivo do sujeito, em algo não incorporado de fora para dentro, mas por meio de sua presença no mundo e nas possibilidades de dar significado a esse mundo.

Assim, vislumbra-se uma prática pedagógica em que os saberes dos(as) educandos(as) sejam considerados, respeitados e discutidos de modo conectado à vida (Freire, 2011), em diálogo com as necessidades reais e com os interesses e desejos deles, de tal modo que o respeito aos saberes e à autonomia sinaliza o compromisso com a formação humana do sujeito de direito, capaz de transformar-se e transformar sua realidade ao emergir em reflexões da realidade concreta, implicando a associação de questões sociais necessárias para sua emancipação.

Nesse sentido, Charlot (2000) argumenta que a relação com o saber gera determinadas formas de aprender, estando imbricadas as relações sociais e de identidade:

[...] qualquer relação com o saber comporta uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Assim, essa relação se encontra no contexto relacionado à vida, sendo marcada pela busca de construir possibilidades de agir nas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, Barquete (2017) argumenta que a construção de um saber sobre o uso do cinema na escola estabelecida na relação com a realidade concreta demanda a compreensão da linguagem cinematográfica de modo consciente para a sensibilização estética e a conscientização crítica dos(as) educandos(as) acerca da realidade social.

Assim, ao posicionar o cinema como fio condutor da formação do ser humano na sua inteireza, busca-se, no horizonte dessa investigação, conferir sua presença na escola como potencial na mediação de aprendizagem, levando-se em consideração a realidade social e as questões humanas.

3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE APRENDER COM O CINEMA

Neste capítulo, ao longo da primeira parte, reflete-se sobre o conceito de experiência (Larrosa 2002, 2011; Dewey, 1976) e as possibilidades de viver ou não uma experiência na escola como um lugar propício para a promoção delas, tendo o cinema como potencial na constituição de experiências de aprendizagem numa combinação com a vida em comprometimento com a formação do sujeito sensível, ético, criativo, crítico e colaborativo, e o desenvolvimento de aprendizagens. Por isso, apoia-se em Bergala (2008), Fresquet (2015, 2017), Migliorin (2015, 2019) e Pipano (2019) sobre a necessidade da experimentação da fruição e do fazer na escola como experiência de alteridade de si, do outro e do mundo, compreendendo a percepção como a expressão daquilo que afeta o ser inteiramente.

Em seguida, na segunda parte, elaborar-se-ão caminhos para pensar o cinema no campo pedagógico e criativo por meio de situações de aprendizagem que zelem pelos princípios de uma formação humana. Entende-se, assim, o ver e o fazer como dimensões articuladas na promoção de sensibilidades e pensamentos e na relação entre os sujeitos e a comunidade.

3.1 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E PERCEPÇÕES

A constituição desse referencial busca articular possibilidades para pensar a experiência com o cinema como experiência de aprendizagem, partindo do entendimento da experiência como algo importante na formação, sendo ela parte constituidora do sujeito (Larrosa, 2002 e Dewey, 1976)). Dessa forma, entende-se que a experiência, ao afetar o sujeito, modificando-o em algum grau, vincula-o ao desenvolvimento de aprendizagens ao modo que provoca a produção de narrativas, sentidos e significados.

Nessa direção, Dewey (1976) ajuda a refletir sobre o papel da escola no processo de construção da experiência, como um lugar oportuno onde as crianças podem experimentar e pensar, tornando-se, assim, um sujeito reflexivo da experiência, que aprende vivendo no mundo. De tal modo, isso propõe pensar em como a escola pode propiciar experiências marcantes na vida dos(as) educando(as), de modo a promover o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para sua formação.

Partindo do conceito de experiência presente nos estudos de Larrosa (2002), entende-se que a experiência é algo que forma e transforma o sujeito quando este atribui sentido ao que lhe acontece. Desta maneira, a experiência percebida como acontecimento capaz de trazer novos sentidos ao ser expressa pelo indivíduo traduz marcas individuais. Pode-se dizer que são verdadeiras marcas de memória daquilo que o atravessa na relação com o tal acontecimento.

Nas palavras do autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Nelas, o professor apresenta dimensões da experiência relacionadas a um desmembramento da frase “isso que me passa”. O “isso” tem a ver com o que vem de fora. O “me”, com o sujeito da experiência. O “passa”, com o movimento da experiência ao considerá-la uma passagem que deixa vestígio. Por isso, demanda do sujeito uma certa amorosidade e passividade de deixar que aquilo o atravessasse efetivamente e o transforme.

O entendimento da experiência como acontecimento provoca no sujeito a percepção do que vem de fora, ou seja, o que está no seu exterior, e como isso o afeta, permitindo que leve algo para fora de si mesmo. Em consequência, no âmbito do cinema, a experiência promovida na escola pode dar visibilidade a esse movimento entre o externo e o interno, permitindo perceber o que é realizado e as narrativas que são próprias da escola, dos(as) educandos(as), da comunidade. Enquanto na visão de Dewey (1976) a escola precisa oportunizar, no seu fazer pedagógico, condições de experiência, Larrosa (2002; 2011) assinala sobre o próprio sujeito construí-las diante das possibilidades as quais se apresentam adiante. Diante disso, reflete-se como promover experiências em que os(as) estudantes possam pensar, olhar, escutar, sentir e aprender, permitindo-lhes olhar para o próprio acontecimento.

“A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” (LARROSA, 2011, p.8), possibilitando o sujeito a não ser mais o mesmo depois dela. Por isso, o autor define o sujeito da experiência como um “território de passagem” e “ponto de chegada”, onde os acontecimentos ganham lugar de afetação e transformação. Então, aquilo que afeta de algum modo provoca sentimentos, afetos, lembranças, aprendizados.

Ao admitir que o que acontece fora do indivíduo faz surgir experiências diversas, mas que não se limita a isso, Dewey (1976), tratando da educação como construção e reconstrução de experiências, assinala que um elemento importante nesse exercício é a reflexão. Também afirma que “a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão”. O domínio referido é o do próprio indivíduo, ao modo que compreende a ação e manifesta-se sobre elas. O processo reflexivo possibilita movimentar-se em um processo de ação-reflexão. Ao exercer esse pensamento, predispõe a volta a si mesmo para assimilar o que o apresenta, sendo possível, dessa forma, uma ampliação da experiência.

Esse olhar para si, estimulado pela experiência, configura gradualmente o aprendizado de sua autonomia. Freire (2011, p. 72) define a autonomia como algo que “vai se constituindo nas experiências várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Nesse sentido, não é algo a ser definido no tempo, tendo relação com a responsabilidade que vai sendo assumida, com o respeito à liberdade dos outros e com a liberdade de ser o que é. O agir autônomo, nesse caso, dá-se pela escuta e respeito mútuo.

Na perspectiva de Larrosa (2011), o “lugar da experiência sou eu”, o sujeito, e, por isso, é necessário sair de si para reconhecer os outros constituindo uma relação de alteridade. Quem vive a experiência deve ser aberto ao novo, ao inesperado, sendo um ser poroso ao que chega e torna-se terreno fértil para a experiência ter lugar, o que demanda um ser consciente de sua formação. Isso está relacionado ao princípio de reflexibilidade abordado pelo autor, o qual traz outro princípio importante, o da subjetividade.

[...] chamo ‘princípio de subjetividade’ é porque o lugar da experiência é o sujeito, ou dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo. Se trata de um sujeito capaz de deixar que algo lhe passe, que dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto (LARROSA, 2011, p. 7).

Esse princípio diz que a experiência é sempre de alguém: cada um(a) faz a própria experiência ou dela padece, de modo único e particular. Daí o terceiro princípio, o da transformação, cujo foco é o sujeito sensível que se permite transformar, seja pela experiência individual ou coletiva.

A dimensão experiencial está naquilo que o sujeito pode extrair da experiência, de modo a construir e reconstruir o seu pensamento, o seu sentimento, a sua subjetividade, transformando-os em alguma medida. Com base nesse ponto de vista, a experiência com o cinema acontece quando o sujeito ocupa o lugar de formação e transformação ao “fazer uma experiência de algo” (LARROSA, 2011, p. 8). E o saber é relevado ao modo que se expressa, criando vínculos, reconhecendo a existência do outro. Isso porque a experiência é sempre subjetiva e se dá socialmente.

A alteridade nos estudos do autor tem a ver com o acontecimento que envolve um outro diferente de mim. Outrossim, é elemento central das discussões feitas por Bergala (2008). Ao tratar a experiência de cinema como o “outro” que entra na escola, sua hipótese se configura no encontro de alteridade.

Fundamentado na dimensão de criação do cinema, a intenção é aproximar o(a) educando(a) da arte em uma perspectiva da experiência do fazer no exercício da alteridade. A experimentação do fazer artístico estimula a percepção do ato criativo como oportunidade de expressão por meio da linguagem do cinema. Ao apoiar-se nas dimensões no fazer e na fruição da arte, é reconhecida a ligação de ambos de forma íntima no processo de aprendizagem. Diante disso, o autor assinala que a escola deve “acolher a arte (e o cinema) como bloco de alteridade” (BERGALA, 2008, p. 32), o que traduz o colocar-se, sentir e estar no outro, como o outro também em mim, objetivando a preparação do sujeito para o enfrentamento dos desafios e entender a realidade.

Por esse ângulo, assistir a um filme implica entendê-lo como um gesto criativo que, na relação do espectador com a obra, seja possível sentir as emoções envolvidas no processo no instante em que se visualiza a obra. Segundo ele, assistir a um filme como arte na instituição escolar amplia o ato pedagógico, legitimando um espaço de criação, imaginação, experiência estética, alteridade. Isso determina um possível afastamento de algumas das funcionalidades do uso fílmico na escola ao ser veiculado para atingir apenas a um objetivo específico.

Levando em consideração os aspectos da experiência de criação e relação com a alteridade, Barquete (2017, p. 97) aponta uma concepção relevante presente no Projeto Inventar com a Diferença, que é da “relação criativa do estudante consigo mesmo, com outras pessoas e com meio físico e social em que vive”, configurando, assim, três gêneros de alteridade na relação elaborada por meio do cinema: “a alteridade de si, a alteridade do outro e alteridade do território”. De tal modo, as percepções se dariam no entendimento e no reconhecimento das singularidades e subjetividades que envolvem as pessoas e a cultura.

“Uma experiência, entretanto, não é algo que está contido no objeto a ser apreendido pelo estudante, nem funciona por acúmulo, mas por deslocamento do conhecimento, por desvios nos processos de compreensão de si e da comunidade” (MIGLIORIN, 2015, p. 51). Esse contorno permitiria criar vínculos com as comunidades como espaços efetivos de criação para a produção e a construção do conhecimento, em que novas dinâmicas poderiam traduzir esses processos de modo mais significativo. A experiência do cinema na escola permitiria aberturas para viver encontros com o mundo.

O pensamento da professora Fresquet (2017) sobre o cinema apresenta uma dimensão de troca, de compartilhamento e de invenção aproximados pela capacidade de deslocar-se para outro foco:

O cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora [...] Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato é possível (FRESQUET, 2017, p.19).

Essa janela remete à visualização do mundo sob uma ótica de deslocamento. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um olhar sensível, capaz de perceber não somente o que se passa no exterior, mas também em si mesmo.

Diante dessa finalidade, compreende-se a necessidade de o cinema contribuir para a construção do olhar por meio de experiências de aprendizagens mediadas pela linguagem como forma de planejamento, acompanhamento e provocação de desdobramentos que oportunizem os(as) educandos(as) se sentirem tocado(as) pela experiência, aprendendo com ela.

Aprender pela experiência requer, na visão de Dewey (1976), uma combinação desses processos com a vida, no intuito de efetivar nos(as) estudantes o gosto por aprender, para que percebam que aquilo que aprenderam não está alheio, apartado de suas situações de vida fora do espaço escolar.

Assim, a mediação pedagógica do cinema é necessária na elaboração de experiências contextualizadas com a finalidade de potencializar sua inserção na organização de processos de articulação da aprendizagem, da experiência e da vida. Nessa perceptiva, o(a) professor(a) experimenta juntos com os(as) educandos(as), a fim de elaborar dinâmicas horizontais na construção do conhecimento e realizar práticas que traduzam isso, como explicita Migliorin (2015):

No caso do cinema na escola, é pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos – um deslocamento que se faz essencial para uma dinâmica horizontal da produção do conhecimento [...] o gesto de ver um filme, com todos – professores e alunos – virados para o mesmo lado, já traduz a horizontalidade da experiência do cinema. Experimentar, nesse caso, é se deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos e que porta o risco de micro desestabilizações naquilo que entendemos como “nosso mundo”. A experiência, nesse sentido, não pressupõe indivíduos prontos ou sujeitos estáveis antes dela própria, tornando-se, a experiência, o meio e o fim; entregando a autoridade ao processo (MIGLIORIN, 2015, p. 51).

A partir dessa compreensão, percebe-se a experiência como possibilidade de sentir-se afetado diante daquilo que não é conhecido ou daquilo que já conhecemos, configurado por circunstâncias que nos fazem pensar e criar com o mundo. Dessa forma, o autor caracteriza gestos possíveis de mudança nas relações na escola, como o ato de ver filmes juntos, em que ambos os sujeitos vivem a experiência do cinema lado a lado, proposta que se distancia do(a) professor(a) à frente ou de modo superior aos(às) educandos(as). Essa consideração vai além

do simples fato de transformação na organização dos espaços e perpassa a experiência na intenção de favorecer espaços de criação coletiva e dialógica, em que ambos aprendam conjuntamente.

Nessa direção, a experiência do cinema na escola estimula o respeito às diferenças, a criatividade, a curiosidade, a intuição, a sensibilidade e a afetividade. A integração desses elementos em práticas intencionais mobiliza a formação mais completa do sujeito, exercendo neles marcas que atravessam o corpo provocadas pelas percepções e sentimentos vivenciados na realidade.

A criatividade, segundo Ostrower (1977, p. 4), dá-se no contexto cultural, e “todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida”. E, por se tratar de um ser consciente e sensível, o ato criador torna-se favorável. Diante dessa compreensão, a autora trata da percepção como um elemento importante para o desenvolvimento criativo, destacando que ela propõe uma delimitação sobre o que somos capazes de sentir e compreender, correspondendo a uma ordenação seletiva dos estímulos estabelecidos pelas relações criadas entre o que sentimos e expressamos. Com isso, a autora registra que a percepção, assim como a sensibilidade, faz parte do ser e “abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações”.

A sensibilidade funciona como “uma porta de entrada das sensações” (OSTROWER, 1977, p. 3) e é por meio dela e de outras potencialidades que o ser humano desenvolve a criação que ocorre na esfera da intuição. Os processos intuitivos vão tornando-se conscientes à medida que são expressos, ou seja, quando o sujeito vai dando forma ao processo dinâmico em que se vive de perceber as transformações, suas e do que está ao seu redor.

O filósofo Merleau-Ponty (1999) destaca a percepção como sensações manifestadas pelos sentidos, nos movimentos e gestos sobre as coisas do mundo. Salieta que as coisas devem ser percebidas, e isso acontece por meio da afetação dos sentidos, o que leva ao processo de significação. Na visão do autor, a percepção está relacionada à atitude do corpo como um acontecimento corpóreo da existência humana.

Para Nóbrega (2008), “a percepção, compreendida como um acontecimento da existência, pode resgatar este saber corpóreo”, o que nos convoca a uma experiência dos sentidos e provoca uma reflexão de como considerar o corpo e a razão, de modo a não privilegiar um deles.

Considerando esses pensamentos, em concordância com o movimento de experienciar proposto por Larrosa (2002), destacam-se elementos fundamentais para que o(a) educando(a) vivencie experiências no seu cotidiano e amplie suas experiências vividas.

[...] requer para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O “parar” na construção da experiência nessa perspectiva repercute novos gestos. Retomando as reflexões sobre como experiências podem propiciar o sentir e a percepção na escola, aplicando-se nessa possibilidade em que as dinâmicas nas escolas validem momentos em que sujeito possa pensar, olhar, escutar e sentir na percepção da existência do outro.

Na visão do autor, essas opções estão na contratação de elementos da sociedade contemporânea, impossibilitando, na maioria das vezes, um sentido ao que nos acontece. A crítica à vida do sujeito moderno, a correria que não encontra espaço para a experiência, que algo lhe toque repercute na escola em que o tempo e o espaço tornam-se cada vez mais acelerados, mais preocupados com transmissibilidade do conteúdo, do favorecimento do aspecto cognitivo, para cumprir planos de ensino expostos a padronizações, ao esgotamento das possibilidades de recriar-se na realidade.

As impossibilidades do sujeito de viver uma experiência em que se sinta afetado e transformado pela própria experiência estão relacionados aos mecanismos da sociedade apontados pelo autor, a saber: o excesso de informação e de opinião (LARROSA, 2002). Ao tratar sobre o excesso de informação, ele fala que, constantemente, somos surpreendidos por uma quantidade grande de conteúdo, em que um vai se sobrepondo ao outro, e assim, sabemos mais do que sentimos. Isso pode nos impedir de sentirmo-nos tocados. Por isso, o mesmo fala do saber da experiência como uma resposta do sujeito ao que lhe acontece quando algo é afetado em si, sendo “necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSA, 2002, p. 22). Assim, os saberes da experiência são aqueles expressos pelo sujeito a respeito da percepção do que lhe acontece, ou seja, do sentido atribuído em sua vida. Dessa forma, caracteriza-se um aprendizado que se dá pela exposição à vida.

Referente ao excesso de opinião, um dos aspectos abordados por Larrosa (2002) trata da rapidez com que as coisas acontecem, tornando, assim, a experiência cada vez mais rara. A pressa de realizar algo provoca também a falta de tempo, o excesso de trabalho, e isso reverbera na escola a partir da produção e da competitividade. Fatores que, ao entrar na escola, podem confundir o que de fato se faz necessário para que possa haver a construção do conhecimento de forma livre com o outro.

Sobre o fator temporal na experiência, Migliorin (2015) reflete sobre ter tempo para a experiência, diante da necessidade de encontrar-se o ritmo próprio e se perder nos ritmos do mundo como se fossem únicos. Cada educando(a) necessita de um tempo para encontrar seu lugar, aproximar-se de algo, relacionar-se com o outro, com o exercício proposto. Nesse sentido, releva-se que o trabalho com o cinema possibilita pensá-lo como forma de mobilizar outras relações com o tempo, desprendendo-se, assim, de uma prática acumulativa, na intenção de realizar encontros em que o cinema acontecesse no ritmo do outro, no qual a temporalidade é estabelecida nas relações.

3.2 POSSIBILIDADES DE APRENDER COM O CINEMA: PENSAR, SENTIR, VER E FAZER

“Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis”

(FRESQUET; MIGLIORIN, 2016, p.16)

Tal pensamento conduz a uma reflexão na potência do processo criativo e pedagógico do cinema promovido a partir da conjugação dessas duas dimensões. O que, de certa forma, apresenta-o do ponto de vista mais prático como forma de corresponder às necessidades concretas por meio de experiências contextualizadas na realidade educativa.

A relação entre ver e o fazer cinema destacada pelos autores de modo intrínseco e, ao mesmo tempo, particular consiste em conceber a prática de ver filmes como atividade essencial para o processo de criação de imagens. Nesse sentido, ambos refletem que a disposição de criar gerada no espectador dá-se na própria ação de ver, ativado no momento em que se projeta algo na tela quando imaginamos, sentimos, temos ideias, olhamos para uma certa imagem e criamos outra. A criação, mesmo não sendo materializada, nessas circunstâncias, indica uma experiência com o fazer que surge do gesto de olhar e inventar.

Nas discussões de Fresquet (2017) sobre realidade e imaginação, a autora trata a interligação de ambos numa experiência da alteridade a partir da presença do outro em observar a realidade e imaginá-la, bem como em aproximar de determinada realidade por meio da imaginação. Assim, a aproximação da realidade alarga as possibilidades do conhecimento sobre ela. Sobre isso, salienta:

Temos nisso uma importante implicação pedagógica: a imaginação converte-se em condição de ampliar o conhecimento da realidade, por ser capaz de imaginar o que não tem visto e de se basear nos relatos, imagens ou descrições da experiência alheia. Na primeira forma, a imaginação toma por base a experiência, e na segunda, é a experiência que se baseia na imaginação (FRESQUET, 2017, p. 33).

Por meio da experiência do outro, podem-se conhecer realidades distintas por meio da imaginação, em espaço, tempos e lugares aos quais não se tem acesso. Sendo a imaginação provocada pela experiência do outro que, ao olhar para o mundo, coloca-nos a reproduzir e inventar. De tal forma que “é necessário inventar, sempre, com o mundo” (FRESQUET, 2017, p. 33).

Outra forma de ligação destacada pela autora é a imaginação e a realidade constituídas por meio um elo emocional. Com isso, apresenta-se outra implicação pedagógica, resultante do processo da montagem fílmica em que a combinação de imagens afeta o espectador que, na tela, se depara com os sentimentos expressos pelos atores, que é a potência da afetividade envolvida no aprendizado. Esse fator se expande nas relações e provoca o desejo de aprender. Por isso, ressalta-se a necessidade de espaços de reflexão na escola sobre o que emociona.

“Evidentemente, há um espaço entre o que nos é dado a ver e o que imaginamos que é fortemente impregnado pelo que sentimos e o que essa emoção nos oculta e revela da imagem” (FRESQUET, 2017, p. 35), tornando-se cada vez mais importante ter como objetivo escolar esse foco de contribuir para que o(a) educando(a) aprenda a lidar com seus sentimentos e emoções que o(a) afetam, principalmente, diante da multiplicidade de imagens presentes no cotidiano.

De outro modo, o gesto de inventar no contexto escolar feito pelo espectador ou por quem produz as imagens pressupõe desenvolver aos(às) educandos(as) e aos(às) professores(as) uma capacidade importante que é a de autoria (Fresquet e Migliorin, 2015). O sentimento pela criação de algo interfere nos modos desses sujeitos enxergarem a si próprios diante do processo que, muitas vezes, materializa seus pensamentos e emoções, mas também suas escolhas, a maneira como se percebe no mundo e as relações constituídas ao longo do percurso criativo e pedagógico. Tal movimento, desafiado pelo trabalho com a linguagem do cinema, inspira mudanças nas práticas educativas, evidenciando espaços de participação, crítica e reflexão.

A intenção de empreender em uma prática princípios em torno do pensamento crítico e criativo coloca o(a) educando(a) na passagem por uma experiência ética-estética enquanto inventa e pensa sobre o seu lugar. Pipano e Migliorin (2019) acreditam no encontro cinema e educação como uma maneira de convergir as forças inventivas dos(as) estudantes na escola, portanto, como espaço de criação e pensamento.

Nesse cenário, Fresquet (2017) relaciona gestos do cinema aos gestos do(a) educador(a), cuja tarefa deve ser encarada de modo criativo. Isso presume escolhas, tais como de conteúdo, espaço, tempo, disposição de ordenamento das atividades, organização em grupos ou individual, no sentido de combinar decisões para a efetiva realização da experiência de

aprendizagem, sendo possível associar as práticas de ver e fazer as questões que se quer trabalhar, de modo contextualizado na vida e na comunidade, desde que sejam articuladas ao currículo, percebendo outras dimensões possíveis na ação de criar imagens e sons. Tais especificidades também podem engendrar outras formas de articular saberes, proporcionadas pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Dessa forma, o ato de ver filmes na escola constitui uma experiência de aprendizagem capaz de despertar uma postura reflexiva, crítica e coletiva. Tais perspectivas partem da organização de estratégias capazes de favorecer um processo pedagógico pautado em princípios como a dialogicidade, a colaboração e a autonomia. Por esse motivo, faz-se necessário pensar no contexto de fruição como elemento importante para que o sujeito em seu processo de significação tenha condições de evidenciar e exprimir o que lhe provoca e desperta emoção.

Segundo Duarte (2002, p. 51), o “significado cultural do filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido”. Desse jeito, as formas de apropriação da obra fílmica podem ser potencializadas ou fragilizadas perante o modo de operar as situações de uso e de fruição.

Nesse sentido, Gomes (2015) apresenta pontos importantes para a mediação fílmica, refletindo-se dois deles: o primeiro é a disponibilização do conteúdo artístico, no qual salienta que não é qualquer filme, é preciso passar por uma escolha criteriosa, sendo este o segundo ponto. Sobre o primeiro, assinala:

[...] É preciso deixá-lo “vazar” entre os estudantes, favorecendo a possibilidade de afetação e de comoção. Os filmes devem ser acessíveis às inclusive em momentos de livre fruição não ligados a um trabalho pedagógico específico (momento de exibição fílmica coletiva, cineclubes escolares, uma ida ao cinema, por exemplo) e com outros momentos de leitura crítica e outras atividades dirigidas sobre as obras (GOMES, 2018, p. 115).

Nesse aspecto, acredita-se que todo o trabalho envolvendo a fruição cinematográfica na escola deve considerar uma ligação com os aspectos pedagógicos, mesmo que seja de livre fruição, visto que as escolhas determinam intenções de quem faz a escolha, como também os momentos de exibição coletiva podem desvelar situações de aprendizagens significativas, envolvendo a experiência de ver e debater juntos a partir do deixar fluir o que a obra de arte toca na emoção e realidade de cada sujeito.

Um fator existente relacionado à exibição de filmes presente, muitas vezes, na escola é condicionado à produção de algo, afastando do espectador as possibilidades de uma experiência produtora de sentidos. Como contraponto, a recepção das obras cinematográficas configura a ampliação do repertório dos(as) educandos(as) e consiste em uma aproximação, de certa

maneira, facilitada pela relação dos mesmos com a linguagem. No entanto, é fundamental a mediação pedagógica para que os educandos aprendam a apreciar, “avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomando como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive” (DUARTE, 2002, p. 89).

Ao tratar de uma dimensão ética da imagem, Pipano e Milgiorin (2019, pg. 127) apontam dois pontos de vista “um mundo que “é”, que se apresenta aos sentidos; e outro que é o ato de criar uma imagem, de recortar uma cena, de escolher um ritmo, uma escuta, um som”. Como relação, pode-se dizer que a ética das imagens é um componente da distância entre aquilo que se oferece aos sentidos – o mundo com suas imagens e as imagens que fazemos do mundo. A imagem passa a ser mais bem compreendida por quem vê quando se faz uma interpretação dos elementos que provocam significados a partir de sua composição ou quando se constroem interpretações diferentes do que percebermos na obra por meio da nossa forma de pensar o mundo.

Ao analisar as formas como são construídas as imagens e o que elas comunicam, os(as) educandos(as) constroem uma postura ativa e refletiva, implicando uma dimensão crítica, efetivada por uma prática social e cultural importante na sua formação (DUARTE, 2002). Por isso, vale ressaltar o papel da mediação pedagógica durante os momentos de exibição de filmes como prática intencional para uma experiência que se potencialize essas dimensões.

Um exemplo é o desenvolvimento de cineclubes na escola como espaços de envolvimento coletivo e participação da comunidade escolar. Um dos pressupostos para a aproximação do cineclubismo e a escola na visão de Teixeira (2010) é propiciado pelo encontro acolhedor e amoroso aos educandos(as). A autora reflete sobre o papel dessa prática quanto às responsabilidades de uma formação humana, ao modo que se caracteriza pela reunião de pessoas e grupos para “conhecer, para assistir, debater, pensar e sentir o cinema” (TEIXEIRA, 2010, p. 115), consistindo, assim, em uma proposta que envolve o encantamento de ver o filme nas telas como uma expressão artística que afeta o sujeito, mas também como uma experiência criteriosa de cuidado com as discussões das obras cinematográficas, sem que haja a redução em um aspecto único, de modo a construir uma experiência estética.

Ao se constituir com essas finalidades, exercitam-se possibilidades de partilhas, construção do conhecimento, em que apenas a centralidade no ver e ouvir se desconstrói à medida que a experiência aguça outros sentidos interpretados por novos gestos que ganham fluidez no processo de autoconhecimento e também de conhecimento do mundo.

Uma das experiências educativas promovidas pela professora Adriana Fresquet (2017) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) intitula-se “Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD)”, envolvendo, inicialmente, professores(as) e estudantes de escolas públicas em sessões de filmes em torno de um princípio fundamental que era de as crianças terem voz e vez. Dentre os trabalhos nesse projeto de extensão, chama a atenção o relato de Gomes (2015) sobre a prática educativa empreendida no grupo ao longo dos anos de ultrapassar a exibição e debates em torno de filmes, e adentra-se a realização junto aos estudantes. Conforme apresenta:

O filme na escola alastra-se, então, da representação do mundo externo para representação do mundo interno à escola, para a narrativa dos estudantes, para a expressão de suas visões de mundo, exprimindo a cultura da escola e na escola. O filme, portanto, como escrita de si e do mundo sob as lentes dos estudantes (GOMES, p. 22).

A criação cinematográfica insere, dessa forma, os(as) educandos(as) em uma forma de circunscrever seus mundos por meio da experiência e da experimentação. A ampliação para o ato de fazer configura a criação em espaços já habitados, como a escola, permitindo que, pela lente da câmera, percebam-se lugares, texturas, sons nunca observados, o que provoca sentidos pelo lugar, de forma a gerar pertencimento e empoderamento.

Bergala (2008) criou o que denominou a “pedagogia do fragmento”, constituindo uma maneira de sensibilizar para a utilização do cinema na escola por meio da exibição de trechos curtos de filmes, ofertando mudanças e dinâmicas diferentes daquelas voltadas à exibição de longas metragens que esbarram no tempo escolar como dificuldade de um processo de fruição, estimulando uma passagem para o fazer artístico. Essa pedagogia objetivava o uso do filme para ir além do conteúdo, ao estimular os(as) estudantes para os filmes por meio da exibição de pequenos trechos editados como fragmentos fílmicos. Vistos em oficinas na escola, esse contato despertava a imaginação e a curiosidade, bem com o pensamento sobre aspectos da produção.

A experimentação do fazer artístico é essencial para estimular a percepção para o ato de criação como oportunidade de expressa-se através da linguagem cinematográfica. Bergala (2008) diz que “a arte não poderia ser concebida pelo aluno sem a experiência do fazer” (BERGALA, 2008, p. 30). Apoiando-se no fazer e na fruição artística, convergem-se processos de recepção vinculados ao desenvolvimento do gosto e da aprendizagem, bem como de expressão de sensibilidades, ambos compondo o que o autor chama de Pedagogia da Criação.

Na Pedagogia da Criação, ambos os processos não se separam no processo de aprendizagem. A incorporação movimenta os(as) educandos(as) a dimensões particulares do ato pedagógico e desloca o(a) educador(as) para formações que contemplam estudos e apreciações cinematográficas na escola. O cinema como ato criativo e inventivo provoca o encontro com arte experimentada, fazendo-nos transitar por outros lugares e mundos. Isso inclui um processo de mediação mais denso e complexo, dado ao caráter da experimentação estética e técnica do cinema e observação dos aspectos subjetivos presentes nessas dimensões. No entanto, podem se tornar prazerosas e motivadoras, ao apontar caminhos para o exercício das próprias ideias, desenvolvimentos de narrativas e comunicação de sensibilidades, permitindo “relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica” (MIGLIORIN, 2015, p.191).

A capacidade de o sujeito criar novas formas de ver e inventar o mundo (Migliorin, 2015) traduz experiências que podem ser tecidas no contato com distintas realidades e nas experimentações consigo, com outro e com o mundo. Ao pensar sobre o mundo ao seu redor, o indivíduo constitui relações mais profundas com seu território, estabelecidas pelos afetos e as memórias evidenciadas por meio do encontro com os saberes, as histórias, os dilemas, as crenças, os valores. Teixeira (2020) fala que território é o espaço de pertencimento do indivíduo, o que configura aprender com ele por meio de vivências e práticas materializadas pelo fazer pedagógico.

Dessa forma, partindo dessa ponte possível da criação relacionar-se com o mundo, são percebidas possibilidades diversas de estabelecer uma aproximação mais proveitosa com o território educativo por meio do cinema ao evidenciar um movimento de troca de saberes, diálogos, investigação, problematização e partilha. Essas ações possibilitam o sujeito “[...] entender a rua, o bairro, o vizinho e a cidade com o cinema e entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e reflexiva – do plano, do quadro, da luz, do ritmo” (MIGLIORIN, 2015, p. 10). Com isso, o autor coloca que, ao se relacionar com as criações das coisas que existem no mundo de maneira reflexiva, a relação com conhecimento da linguagem cinematográfica com a introdução dos seus signos e significados acontece como um desdobramento do ato criativo.

Essa perspectiva abordada no *Projeto Inventar com a Diferença* é salientada por Teixeira (2020) quando trata da aproximação do cinema com as escolas:

[...] como pode o cinema produzir novos territórios sensíveis e afetivos, permitindo um compartilhamento do tempo-espaço do mundo com os outros? [...] como o cinema pode auxiliar-nos na invenção de processos pedagógicos mais democráticos e emancipatórios que ofereçam aos estudantes a possibilidade de atuar politicamente? (TEIXEIRA, 2020, p. 21).

Nesse sentido, algumas premissas apontadas nos aspectos metodológicos empreendidos pelo Projeto apresentam o desenvolvimento de experiências sensíveis por meio de vivências que promovem relações entre os(as) educandos(as), a escola e a comunidade. Diante disso, o ponto de partida são as imagens, ou seja, a criação. A partir das imagens produzidas, outras possibilidades surgem, como a discussão de temas, a ação na comunidade. O agir que provoca a descoberta, a curiosidade e a abertura para viver seu próprio lugar. Isso converge para que os(as) educandos percebam seus espaços, explorem situações cotidianas, experimentem, se engajem na busca pelo conhecimento e troquem saberes.

Os gestos que circulam a elaboração de uma imagem, de um som ou narrativa se formam a potencializar a situação de aprendizagem, no intuito de provocar um compromisso como o que está aprendendo e produzindo. Ao investigar o cotidiano com câmera, há uma possibilidade de perceber o que antes não foi visto, atentando-se para a cor, a textura, o som, a luz e para as coisas em nossa volta.

Os dispositivos cinematográficos conduzem esse modo de reparar o mundo. Com os exercícios, selecionam-se o que dá sentido, revelando-se, assim, os significados. As imagens provocam o pensamento para o que foi relevado ou escondido. De tal modo que as discussões dos elementos formais do cinema acontecem após a criação. Um encontro de visualização das materialidades realizadas permite a elaboração de reflexões envolvendo a experiência concreta da linguagem do cinema, desde a composição da fotografia, a definição do plano, do que deixou dentro ou fora da imagem, como também consolidar reflexões quanto à motivação de produzir tal imagem ou som, dos desafios, das intenções. O que resulta na partilha do acontecimento e das sensibilidades.

Ao mesmo tempo em que os desafios com a linguagem cinematográfica desenvolvidas com ou sem câmera, como destacam os autores, possibilitam a construção do olhar para o mundo, promovendo conexões e interações necessárias na constituição de vínculos.

Então, na base metodológica do projeto do Inventar, as ações com os dispositivos acontecem de forma coletiva. É em grupo é que se realiza o ver e o fazer com respeito às diferenças. Como afirma Fresquet (2017, p.61), “[...] os aspectos individuais e coletivos estão colocados em jogo de uma forma única na prática de fazer cinema na escola, na medida em que diferenças individuais podem ser ressituidas”.

A elaboração fílmica trata do quanto é significativo valorizar o processo dos(as) estudantes, entendendo-os(as) assim, como foi concebido o filme, numa aproximação como objeto estético (PIPANO E MIGLIORIN, 2019). Essa visão conforme apresentada pelos autores, dialoga com os interesses dessa investigação, que acredita na valorização do processo de produção do filme, envolvendo as motivações e os processos subjetivos de cada um(a), e isso vai além do produto em si, envolvendo “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 26).

O ato de pensar, de acordo com Fresquet (2017), está arraigado de afetos e nos faz vibrar com as sensações, mexe com intuição, com o que suspeitamos, adivinhamos, permitindo que o conhecimento seja possível de subjetivação com as experiências, de modo que, ao considerar a essências dos gestos envolvidos nas experiências com o cinema é possível ampliar o potencial sensível dos(as) educandos(as).

4 EXPERIÊNCIAS COM O CINEMA PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOS(AS) EDUCANDOS(AS) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, inicialmente, apresenta-se o contexto no qual emergem as práticas do lócus desta pesquisa, a partir de um olhar para a proposta pedagógica da ENSC, visto que se acredita que a compressão dos seus aspectos metodológicos possibilita um melhor entendimento de como o cinema se interliga nas práticas pedagógicas reveladas no seu fazer educativo, configurando, assim, como se deu a efetivação da Escola Viva de Cinema e os seus desdobramentos na contextualização da sétima arte nos projetos e roteiros de aprendizagem, no comitê estudantil, na oficina pedagógica e no cineclubes. Assim, também se constitui embasamento para entender os achados provenientes da investigação.

Com a finalidade de constituir um *corpus* relacionado à proposta pedagógica da ENSC e ao levantamento de informações para serem codificados e categorizados, selecionaram-se os seguintes documentos: (a) proposta pedagógica da ENSC; (b) uma ficha de interesse; (c) um projeto de aprendizagem; (c) uma tutoria – esse documento contém o roteiro de aprendizagem do(a) educando(a); (d) um parecer; (f) um caderno com planos de ação do comitê estudantil; (g) registros e anotações. A escolha de tais documentos se justifica: a ficha de interesse e o projeto de aprendizagem são documentos correspondentes e tratam de ações realizadas no ano de 2019, com o apoio pedagógico da Escola Semente quando as atividades de cinema se fortaleceram na ENSC, sendo estes voltados para a criação fílmica, em que é possível perceber uma dimensão processual do ver e fazer cinema articulado aos interesses e desejos dos(as) educandos(as). A tutoria e o parecer foram escolhidos por pertencerem a um(a) educando(a) que vivenciou o desenvolvimento desses projetos, com o intuito de conjugar elementos importantes para a prática pedagógica diante do que dizem os sujeitos. Vale ressaltar que, nesse período, a pesquisadora atuou como tutora e mediadora desses projetos, como também desenvolveu com os(as) educandos(as), em 2020, a oficina de cinema no formato remoto devido à pandemia da COVID-19. Quanto aos registros e anotações, correspondem às atividades de cinema desenvolvidas desde o início da constituição da Escola Viva de Cinema, mais precisamente no segundo semestre de 2018.

A etapa da observação participante não foi possível realizar de acordo com o planejamento inicial devido às mudanças provocadas pela pandemia no espaço educativo, visando, de fato, à presença no campo empírico para acompanhamento do fenômeno estudado, sendo alterada, respeitando a demanda da escola para a realização da citada fase. Outro fator

que colaborou para a alteração explicitada a seguir foi o não desenvolvimento da oficina de cinema, mesmo de forma remota no atual ano, devido a outros problemas enfrentados pela instituição. Pois seriam as atividades de cinema na oficina pedagógica o foco das investigações por meio das observações.

Atendendo, contudo, a uma decisão do corpo docente e discente da escola para a mediação de encontros *online* sobre a temática *saudade da escola* por meio de atividades com dispositivos de criação cinematográfica, a pesquisadora mediou três encontros junto a outros(as) educadores(as), na segunda semana de julho. Diante dessa possibilidade, foi possível acompanhar experiências vividas junto aos sujeitos e obter evidências com base no envolvimento deles nas práticas realizadas. Além do material produzido em vídeo e áudio, o diário de bordo foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados nessa etapa. Cabe ressaltar que se tomou por base o documento “Orientações previstas para o procedimento em pesquisa em qualquer etapa no ambiente virtual”, emitida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), em 24 de fevereiro de 2021.

Com o retorno das atividades escolares no ensino híbrido, havendo a possibilidade de realização das entrevistas presencialmente, após a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada, foi agendado um primeiro encontro com o coordenador pedagógico da escola para escolha dos(as) educandos(as), de acordo com os critérios assinalados anteriormente, constituindo-se, assim, uma amostragem daqueles que desenvolveram ou desenvolvem práticas com o cinema na escola. Realizou-se, assim, uma conversa inicial com os(as) citados(as) discentes. Ao ser explicitado o objetivo central da pesquisa e obtendo-se o assentimento dos(as) respondentes e o consentimento de seus(suas) responsáveis para empreender a análise do material, foram marcados os momentos para a realização da entrevista que aconteceram em dois dias (07 e 18 de outubro de 2021), ocorrendo no tempo médio de 20 minutos com cada estudante em um espaço reservado na escola. Abaixo, segue a caracterização dos sujeitos entrevistados, assinalando-se o direito de resguardar os nomes dessas pessoas envolvidas. Para melhor entendimento: o Núcleo de Aprofundamento refere-se à etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Educanda 1: Tem 12 anos, estuda na instituição há 6 anos e está no Núcleo de Aprofundamento há 3 anos.

Educanda 2: Tem 14 anos, estuda na instituição há 3 anos, iniciando assim, seus estudos no Núcleo de Aprofundamento. E está no ano final desse núcleo.

Educando 3: Tem 14 anos, estuda na escola há 3 anos, iniciando, assim, seus estudos no Núcleo de Aprofundamento, estando no seu quarto ano no núcleo.

Educanda 4: Tem 12 anos, estuda na escola desde os cinco anos de idade, está no primeiro ano do Núcleo de Aprofundamento.

Educanda 5: Tem 14 anos, iniciou seu estudos na escola com 4 anos e está no Núcleo de Aprofundamento há 4 anos, estando no final desse núcleo.

Educando 6: Tem 11 anos, iniciou seus estudos na escola há sete anos e está no primeiro ano do Núcleo de Aprofundamento.

Portanto, a tabela de critérios de transcrições dos áudios gravados pode ser localizada no Apêndice B, com base em Preti (1999).

Após a coleta, os dados foram organizados e tratados de acordo com a técnica de Análise Categorical de Conteúdo (Bardin, 2016) por meio dos seguintes procedimentos:

- (1) Leitura flutuante do material coletado (documentos, diário de bordo e entrevistas) e escolha dos documentos para a constituição do *corpus*;
- (2) Preparação do material e elaboração de indicadores.
- (3) Codificação por meio da aplicação de regras de recorte das unidades de registro (palavras e tema) e regras de enumeração por presença ou ausência.
- (4) Organização das categorias e agrupamentos.
- (5) Síntese e seleção dos resultados para inferências e interpretação.

Diante desse percurso investigativo, infere-se de forma analítica nos achados da pesquisa com base nas categorias teóricas – Experiência e Saberes – e nas categorias coletividade e colaboração, e afetividade que emergiram da pesquisa de campo.

4.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ENSC

“Essa vida chamada escola”
(Leila Rocha)⁷

*“um lugar de fazer amigos,
[..] educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”.*
(Paulo Freire)⁸

Com intuito de apresentar o que constitui esse lugar, e a necessidade de explicitar os caminhos pedagógicos que determinam a identidade da ENSC, desloca-se um olhar a sua proposta pedagógica, permitindo que, na sequência, compreenda-se como o cinema atravessa as experiências de aprendizagem.

⁷ Parte do título da Tese “Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível”, que sistematiza a constituição da ENSC. Disponível: Repositório Institucional da UFPB: Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível.

⁸ Trecho do poema “A Escola é ...” extraído do site: A ESCOLA (Paulo Freire) – YouTube.

A escola compreende a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP) como “um instrumento que define os rumos da escola, tomando por base sua realidade, a realidade de seus educandos, da comunidade na qual está inserida e assumindo uma concepção de educação libertadora e transformadora” (ENSC, 2021, p. 10). Desse modo, no decorrer do texto do documento, indicam-se caminhos da sua prática escolar, suas diretrizes pedagógicas, bem como o seu papel e a função social quanto à instituição social de formação.

A proposta pedagógica da ENSC é um fruto das discussões e movimentos que regem os processos com toda a comunidade escolar e é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/66, artigo 12, inciso 1, e endossada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, que faz os conselhos escolares surgirem, devendo estes orientarem-se pelo princípio democrático da participação.

A escola teve sua fundação em 2005, na casa de um lavrador aluno, como um projeto social de amigos e irmãs do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Tereza quando se percebeu que os(as) lavradores(as) do entorno do mosteiro eram, na sua maioria, analfabetos(as). Com o início das aulas voltado para a Alfabetização de Jovens e Adultos, apenas em 2007, com a construção de sua sede, passou a ofertar gradativamente o ensino para crianças e adolescentes.

Uma grande transformação em suas bases aconteceu no ano de 2015 quando, percebendo-se ainda a distância da realidade do(a) educando(a), buscou-se mudar sua metodologia, a fim de garantir uma educação que fizesse sentido aos seus sujeitos. Alguns aspectos relativos a isso estão descritos na proposta pedagógica:

O olhar para o chão da escola e o se debruçar sobre seu cotidiano nos conduziu a um constante processo de avaliação, numa práxis que promove ações transformadoras. Depois de alguns anos, funcionando com educação infantil e ensino fundamental, com uma educação “bancária”, reviramos a metodologia pelo avesso, tiramos a seriação e passamos a trabalhar com as crianças integradas, estudando juntas, nas diversas faixas etárias, a partir da pedagogia de projetos, onde o docente passou a assumir a função de tutor e mediador de projetos. Tutor e tutorando se encontram para discutir o que se quer aprender e como aprender. O currículo passou ser estudado de forma transdisciplinar, integrado às curiosidades do educando e ao seu contexto social, histórico, cultural e afetivo. A aula previamente construída deu lugar aos roteiros de aprendizagem, o quadro deu lugar ao plano do dia e a prova deu lugar às tutorias e as rodas de diálogo. As rodas de avaliação permitem um constante processo de ação-reflexão, onde a ação pedagógica ganha uma dimensão de mão dupla: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 5-6)

Essas transformações configuram outras relações de ensino-aprendizagem, aproximando ainda mais do objetivo maior que sustenta o fazer pedagógico, o de “trabalhar o ser humano em todas as suas dimensões: social, histórica, humanística, afetiva e promover uma educação cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana” (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 3).

Quanto à organização do ambiente educativo, visando ao trabalho integrado dos(as) estudantes em grupos heterogêneos, são formados três núcleos de aprendizagem: (1) Núcleo de Iniciação, (2) Núcleo de Desenvolvimento e (3) Núcleo de Aprofundamento. Cada um dos núcleos é constituído por níveis de autonomia, construção do conhecimento curricular e valores. Para melhor compreensão em relação à faixa etária, ressaltando que não é o determinante, o Núcleo de Iniciação contempla os(as) educandos(as) de 4 a 6 anos de idade; o Núcleo de Desenvolvimento, de 8 a 10 anos, e o Núcleo de Aprofundamento, 11 a 14 anos.

O seu fazer educativo fundamenta-se em três pilares: as dimensões biopsicossocial e espiritual do ser humano, a multirreferencialidade como fundamentação da prática pedagógica, considerando-se as variadas experiências que servem de aporte teórico, e os documentos legais. Com isso, a Educação se concretiza por uma pedagogia humanizada e humanizadora, integrada e integradora, liberta e libertadora, ativa, dialógica, crítica e criticizadora, praxiológica, participativa e vínculo-compartilhada⁹.

A vivências dos valores e atitudes importantes na formação do ser que permeiam o chão da escola são referenciados, na sua maioria, em pares na “Matriz de Vivência dos Valores”: interação e colaboração, empatia e respeito, concentração, criatividade, comunicação e afetividade, organização e planejamento, autoconhecimento e autoavaliação, consciência crítica e (auto)cuidado e bem-estar. Ambos servem de avaliação e autoavaliação durante o percurso educativo, e, nesse processo, constantemente, são traçadas metas de melhoramento para alcançá-lo. Na LDB, em seu artigo 27, fica claro que a organização curricular da educação básica deve ter com a diretriz “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

⁹ De acordo com o Escola Nossa Senhora do Carmo (2021, p. 12 e 13), é Vínculo-compartilhada, por haver uma relação intrínseca entre os sujeitos e os saberes construídos, ou seja, todos(as) se constituem como parte integrante da escola e vinculados(as) a ela por uma relação afetiva e utópica de ensino-aprendizagem e trabalho, naturalmente, compartilham os saberes constituídos.

No fragmento a seguir, apresentam-se os novos entendimentos da relação de ensino-aprendizagem, e fica clara a centralidade em valores e nas relações:

Hoje, vivemos outra relação de ensino-aprendizagem, fundamentada na prática da liberdade e na busca da autonomia, tendo como princípio uma relação dialógica, que extrapola os muros da Escola, se cria vínculos afetivos e efetivos, que auxiliam em todo o fazer educativo e enxerga a pessoa como um todo, com sua história de vida, suas carências, seus sonhos. Nossa relação ensino-aprendizagem é outra e perceptível se tornou o resultado: educandos que aprendem, acima de tudo, aprender a aprender. (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 6)

Com fundamento nesses princípios, a organização curricular, comprometida com a construção de conhecimento, empenha-se em trabalhar a autonomia e a prática da liberdade por meio da pedagogia de projetos, integrando o currículo à vida e às necessidades dos sujeitos, como também considerando uma base diversificada de forma transdisciplinar. No tocante à construção do currículo, Coelho (2019, p. 295) afirma que “o currículo é, então, construído com a participação de todos, e assume como ponto de partida, a realidade local, buscando-se na teoria, o aprofundamento, ampliando-o. Assim, os conhecimentos adquiridos possibilitam ressignificar as realidades dos alunos e fortalecer à cultura local”.

Para tal, o ponto de partida da ação pedagógica é o que o(a) educando(a) quer aprender. A metodologia permite que os(as) estudantes criem seus projetos de pesquisa e estudem por meio de roteiros de aprendizagem mediados pelos(as) tutores(as). Sendo assim, a pedagogia de projetos

[..] é uma forma de aprendizagem que permite ao educando experimentar, pesquisar e ser autônomo no processo de construção do conhecimento [...] O projeto favorece a criatividade, a iniciativa, a interação e, principalmente, a problematização. O educando aprende por meio da elaboração de questões pertinentes, que partem do seu contexto, de sua realidade e descobre que na busca da sistematização do projeto estão inseridos os conhecimentos da história, da matemática, da língua, da geografia [...] (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 15)

A partir do desdobramento do projeto em roteiros de aprendizagem que trata de uma maneira de organizar sequências de estudos a partir do interesse do(a) educando(a), o seu plano do dia é construído juntamente com o(a) tutor(a), com o intuito de autorregular e desenvolver a autonomia. No planejamento, são colocadas atividades diversas, os horários fixos correspondem aos momentos coletivos (oração, construção do plano, lanche, intervalo, relaxamento, roda de avaliação e oficinas), além do tempo para a realização de pesquisas

exercícios, momento com especialista¹⁰, ensinando e aprendendo e aprendendo e ensinando¹¹, reuniões, tutorias¹².

O espaço de aprendizagem (lugar onde realizam as atividades) é definido a partir de onde os(as) estudantes querem executar o planejado, podendo ser no pátio, debaixo de uma árvore, no refeitório, no parque. E os(as) tutores(as) e mediadores(as) de projetos são responsáveis por auxiliá-los(as) quando solicitado, ou ao perceber que pode contribuir.

Ao final da manhã e da tarde na escola, os(as) educandos(as) têm a avaliação do dia junto com o(a) tutor(a), para que, em roda, partilhem suas descobertas, analisem o cumprimento do planejamento, redimensionando, assim, o que for necessário, exercitando a fala e a escuta, fazendo novas perguntas e conversando sobre situações envolvendo a convivência.

Quanto às oficinas pedagógicas, normalmente, acontecem uma vez na semana e são escolhidas no início do ano letivo em assembleia geral pelas crianças e adolescentes. Nas oficinas, pretende-se unir teoria e prática a partir do desenvolvimento de momentos de aprendizagem que promovam a interação entre os(as) educandos(as) e entre estes(estas) e os(as) oficinairos(as), e o lúdico, para “desenvolver as inteligências múltiplas, abranger o máximo de habilidades, para que cada criança possa se identificar com aquilo de que gosta e aprender”. (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 17).

Contudo, a organização da gestão dá-se por um trabalho compartilhado, para que as vozes de toda comunidade escolar se façam presentes. Assim, destacamos o conselho escolar, o conselho de classe, os comitês estudantis, o colegiado estudantil, os grupos de responsabilidade, as assembleias gerais, os planejamentos pedagógicos e a formação continuada.

Por fim, foi na busca por suporte teórico por meio da formação continuada para a orientação das práticas que o cinema se fortaleceu na escola.

¹⁰ “O educando ao sentir dificuldade em aprender algum conteúdo disciplinar, que porventura não conseguiu sozinho, nem com ajuda de outro colega, agenda um momento com especialista da respectiva área do conhecimento para tirar suas dúvidas (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 17).

¹¹ “É um instrumento de troca de saberes entre os educandos. Aquele que já sabe de algo que pode ajudar um outro em suas dificuldades, se coloca à disposição para ajudar. Assim, ao sentir alguma dificuldade, o(a) educando(a) que precisa dessa ajuda, coloca seu nome no mural (ensinando e aprendendo e aprendendo e ensinando) e espera para que um outro colega que já tenha estudado aquele determinado assunto possa lhe ajudar”. (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 17).

¹² “É um instrumento avaliativo do registro de verificação da aprendizagem do roteiro, realizado através de um diálogo entre tutor(a) e tutorando(a), bem como possibilita analisar a autonomia do educando na execução dos planos diários”. (Escola Nossa Senhora do Carmo, 2021, p. 17).

4.2 ESCOLA VIVA DE CINEMA

O cinema como campo específico fortaleceu-se na escola por meio das formações realizadas pela equipe da Escola Semente de Educação Audiovisual a partir de 2018, depois da aprovação da ENSC, em um edital lançado pelo grupo com o objetivo de implementar quatro Escolas Vivas de Cinema¹³ em instituições de ensino do Estado da Paraíba. O projeto “Cartografia de imagens: filme-carta, formação e experimentação” tinha o objetivo de criar condições para o desenvolvimento de práticas de educação com o cinema e audiovisual de forma autônoma, contribuindo para a inovação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

A chegada da equipe à escola demandou a compreensão da proposta pedagógica para a contextualização das práticas com o cinema na realidade, visto que a metodologia baseava-se na construção coletiva e na cocriação. Os processos formativos envolvendo educadores(as), gestores(as), funcionários(as), educandos(as) e, em alguns momentos, os seus familiares possibilitaram o diálogo, a escuta, a experimentação, o ver e o fazer juntos, a criação e o fortalecimento de vínculos. No decorrer do curso de formação, tratou-se sobre a sensibilização à linguagem do cinema, criatório de cineclubes, a edição audiovisual e a criação de filmes-carta¹⁴.

Nos Ateliês de Criação Cinematográfica, aconteceram as experiências com os dispositivos, possibilitando o pensar, o criar e o aprender juntos, constituindo uma relação diferente com os espaços da escola e da comunidade por meio das histórias, trocas, experimentos, sejam eles “com equipamento de filmagem e gravação de som ou sem equipamento” (MIGLIRION, 2016, p. 14). Com os dispositivos, aprendeu-se também que os filmes podem nascer desse processo de brincar e da criação de imagens, sons, textos. Quanto à mediação pedagógica, é importante na construção de uma relação mais próxima para perceber os gestos, valores e saberes.

Nos cineclubes, assistiu-se a filmes e conversou-se sobre eles, tendo sido realizadas algumas sessões coletivas, mas sentiu-se também um desafio para fazer de forma regular. Nas formações teóricas e práticas, alguns aprendizados do percurso implicaram o pensamento do(a)

¹³ É possível conhecer o livro do projeto apoiado pelo Programa Rumos Itaú Cultural acessando o link: Cartografia de Imagens | Rumos Itaú Cultural (2018 – 2020) – Semente – Escola de Educação Audiovisual (educacaoaudiovisual.com.br) e também o documentário: Carta-semente – Cartografia de imagens (2020) – YouTube

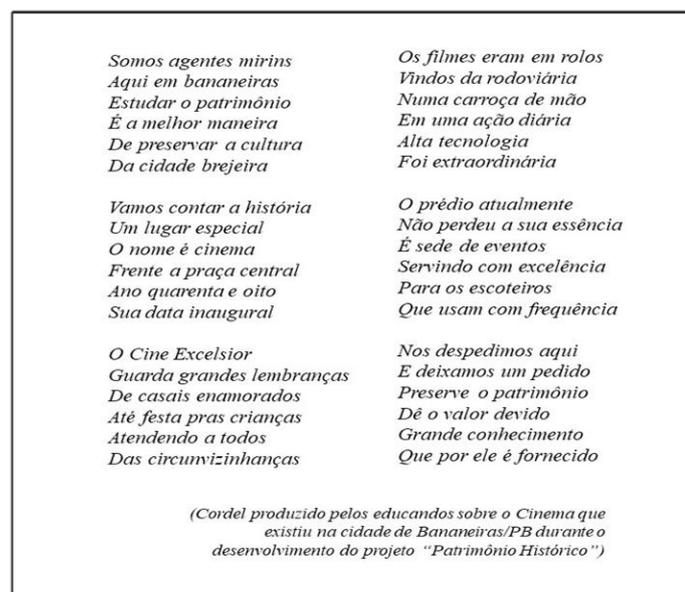
¹⁴ Além dos filmes produzidos pelos(as) educandos(as), os(as) educadores(as) (todos que fazem a escola) fizeram o filme-carta “Escola dos Sonhos”, disponível no link: Escola dos Sonhos - Cartografia de Imagens (2020) – YouTube

educador(a) sobre assistir aos filmes, tais como: manter as exibição coletiva como ação importante para o fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar; conhecer filmes produzidos em outras instituições escolares, contribuindo para a criação de possibilidades do que pode ser feito no âmbito escolar; assistir a filmes e debatê-los, para a ampliação do repertório cultural; desenvolver o processo de curadoria, tornando significativo para diversificação dos filmes quanto aos gêneros, características regionais, formatos, tamanhos; assistir a filmes nacionais e que mostrem os saberes do território, de realidades distantes, que se aproximem da cultura do(a) educando(a); a horizontalidade em frente à tela na construção e desconstrução de imaginários; ver os filmes de autoria dos(as) próprios(as) educandos(as) para a construção da sua identidade.

Diante disso, com base nesse encontro mais consciente das potências do que o cinema pode no contexto escolar revelados nos caminhos percorridos ao lado da Escola Semente, o cinema “se consolidou na escola por meio de oficinas que configuram os ateliês de criação cinematográfica, do cineclube, da formação de um comitê estudantil de audiovisual e dos projetos de pesquisa” (NEVES; COELHO, 2020, p. 73-14). Na sequência, apresentam-se informações sobre as experiências na escola em projetos e roteiro de aprendizagem, comitê estudantil, oficina e cineclube.

4.2.1 Projetos e Roteiro de Aprendizagem

FIGURA 1 – Cordel sobre o Cinema de Bananeiras



Fonte: Arquivo da autora

Para chegar à escolha do projeto de pesquisa, os(as) educandos(as) preenchem uma ficha de interesse. O que quer saber? É a pergunta inicial, que funciona como disparadora do processo pedagógico fundamentado no interesse do(a) estudante. As respostas para esse questionamento podem surgir de uma curiosidade em saber mais sobre algo, de um sonho (projeto de vida), de um problema percebido na comunidade. As motivações que levam às escolhas dos projetos e aos roteiros de aprendizagem podem ser individuais e coletivas, e são das mais variadas. Ao explicitar os motivos de estudar um tema, a delimitação junto ao/a mediador(a) leva à clareza do objetivo que gostariam de alcançar e à discussão dos caminhos e possibilidades a serem percorridos.

Para ilustrar esse processo de escolha e desenvolvimento de projetos, resolve-se articular como aconteceu de forma sucinta o projeto de pesquisa intitulado “*Patrimônio histórico: bens materiais e imateriais do município de Bananeiras-PB*”, desenvolvido por educandos(as) entre 10 e 14 anos de idade, do Núcleo de Aprofundamento, em 2019, tendo reunido um grupo de 17 educandos(as) com o interesse inicial de conhecer mais sobre a história e a cultura da cidade.

Por que quero aprender? É a segunda pergunta da ficha de interesse. Com esse questionamento, nascem os objetivos de projeto. Retornando sobre o projeto de patrimônio, o grupo, que totalizava 17 educandos(as), apontou interesses divergentes quanto à delimitação do tema: dez queriam entender as falas do oficinairo na oficina de percussão sobre os saberes indígenas e negros relacionados à história local, e os outros sete queriam saber conhecer os lugares antigos e a história da cidade.

O que já sei? Essa é a terceira pergunta da ficha de interesse. Ao responder a esse questionamento, faz-se um levantamento de hipóteses sobre o assunto. Juntos, os(as) educandos(as) fazem anotações dos seus conhecimentos prévios. As afirmações expostas ficam registradas na ficha e percorrem o desenvolvimento do projeto e roteiros para a confirmação ou a refutação durante o processo investigativo.

O que quer aprender? Na quarta pergunta da ficha de interesse, após a definição e a delimitação do tema, seguidas das anotações de suas hipóteses, listam-se as perguntas do que querem responder durante o tempo de desenvolvimento do projeto. Todo o potencial pedagógico está nessas perguntas, pois despertam a curiosidade, que é fundamental no processo de aprendizagem, interligando os saberes necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Como quero aprender? Na quinta e última pergunta da ficha de interesse, são colocadas as formas como se quer estudar: por meio da Internet, vídeos, confecções de cartazes e maquetes, entrevistas e saídas pedagógicas. Nessa etapa, também pensam em como podem realizar a culminância do projeto. Com isso, os(as) educandos(as) que tinham o interesse mais voltado aos lugares antigos, ou seja, em estudar os bens materiais, tiveram a ideia de produzir um filme¹⁵.

Na ocasião, a partir do reconhecimento da importância do cinema para o processo de ensino-aprendizagem, os experimentos envolvendo a linguagem cinematográfica permearam todo o percurso do projeto patrimônio histórico, como expresso no tópico da “metodologia” do projeto escrito pelos(as) educandos(as):

[...] Gravamos e assistimos vídeos sobre história de objetos, [...] e discutimos sobre as imagens com o grupo do projeto, resgatando as memórias afetivas. Assistimos filmes do acervo da escola (**sobre memória e identidade**) e anotamos as principais reflexões no caderno. [...] Observamos a Igreja Matriz e descrevemos através de desenhos/escrita alguns aspectos bem como registramos fotografias, vídeos e áudios desse patrimônio. [...] Assistimos ao filme "Estação Bananeiras", refletimos e debatemos com o grupo de estudo. Acessamos a exposição fotográfica "Bananeiras ontem e hoje", em seguida analisamos suas diferenças e semelhanças. [...] Assistimos vídeos relacionados ao patrimônio material do município de Bananeiras e conversamos sobre eles. [...] Construimos um mapa coletivo dos lugares históricos da cidade. Visitamos vários lugares da cidade escolhido pelo grupo: cinema, túnel, hotel Serra Golf, coreto de Bananeiras e casarões, registramos em fotos e vídeos. [...] construímos coletivamente um mapa de todo o percurso do projeto destacando as produções realizadas e analisamos os materiais audiovisuais coletados e refletimos sobre as imagens que levam a criação fílmica. [...] a partir do aprofundamento do estudo de quatro lugares históricos (Igreja Matriz, Capela São Sebastião, Cinema e Prédio do Correio) através de pesquisas orais, leituras de livros e produzimos imagens e áudios, concluímos o projeto com o desenvolvimento do filme documentário “Lugares de memória” e no filme carta “Bananeiras”. (Projeto de Pesquisa, 2019) – (**Grifo nosso**).

Como evidenciado no trecho, as práticas cinematográficas são identificadas por várias ações ou gestos: gravar, assistir, discutir, ver, observar, descrever, registrar, refletir, acessar, destacar, analisar, conversar, construir, aprofundar e produzir. As múltiplas possibilidades de desenvolvimento de atitudes, conceitos, procedimentos permeados nos momentos de aprendizagem carregam em si experiências que dialogam com formas diferentes de aprender.

¹⁵ Foram produzidos dois filmes: o documentário “Lugares de Memória” e o filme-carta “Bananeiras”. Ambos podem ser acessados nos respectivos links: Lugares de memórias – Cartografia de Imagens (2020) – YouTube / Bananeiras – Cartografia de Imagens (2020) – YouTube.

Por meio da investigação dos saberes, a câmera e o gravador tornam-se recursos de democratização, dando voz aos(às) próprios(as) educandos(as) e outras pessoas, que podem compartilhar vivências por meio dos filmes desenvolvidos mencionados acima, o documentário “Lugares de memória” e o filme-carta “Bananeiras”. O primeiro filme, inicialmente, foi definido, como citado acima, para culminância do projeto. No entanto, as articulações com os dispositivos de criação cinematográfica e as produções de narrativas foram desenvolvidas ao longo do projeto, tornando a experiência enriquecedora ao modo em que se instaurava também o processo de criação. Sendo assim, os filmes foram produzidos no percurso educativo, e não apenas como um produto no final de projeto.

Portanto, com o intuito de registrar esse percurso pedagógico e criativo, os(as) educandos(as) construíram, em uma certa etapa do projeto de pesquisa, um mapa ou inventário (Anexo B) de suas vivências e atividades. Nele, podem-se perceber as marcas de suas experiências destacadas pelas memórias do que eles(elas) foram dando significado ao processo pedagógico. Na imagem, as ações mobilizadas de produção de imagens e sons se articularam aos questionamentos sobre a temática estudada. Assim, o cinema atravessava as experiências como elemento essencial na busca dos saberes dos outros e na construção de um olhar para lugares da cidade, promovendo a construção do conhecimento. É bom ressaltar que esses acontecimentos marcantes se fazem presentes em ambos os filmes, diante da escolha daquilo que comporia sua montagem. Sobre isso, Migliorin e Pipano (2015) refletem que, na experiência com as imagens feitas por estudantes, o lugar da montagem determina a experiência com as coisas no mundo. E, com isso, fazem emergir suas descobertas, representações, apropriações.

Em continuidade, o desenvolvimento do projeto de pesquisa dá-se por meio dos roteiros de aprendizagem realizados no período de três semanas. Ao final de cada roteiro, há o encontro de mediação (Figura 2). Um(a) dos(as) educandos(as) faz a relatoria, anotando as aprendizagens do grupo para compor o tópico “desenvolvimento” do projeto escrito pelo grupo.

FIGURA 2 – MOMENTO DE MEDIAÇÃO DE PROJETOS

Fonte: Arquivo da autora

A mediação do projeto é um espaço de exercício do diálogo, em que os(as) adolescentes expressam seus saberes, conhecimentos, desafios enfrentados, avaliam o que foi positivo ou o que precisa de melhoramento. Exercem a escuta, a espera de sua vez, e intervêm, contribuindo para a ampliação da fala do outro. Trocam saberes, aprendem juntos(as). Falam o que querem e como querem aprender no próximo roteiro. E inicia-se um novo círculo, com um novo roteiro de aprendizagem, para dar continuidade ao projeto em desenvolvimento. Sua duração depende do interesse dos(as) educandos(as) e dos objetivos que foram traçados. O projeto de Patrimônio durou sete meses. Depois, a equipe nas anotações de uma nova ficha de interesse escolheu estudar “O Cinema e suas Linguagens”, com o desejo mais voltado ao conhecimento da linguagem cinematográfica, à realização de dispositivos de criação e ao entendimento sobre edição. Nesse, o cinema foi a ideia central.

4.2.2 Oficinas Pedagógicas

Meu aviãozinho de papel e você”

*Você que vejo
 Você que amo
 Você que sinto
 Você que chamo
 Você me ensina
 Você me encanta
 Você me chama
 Para brincar*

*Vento faz alegria
 Vento faz correria
 Vento faz ventania
 Para meu avião voar
 (Pablo Roberto, 7 anos)*

Os versos escritos pelo educando Pablo Roberto, em setembro de 2020 (período em que estávamos distantes fisicamente devido à situação de pandemia da COVID-19) foram escolhidos para abrir esse tópico como um disparador poético do fazer pedagógico da oficina de cinema, no intuito de mostrar que a linguagem cinematográfica nos permite criar e inventar outras coisas a partir das imagens e dos sons, a integrar outras linguagens.

Foi por meio de um questionamento de “onde está o vento” para a captura de uma imagem e do som que floresceram as palavras e o desenho. Ao narrar de forma sensível e profunda como se deu a criação do poema para os colegas e a educadora, o menino contou que teve o apoio especial de sua avó e, inicialmente, construiu dois aviões de papel; depois, desenhou três casas em uma folha de caderno, colorindo cada uma de cor diferente. Como tinha duas aeronaves, pensou em duas crianças brincando com os aviõezinhos em frente às residências e, assim, colou-os em suas mãos. E, ao mostrar sua obra de arte por meio da tela, afirmou que “*do desenho nasceram as palavras*” (Figura 3).

FIGURA 3 – DESENHO DO EDUCANDO DO POEMA “MEU AVIÃO DE PAPEL E VOCÊ”



FONTE: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Essa foi uma das atividades desenvolvidas ao longo das oficinas de cinema de 2020, que partiram da temática “nossos ventos-emoções”, realizadas a partir do diálogo com as crianças de como elas gostariam de aprender nos encontros. Ao iniciar com essa reflexão, entra-se nas possibilidades de integração de outras linguagens e envolvimento do lúdico, como está explicitado na proposta pedagógica da escola em relação ao propositivo das oficinas na escola. Barquete (2017) trata as oficinas como espaços de mobilização e efetivação da criação fílmica no contexto escolar, que estimula a investigação da realidade e o processo colaborativo, resultando em processo de ensino e aprendizagem.

A cada início de ano letivo, durante as primeiras assembleias, os(as) educandos(as) conversam e chegam em um consenso sobre quais oficinas pedagógicas querem e podem ter na escola. Após a definição, escolhem três oficinas para participar que acontecem semanalmente, cada uma possui uma hora de duração, formando-se de educandos(as) de diferentes núcleos.

Durante o ano de 2018, os(as) educandos(as) iniciaram as oficinas de cinema com duas oficinas que iniciaram a formação continuada oferecida pela Escola Semente de Educação Audiovisual. No ano de 2019, foi proposto por eles(elas) a continuidade da oficina de cinema. Além dessa, escolheu-se a de capoeira, dança, xadrez e teatro, como também as de educação física e inglês, que são trabalhados como oficina. Já em 2020, impactados pela pandemia da COVID-19, as oficinas aconteceram no formato remoto e, além da educação física e do inglês, eles(elas) optaram por cinema, dança e xadrez.

As atividades artísticas e pedagógicas, em consonância com a descrição da proposta pedagógica, são momentos de aprendizagem que promovem a interação, exploração dos ambientes da escola e da comunidade, criação coletiva dos(as) educandos(as) percebida nos vídeos dos dispositivos de criação cinematográfica, como: Cores e Texturas, Minuto Lumière, Música e Memória; Lá Longe, Aqui Perto, Sons ao redor; Molduras e Autorrepresentação realizadas em vídeo; a construção de mapas afetivos da cultura mencionou as brincadeiras, rezadeiras, os tocadores de instrumentos, mulheres que cantam, lugares históricos, as danças, os esconderijos da escola, as pessoas que contavam histórias, enquanto aprendiam a manusear os equipamentos e desenvolver as noções básica da linguagem do cinema.

Diante dessas possibilidades, abordam-se dois aspectos importantes: o primeiro deles é que esses dispositivos deram abertura para os(as) educandos(as) desenvolverem novas relações com a própria escola e a comunidade, conforme Migliorin (2015); o outro é que dar condições para a criação coletiva, para Migliorin (2015, p. 73), é um “princípio de emancipação que coloca o estudante como parte responsável pelo conhecimento que ele recebe e produz, um processo que se efetiva em experiências que atravessam processos e estudantes e que, eventualmente, reconfiguram as formas de ver e viver na comunidade”.

4.2.3 Cineclube

FIGURA 4 – MOMENTO DE SESSÃO DE CINECLUBE



FONTE: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

A imagem (Figura 4) acima mostra um dos momentos de cineclube vivenciado na ENSC durante o processo formativo da Escola Semente, que envolvia tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as). Nesse momento, todos(as) juntos(as) na mesma direção, em frente à tela, como ressalta Fresquet (2017), assistiam aos filmes escolhidos pela equipe. A imagem projetada na tela é do “Disque Quilombola”, de David Reeks, que mostra as conversas de várias crianças por meio de ligações com telefones de latas. Assim, de um jeito divertido, elas mostram suas raízes, brincadeiras, modos de vida, revelando semelhanças e diferenças. As infâncias presentes no filme tocam de modo singular o espectador, provocando recordações, semelhanças, afetos. Conhecer filmes brasileiros aproxima a percepção sobre as próprias estéticas que são diversas, entrando, assim, em contato com a diferença, mostrando distintas realidades e, ao mesmo tempo, provocando uma relação com o próximo (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

O contexto de fruição permite a expansão do interesse do(a) estudante em querer conhecer mais sobre os filmes vistos, sobre quem os fez, quem participou, gerando, assim, outras possibilidades para a interação, conhecendo quem faz cinema na sua comunidade e valorizando as ações locais.

A contextualização da imagem exemplifica algumas das potências possíveis de vivência em um cineclube enquanto criação espaço coletivo, participativo e crítico. Apontam que sua constituição remete à necessidade de planejamento como prática potente e transformadora. A ENSC ainda é algo que precisa ser fortalecido. As experiências realizadas durante a formação continuada e algumas posteriores, inclusive, com a criação de uma comissão do cineclube na escola, demonstram possibilidades, mas que precisam ser mais bem qualificadas, a fim de nortear o processo.

4.2.4 Comitê Estudantil

Os comitês estudantis são escolhidos pelos(as) próprios(as) educandos(as) a cada início de ano. Eles(elas) se reúnem no colegiado estudantil, elencam ou revisitam os pontos positivos e de melhoramento dos comitês anteriores e analisam sobre sua continuidade ou sugerem novos. Por meio dessa organização os(as) educandos(as) são levados a contribuir na gestão democrática da escola. Após escolhas dos comitês, eles definem como querem contribuir, para que, assim, possam planejar o quê, como, quando, quem fazer. Como destacado na proposta pedagógica:

Criados com o objetivo de movimentar os educandos a assumir uma função no processo pedagógico, com atividades que promovesse a integração entre si, como também entre eles e a Escola, propiciando autonomia, gerando posicionamento crítico e melhorando a autoestima. Um trabalho educativo que agregasse ao cotidiano escolar a promoção do desenvolvimento cognitivo, psicossocial e humanístico. No início do ano letivo, em assembleia geral, os educandos elencam quais comitês gostariam de criar e, por afinidade, escolhem um para se integrar. Em seguida, já nos seus respectivos comitês, constroem um plano de ação para ser desenvolvido naquele ano letivo. (PPP, 2021, p. 19 e 20)

O comitê de audiovisual (Figuras 5 e 6) foi criado na escola no ano de 2019, tanto pelos(as) estudantes do turno da manhã, correspondente ao Núcleo de Desenvolvimento e ao Núcleo de Aprofundamento, quanto pelos(as) da tarde, correspondente ao Núcleo de Iniciação e Núcleo de Desenvolvimento. Alguns dos interesses das crianças e dos(as) adolescentes estavam voltados ao registro em fotos e vídeos dos eventos que aconteciam na escola, promovendo exposição de fotografias, mas também voltados à realização de oficina de edição, no intuito de aprender a montar filmes, como disposto no caderno do Comitê no Plano de Ação de 2019, e no de 2020, com o interesse do grupo de promover uma oficina com os componentes sobre o uso dos equipamentos de produção de imagens e sons. O cinema e o audiovisual se relacionam nos interesses dos(as) educandos(as) em suas práticas gestoras desse comitê em específico.

FIGURAS 5 e 6 – ENCONTROS DOS(AS) INTERGRANTES DO COMITÊ



FONTE: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

As reuniões dos comitês, geralmente, acontecem duas vezes por mês, entre o(a) mediador(a) do comitê (que é o(a) tutor(a)) e os(as) estudantes para avaliar e planejar as ações realizadas em cada período. Durante o encontro, é escolhido um relator para fazer as anotações e organizar as falas dos colegas. A maioria dos registros das reuniões no caderno dos comitês é organizada pela data dos encontros, os nomes dos participantes presentes, realizando-se a avaliação das ações, com destaque para os pontos positivos e os pontos de melhoramentos. Em seguida, anotam-se as novas atividades com a definição de quem assumirá as responsabilidades.

4.3 CATEGORIA EXPERIÊNCIA

A categoria experiência formulada *a priori* apresenta as percepções dos(as) educandos(as), considerando aspectos do levantamento da base teórica desse trabalho. Vale ressaltar que as demais categorias também tratam de experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, a escolha dessa categoria específica se justifica pela necessidade de identificação das possibilidades de viver experiências em que os sujeitos se sintam tocados, formados e transformados, com a finalidade de evidenciar caminhos para qualificar experiências com o cinema na escola na promoção de experiências de aprendizagem potentes e transformadoras na vida dos sujeitos.

As falas dos(as) entrevistados(as), ao se encontrarem com suas lembranças, aprendizados, saberes, sentimentos, demonstraram receptividade e disponibilidade em contar algo que os atravessou, como uma resposta ao que lhe aconteceu (LARROSA, 2002). Isso possibilita encontrar, em suas percepções, o que os(as) mesmos(as) atribuem de sentido às suas vidas, tendo a escola como lugar propício para viver uma experiência criativa e de alteridade.

Assim, a primeira e a segunda questão trazidas no roteiro de entrevista semiestruturada permitiram a confirmação de práticas de cinema desenvolvidas na escola que foram descritas nos tópicos anteriores. O reconhecimento das atividades realizadas tornou-se pertinente porque

ativou a memória dos(as) educandos(as), de modo que, quando pensam nos acontecimentos, aproximam-se de suas experiências vividas na escola com o cinema. Com isso, delineiam, de certa forma, seus percursos educativos ao recordar-se dos lugares, pessoas, saberes envolvidos nas ações, demonstrando-se ativos e participantes nas práticas cotidianas da ENSC.

Todos(as) os(as) educandas(as) entrevistados(as) confirmaram a participação em atividades com o cinema e quando participaram. O que coincide com os anos recentes de fortalecimento do cinema na escola. Alguns remeteram à primeira experiência de cinema que viveram na escola. A educanda 2 expressou sobre as práticas com a sétima arte no projeto de aprendizagem, apresentado no item 4.2.1, sobre o Patrimônio Histórico da cidade Bananeiras: “desde o primeiro projeto...acho que faz três(anos) também...acho que foi o primeiro dos lugares históricos de bananeiras”. No decorrer do texto, apresentam-se mais evidências sobre como as experiências de aprendizagem com o cinema se configurou nesse projeto de aprendizagem.

Antes de continuar as reflexões, todavia, ressalta-se a disposição de Ludke e André (2018) sobre o tipo de entrevista utilizada para a coleta de dados que permite a interação com o(a) entrevistado(a) por meio do diálogo, acreditando-se, por isso, na pertinência de fazer outras perguntas ao educando 3, quando ele se lembrou da sua primeira experiência na oficina de cinema na escola: “foi na oficina de cinema, foi a primeira vez que tive contato com peças (equipamentos) que se usa no cinema. Foi em 2019”. *O que marcou nessa sua primeira experiência?* Ele respondeu: “Eu aprendi a mexer com câmera, que eu não sabia e não tinha interesse e depois criei interesse”. Com isso, o educando demonstra se vincular ao cinema quando aprendeu a utilizar os equipamentos para obter imagens em movimento, o que despertou seu interesse. Isso significa uma abertura ao novo, ou seja, uma certa porosidade para se deixar afetar e ser afetado (LARROSA, 2002) pela experiência de aprender com o cinema.

Quando questionada sobre os *momentos no Núcleo de Aprofundamento em que realizou atividades* com o cinema, a educanda 2 reconheceu: “participei das oficinas de cinema...do projeto de cinema...dos dispositivos e do projeto dos lugares históricos”. No intuito esclarecer o projeto de cinema declarado pela educanda, ela se refere ao Projeto de aprendizagem “O Cinema e suas linguagens” mencionado no tópico anterior 4.2.1. Já a educanda 5 fala do filme documentário “Lugares de memória” e do filme-carta “Bananeiras”, ao dizer: “em 2019 foi os filmes que a gente fez...os filmes de curta metragem. Em 2020 não teve muito...as oficinas de audiovisual e cinema em 2020... em 2021 não lembro se participei de alguma coisa”.

Partindo do seguinte questionamento: *Você pediu para trabalhar com o cinema nos seus projetos e roteiro? De que forma?*, percebeu-se, ao analisar as respostas, ser desejo comum dos(as) estudantes. Vale lembrar que, em uma das questões da ficha de interesse, o(a)

educando(a) responde ao questionamento *Como quer aprender?* Inclusive, a educanda 2 releva isso: “Sim...de que forma pela ficha de interesse”. *Você colocou o quê nessa ficha de interesse?* “Que eu queria saber mais sobre as coisas históricas e o cinema. *Estudar de que forma o cinema?* “Conhecendo lugares, vendo sites, conversando com as pessoas e vendo coisas antigas”.

Com isso, percebem-se diferentes estratégias de aprendizagem que, de certa forma, indicam os métodos de aprender da própria educanda, conforme destaca Meirieu (1998), propiciando a construção de suas próprias representações sobre o que é experienciado. Essas formas podem ser diferentes para cada sujeito, o necessário é que o processo possibilite o vínculo aos seus interesses. Essa proposição nos revela que, provavelmente, existam experiências que possam afetar mais o sujeito, dependendo do gosto, da motivação e das marcas deixadas pela própria experiência.

Diante da formulação sobre as formas de estudar o cinema e de outras elaborações presentes no decorrer do texto, pode-se afirmar que ora a sétima arte aparece como tema central das escolhas de projetos desenvolvidos na escola quanto à temática de estudo, ora como temática transversal. Essa proposição dialoga com as novas estruturações definidas por Imbernón (2016) quando defende o estudo por temas, por Hernández e Ventura (1998), quando trata dos projetos de trabalho, e com Morin (2000), ao expor a necessidade da reconexão dos saberes para superação da fragmentação do conhecimento. Importante ressaltar, mais uma vez, que os temas são definidos pelos(as) próprios(as) educandos(as) individual ou coletivamente.

Retomando o diálogo com o que dizem sobre *se pediram para trabalhar com o cinema nos projetos e roteiro e de que forma*, a educanda 1 expressou o seguinte:

Sim, no primeiro projeto do ano (2019), em lugares Antigos históricos de Bananeiras eu pedi para que a gente fizesse filmagens e tirassem fotos pelos lugares antigos(...) Eu coloquei para gente assistir filmes...entrevistas de pessoas da nossa cidade, e só isso (EDUCANDA 1).

Em articulação com os roteiros de aprendizagem desenvolvidos nesse período, é possível localizar as atividades que envolveram filmagens e fotografias dos lugares antigos da cidade, como na Igreja Matriz, no Sítio Arqueológico do Umari, onde estão localizadas inscrições rupestres, no Antigo Cinema, no Prédio dos Correios, no Túnel da Viração. Muitas dessas imagens, como as entrevistas com pessoas da cidade, fazem parte da composição dos filmes produzidos durante o percurso pedagógico e criativo do projeto de aprendizagem. As descrições apresentadas remetem às possibilidades de criação de imagens e sons destacadas por Migliorin (2015) como possibilidades de entrar numa relação com o outro e com o mundo

por meio das formas dialógica, investigativa, problematizadora. Do mesmo modo, identificam-se filmes indicados para serem assistidos e debatidos sempre com grupo de estudo.

Defende-se, com o apoio de Teixeira (2010), que a experiência com a exibição fílmica deve ser um momento prazeroso e de encantamento, mas também direcionada por um planejamento consciente e reflexivo. Ao modo que se acredita na potência do ver juntos, mesmo que a exibição seja realizada em pequenos grupos do estudo. Algo que não anula a realização de cineclube, mas que suas dinâmicas de organização podem convergir. Entretanto, corroboram-se os cuidados tecidos por Fresquet (2017) e Bergala (2008) de que a obra fílmica nessas condições não se resume a uma única concepção, mas que sejam considerados diferentes pontos de vista.

Decerto, o educando 3 confirma que já pediu para que sejam exibidos filmes nos seus roteiros e projetos: “Já. Eu pedi para assistir um filme no projeto de jogos (...) Ah já teve no projeto de lugares históricos que eu fiz um filme e revi”. Atentando-se para a primeira frase, o educando esclarece o tema do projeto e salienta o como quer aprender. Nesse caso, por meio do ver e fazer filmes.

Ainda sobre esse assunto, a educanda 4 falou: “No projeto de arquitetura tinha bastantes filmes::tanto filme...como mini filmes mini filmes de no máximo tipo como se fosse uma videoaula mas era um filme sim pequeno” *Ao ser questionada de como eram as escolhas desses filmes*, respondeu: “Era o professor que escolhia tipo ou até mesmo a gente procurava para saber mais da história”. E o educando 6 também narrou: “Quando eu comecei (o projeto “A magia do Cinema”) e:: no roteiro teve vários filmes para eu assistir com minha família eh:: tia Gitânia também já colocou vários filmes para gente assistir...de vários tipos comédia [...]”.

Os achados contribuem para a indagação sobre as escolhas dos filmes para subsidiar os desenvolvimentos de roteiros e projetos de aprendizagem. Nessa perceptiva, Duarte (2002, p. 82) alerta que, “[...] além de favorecer o acesso a bons filmes, é preciso também ensinar a analisá-los e a julgá-los, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo a elas nossos critérios de gosto”. De tal modo que a prática cinematográfica é caracterizada por uma dimensão crítica de leitura das imagens fílmicas, mas também da reflexão crítica das questões da sociedade (BARQUETE, 2017), o que implica a sensibilização do olhar e a conscientização dos(as) educandos(as), configurando seu potencial pedagógico para a formação humana.

Retornando à segunda frase do educando 3, quando ele diz ter produzido um filme, utiliza a palavra “revi”, o que pressupõe pensarmos no exercício de ver e rever a próprias obras fílmicas. O rever é um processo importante de percepção das significações atribuídas às

imagens, em cujo retorno podem-se observar novos elementos específicos da linguagem, pensando-se sobre o que já foi visto e montado, se poderia fazer diferente. Isso constitui uma nova relação com o tempo, o tempo de ser afetado pela obra, de ver coisas diferentes e interpretar de outra forma.

A conversa a seguir continua as reflexões sobre as práticas de cinema nos roteiros: *Quando são inseridas práticas do cinema nos seus roteiros de aprendizagem, do que você mais gosta?*

Gosto de tirar fotos...normalmente com molduras(...)eu tento filmar as coisas...normalmente os lugares históricos que foi o primeiro projeto...E:::se atentar mais aos detalhes. (EDUCANDA 1) *Quando você fala em filmar coisas, que coisas são essas? (Entrevistadora)* Acho que qualquer coisa dar para ser filmada. (EDUCANDA 1) *Nessa experiência que coisas você filmou? (Entrevistadora)* O chão da igreja o sino da capela de São Sebastião depoimento dessas pessoas desses lugares...o que acontecia lá. Eu gosto de gravar um pouco de tudo (EDUCANDA 1).

Eu gosto de gravar, gravar e tirar foto(...)porque a pessoa vai melhorando cada vez mais (EDUCANDO 3).

O que mais gosto é de gravar (EDUCANDA 5).

Nos fragmentos acima, uma prática comum define o gosto de ambos(as): o ato de gravar. Por trás desse ato, pode-se salientar outros, como revelar/ocultar. Por exemplo: no Dispositivo Molduras, citado pela educanda 1, “recortar molduras em papel e enquadrar imagens do cotidiano levando em conta os elementos de composição analisados” (MIGLIRION, 2016, p. 22) são escolhas determinadas para olhar o que se vê “dentro dos limites do quadro e não se enquadra” (MIGLIRION, 2016, p. 26). Outro gesto é o de pesquisar, além de se relacionar, ambos envolvidos no ato de fazer depoimento dos outro, o que demanda ouvir/escutar/sentir. Outro ato presente nessa reflexão é inventar com as coisas do mundo. Essas proposições constatarem o interesse por uma dimensão mais prática do cinema. Para Fresquet (2017):

A tela do cinema (ou visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear outro modo de comunicação com outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades (FRESQUET, 2017, p. 19)

Isso implica que o cinema provoca mudanças na educação ao instaurar novas formas de comunicação, contribuindo, assim, para a concretização de práticas pedagógicas mais efetivas porque lida diretamente com a motivação e engajamento dos(as) estudantes. Um cuidado

decorrente das possibilidades de viver uma experiência na percepção de Larrosa (2002) diz respeito aos efeitos do excesso daquilo que deriva da comunicação e falta de tempo, podendo desvincular o sujeito de perceber o que lhe acontece. De tal modo que a escola tem um papel essencial na articulação da dimensão mais prática do cinema, a fim de elaborar experiências que, de fato, marquem a vida dos sujeitos.

Essa constatação também se faz presente na fala da educanda 2, ao trazer que gosta mais de quando realiza os dispositivos: “Dos dispositivos ...Eu acho que eu gosto mais porque consigo fazer coisas...ao invés de ficar só escrevendo e tal é uma coisa diferente de se fazer”. (EDUCANDA 2). A fala corrobora com a proposição acima de Fresquet (2017) que as práticas de cinema na escola reconfiguram a educação, ficar numa sala apenas escrevendo pouco motiva os(as) adolescentes(a) que demonstram mais interesse de aprender.

Quando questionados(as) se *suas curiosidades e desejos nessas práticas são levados em consideração*, temos:

Sim...porque acho que os tutores e as pessoas que estão lá no momento deixam a gente muito aberto para gente filmar o que quiser...normalmente com um foco que a gente vai para aquele lugar...com foco de filmar uma coisa em específico...como a gente foi para igreja filmar os detalhes dela. (EDUCANDA 1).

A educanda ressalta uma possível etapa de planejamento para que seja realizada a atividade, momento em que são ouvidos, e o que desejam é considerado. A educanda 5 completa:

Sim...a gente sempre faz né o planejamento de como vai ser e sempre as pessoas. Muita gente não quer gravar porque acha que tem insegurança de segurar a câmera ou de gravar errado...então a gente sempre consegue fazer direito. *Quando uma pessoa tem insegurança de gravar o que vocês fazem para ajudar?* Muitas vezes a gente ou ajuda aquela pessoa ou se ela não quer mesmo gravar assim a gente grava mesmo (EDUCANDA 5).

O sentimento de liberdade manifestado pela educanda 1 reflete o pensamento de Dewey (1967) sobre não necessariamente o processo de planejamento conduzir a uma limitação na liberdade individual, como muitos(as) professores(as) podem presumir, pois, para o autor, o princípio de desenvolvimento da experiência é a interação com as pessoas, e, com isso, “o planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual” (DEWEY, 1976, p. 54). No relato da educanda 5, isso se configura no modo como ela dispõe sobre possíveis mudanças que decorreram na vivência da práxis educativa.

Outra observação pertinente na fala da educanda 5 é quando ela fala da insegurança do outro em segurar a câmera ou gravar errado. Acredita-se que o receio de portar o equipamento talvez não seja exposto por outro, porque há uma dicotomia do que pode ser certo ou errado. Isso deve ser visto com atenção, apesar de que, logo na fala, expressa-se um certo cuidado com o que o outro quer ou não realizar. Certamente, há de ser necessário desenvolver melhor uma das premissas presentes na Pedagogia do Dispositivo, de que não há errado, só há certo.

Sobre os *momentos que mais gostaram e por quê*, a educanda 1 e o educando 3 trouxeram vivências no Sítio Arqueológico do Umari (Figura 7). Nelas, mais uma vez, encontram-se evidências das atividades de cinema realizadas e o que elas despertaram nos sentidos:

No dia que a gente foi pro Sítio Umari, tirar foto das pinturas rupestres, que foi um dia muito legal porque a gente foi com a nossa sala para lá e foi uma viagem um pouco demorada, então fez com que a gente conversasse... escutasse música e foi muito legal porque depois a gente fez o chá literário (EDUCANDA 1).

Eu gostei foi a do Umari, que foi um dia emocionante! Que a gravou algumas coisas...como o som de pedra, teve uma mulher que contou a história de uma planta...eu acho e depois teve um momento de literatura que foi o chá literário (EDUCANDO 3),

FIGURA 7 – VIVÊNCIA SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO UMARI



FONTE: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Percebe-se, nas informações acima, que, além das atividades de desenvolvimento por meio da captura de imagens e sons, ambos se referem a outras situações complementares vivenciadas nesse dia. No entanto, primeiro, ressalta-se que foi uma atividade prazerosa, realizada coletivamente e em um lugar distante e desconhecido dele(a). Ao situar que se produziram imagens das inscrições rupestres, gravaram-se sons da pedra e de uma mulher contando a história de uma planta, demarcando como o cinema agregou a experiência vivida nesse lugar. Nas falas seguintes, refletiremos mais sobre essas atividades.

Contudo, a partir do acesso aos registros produzidos pelo grupo, conseguimos refletir de forma aprofunda, por exemplo, sobre a história da planta mencionada pelo educando ao visualizar o vídeo, percebendo-se que um educando diz “gravando”, no intuito de acionar a atenção do grupo para a situação, enquanto aponta a câmera para a perna da mulher, que faz um movimento de passar o pé sobre uma planta chamada “Malícia”, ao mesmo tempo em que a voz diz: “Vou repetir as frases da minha vó, ela dizia com essa plantinha fecha a porta Malícia que tua mãe foi para missa, ai as folhinhas ficam todas fechadas”. O vídeo é curto, mas, antes de apertar o botão de desligar, é possível perceber a interação do grupo com a história contada. A atenção dedicada à escuta da narração nos faz lembrar Larrosa (2002, p.24) quando fala da necessidade de “parar para olhar, parar para escutar[...] parar para sentir”, gestos presentes nesse simples dispositivo que provoca a mediação de relações, saberes e afetos.

A educanda 1 detalhou mais sobre as experiências com os dispositivos de criação cinematográfica nesse lugar:

A gente fez os dispositivos de cores e texturas, a gente também fez os dos sons...filmou o vento...o áudio do vento para escutar...a gente também fez...acho que também a gente fez o lá longe aqui perto com as pinturas, porém não deu para chegar tão perto porque ficava lá no alto, e só.

Você lembra quais outros sons captaram? (entrevistadora)

A gente captou o som da areia batendo nela mesmo...a gente levantava com mão (fez o movimento baixando e levando a mão com punho quase fechado) e soltava aos poucos. Eu bati na pedra para ver o som que ficava e da água, que lá tinha meio que um rio e a gente colocava a mão e balançava para ver o som;

Se não houvesse esse exercício do cinema nesse local você acha que teria se atentado para ouvir esses sons do lugar? (entrevistadora).

Não. Acho que o cinema traz essa coisa da gente reparar mais nos detalhes (...)

Acho que foi o momento de conhecimento para gente ver como eram as pinturas antigamente e nas pedras que eu achava que não se desenhava, fazia pinturas. E foi legal ir com os colegas (EDUCANDA 1).

Os dispositivos citados pela educanda “Cores e Texturas”, “Sons ao Redor” e “Lá longe/Aqui perto” estão dispostos no Caderno do Inventar com a Diferença. Os dois primeiros têm algo em comum, que é intensificar a percepção, sendo um voltado para as percepções das cores e texturas, possibilitando a criação de inventário, nessa situação, do Sítio Umari. E outro para a identificação dos sons, permitindo a representação dos sons que o sítio produz ou a produção de sons pelos(as) educandos(as) em criação com as coisas dispostas no mundo. Quando o educando 3 fala que “gravou algumas coisas...como o som de pedra”, diz respeito a

isso de deixar expandir “formas de ver e inventar o mundo” (MILGIORIN; PIPANO, 2019, p.47). Assim também ocorreu com a educanda 1 quando detalhou que bateu nas pedras com as mãos na intenção de produzir sons, do contato com a areia jogando de cima para baixo, para que fosse possível ouvir o som ou balançar a mão na água.

Esse exercício promove uma atenção para os sons que constituem as paisagens, ou seja, “visa intensificar a escuta e a percepção de que as formas dos sons são constituintes do mundo que vivemos. Além disso, permite também um trabalho sobre a construção sonora no cinema” (MIGLIORIN, 2016, p. 58). Certamente, ao trazerem os sentidos, os(as) educandos(as) apresentam uma memória afetiva do lugar que, conjugada com a memória histórica, fortalece a experiência e a aprendizagem. Isso indica que a qualidade do tempo contribuiu para que, na memória, permanecessem vestígios importantes do acontecimento vivido (LARROSA, 2002).

Ainda tratando desse assunto, quando foi solicitado que *falasse de uma experiência com a produção de imagens e sons feito em casa, na escola ou na comunidade* e que mencionassem *o que aprendeu com elas*, a educanda 1 expressou novamente uma experiência voltada à percepção de som, o que demonstra que formar as sensibilidades demanda ações contínuas para que sejam ainda mais aguçados os sentidos. Ela disse:

É:::acho que em um momento da quarenta que foi o dispositivo do vento para observar o vento...foi muito legal que eu não tinha parado muito para pensar no som dele (direcionou as mãos ao ouvido) Quando você fica em silêncio ele faz um som que eu nunca tinha parado para pensar então foi mais para focar nesse som que vento.. eu fiz em casa (EDUCANDA 1).

E o que você aprendeu? (entrevistadora)

A prestar atenção nos detalhes como sempre e prestar atenção nos sons das coisas (EDUCANDA 1).

Vários elementos que possibilitam vivenciar, de fato, uma verdadeira experiência para Larrosa (2002) são possíveis de identificação na fala da educanda, como: parar, ficar em silêncio, pensar. Essa atividade descritiva foi desenvolvida durante a Oficina de Cinema que aconteceu remotamente em 2020, por isso, a educanda refere-se que foi feito em casa. O exercício foi desenvolvido a partir do dispositivo “Onde está o vento?”, ao acessar os registros e anotações das oficinas, encontraram-se convergências com o que se esperava das atividades. Inicialmente, são definidas palavras norteadoras da atividade, como: parar, respirar, observar, sentir e brincar, como se fossem gestos que se pretende alcançar com a experiência. Em seguida, tinha objetivo que era perceber, nos espaços (casa, quintal, rua), o vento e o seu movimento.

Definir o que irá filmar, valorizando o silêncio para ouvir bem o som do vento e filmar com o celular na horizontal.

O “parar para pensar”, traduzido pela educanda quando se deu conta de sons que não se tinha percebido antes, confirma o pensamento de Dewey (1976) ao dizer que a experiência se dá em processo refletivo, sendo um elemento fundante da experiência que permite o sujeito ser protagonista da experiência, agindo sobre o seu processo de construção da experiência.

Já a educanda 2, quando contou sobre uma experiência de produção de imagem ou som e o que aprendeu com ela, referiu-se ao dispositivo explicado anteriormente, Cores e Texturas: “Acho que texturas... eu olhava tipo muitas coisas que poderiam dar certo... via coisas que poderiam fazer barulho... formatos diferentes...que poderiam gravar que não fosse aquela imagem repetida sabe”. Isso demonstra uma preocupação em observar as diferentes coisas ao seu redor, o que denota a construção de um olhar criativo e sensível para as imagens que a circunda. Isso, na perceptiva de Larrosa (2002), define suas ações e sua forma de estar no mundo, tendo o cinema um importante papel no processo formativo e na constituição de experiências estéticas.

4.4 CATEGORIA SABERES

Como abordado no levantamento da base teórica, a relação com o saber na visão de Charlot (2000) está diretamente ligada ao sujeito, que é um ser singular, e, ao mesmo tempo, um ser social, que se abre ao mundo para agir sobre ele, transformando-se na própria ação. Nessa direção, ao se relacionar com o mundo, o sujeito constitui uma relação com o saber, consigo e com os outros. Essa reflexão dialoga com o que se abordou na categoria anterior que, mesmo sendo construído coletivamente, o saber é apropriado por cada sujeito de forma particular. Em vista disso, agruparam-se nessa categoria as percepções dos(as) educandos(as) estabelecidas nas múltiplas relações de aprendizagem em relação ao saber vivenciadas por eles(as) nas atividades de cinema na escola.

Ao pedir que os(as) educandos(as) *descrevessem como desenvolveram as atividades com o cinema das quais participaram na escola*, encontram-se elementos que enfatizam processos vividos nas práticas pedagógicas da ENSC implicados nas reflexões sistematizadas pela participação ativa e reflexiva propostas nas dinâmicas que permeiam as ações pedagógicas na instituição. Nos relatos a seguir, as educandas 1, 2 e 4 falam de situações desenvolvidas no projeto de aprendizagem sobre patrimônio histórico já mencionado na categoria anterior:

A gente saia para fazer filmagens e gravar coisas...e a que mais marcaram foi quando a gente saiu para ver os lugares históricos de Bananeiras e também quando a gente fez um filme que era sobre as lembranças de Alice que depois ficou como lugares de memória (EDUCANDA 2).

A situação descrita pela educanda aconteceu por meio de prática coletiva, quando ela expressa que a atividade foi realizada fora da escola, ao mesmo tempo que declara um dos objetivos por trás dessa ação, que é fazer filmagens e gravar coisas. Essa expressão “gravar coisas” é associada de forma frequente na fala dos(as) entrevistados(as). Certamente, relacionada a uma construção do olhar deles(as) para o mundo, visualizado por meio das lentes da câmera na relação com os espaços em que acontecem as práticas. Isso demonstra um impacto positivo nas atividades cotidianas, inclusive, Brandão (2019, p. 25) afirma: “ousemos abrir a escola, para os seus ‘territórios-do-entorno’, aquilo que gosto de chamar de comunidade de acolhida, o lugar mais sociocultural do que meramente geográfico em que escola está inserida”.

Portanto, o ato de sair para filmar os lugares históricos de Bananeiras – sua cidade de morada – demarca ainda mais o que se objetivou no projeto de aprendizagem. Ao acessar o referido projeto, percebeu-se que um dos objetivos elencados tratava da produção de um filme sobre o patrimônio local. Até citado pela educanda, inclusive, rememorando a mudança do título da obra fílmica. Fazer um filme sobre os bens materiais locais implica a abertura dos(as) próprios(as) educandos(as) em se relacionar com a sua própria história, memória e identidade, resultando numa reconfiguração diante da presença do sujeito na comunidade. A respeito disso, Migliorin (2015) trata como uma aproximação sensível com a diferença, em que “a presença de qualquer sujeito faça a diferença no que é a comunidade”, e acrescenta que a igualdade promove “deslocamentos sensíveis entre diferentes afetando o espaço comum e as formas de ser e sentir cada um” (MIGLIORIN, 2015, p. 71).

Isso evidencia o que Brandão (2019) expressa sobre a experiência do aprender com o outro e de criar saberes juntos que possam circular entre as pessoas e integrar conhecimentos. A experiência de fazer um filme, também, retratada no relato da educanda 4, quando escolheu descrever a atividade de cinema apresentada a seguir, reforça o elo estabelecido na comunidade:

Os filmes de curta-metragem[...] muito filmes a gente fez sobre as comunidades...sobre alguns pontos turísticos de bananeiras...a gente saiu nas comunidades pra saber mais sobre a história e gravar um pouco sobre o local e sempre perguntava as pessoas que moravam lá...e::nas comunidades mais pertos que sabiam mais das histórias (EDUCANDA 4).

Ao afirmar que conversou com pessoas para saber mais das histórias da cidade, ela demonstra que se relacionou com outro para aprender por meio da própria experiência. O filme é produto de um processo que incorpora, no fazer pedagógico, uma experiência sensível e

afetiva com o território. Sobre esse aspecto, tendo como objeto de estudo a criação fílmica na aprendizagem do saber escolar, Barquete (2017) assegura:

A criação fílmica é posicionada como um dispositivo de invenção de novas perspectivas com a realidade social, criando condições de mobilização de saberes diversos que são acionados na forma de concepções de mundo, memórias, tradições, hábitos, sentidos, emoções, percepções, narrativas e identidades[...] (BARQUETE, 2017, p. 103).

Em razão disso, Freire (2014) afirma que o educador precisa mover com clareza a sua prática, a fim de conhecer o que a caracteriza, pois a narrativa denota uma outra compreensão sobre o ato de aprender que não se distancia de um processo de memorização ou transmissão do conhecimento, mas que configura a compreensão de um “sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 2014, p. 46).

Contudo, a educanda 1 também descreveu uma atividade voltada para o desenvolvimento do projeto de aprendizagem sobre patrimônio histórico. Em suas palavras, a situação contada de forma detalhada pode ser analisada em três aspectos: um deles direcionado à percepção da experiência, certamente, porque significou uma apreensão dos sentidos no corpo (NÓBREGA, 2008); outro, que se refere à experiência de aprender com o outro, retomando, assim, as reflexões acima e, por último, relacionado à apreciação das materialidades produzidas pelo grupo:

Bom é a gente começou indo na igreja da nossa cidade...a gente começou a ver algumas coisas detalhadas com o formato da porta quantas janelas tinham as torres o sino a cruz...ai depois a gente começou a tirar fotos dentro delas e também fora...ai nas escadarias que tem na igreja na praça da igreja no pátio da igreja também e dentro que a gente tirou foto do altar, do CORAÇÃO DE JESUS e só...e do chão que tem os grãos de café, essas coisas. E também a gente fez umas perguntas para seu Natalino (motorista) já que ele falou que a bisavó dele sabia de algumas coisas da igreja que as pessoas mais ricas sentavam na parte de cima e ai depois quando chegou na escola a gente analisou as fotos os áudios e os vídeos que a gente tinha e a gente foi escolhendo para o que iria ficar pro nosso filme do projeto final. (EDUCANDA 1).

A narrativa da educanda demonstra sua memória afetiva e história do lugar que, para ela, tem significação ao modo que deu sentido à experiência vivida. De tal forma, a partilha do sensível decorre de uma observação encarada por meio das lentes da câmera que as permitiu, de certa forma, desnaturalizar o olhar e compor suas imagens a partir de escolhas individuais ou coletivas. Ao retornar às imagens produzidas na vivência, verifica-se a movimentação dos(as) educandas(as) por meio do olhar, do toque ao deitar no chão para capturar imagens, dos momentos de silêncio para gravar um som.

Assim, assinala Migliorin (2016, p. 12), que “uma fotografia é fruto de decisões e escolhas: tais características próprias de todo o gesto de criação devem ser enfatizadas pela leitura das imagens”. Essa consideração repercute no que coloca a educanda sobre analisar as fotos, áudios e vídeos posteriormente à vivência. De modo que a apreciação coletiva das imagens configura um momento de leitura das materialidades produzidas pelos(as) educando(as), em que se discutem sobre as escolhas, os elementos formais das imagens, elaborando, assim, uma maneira de trabalhar com a linguagem cinematográfica a partir da criação do(a) estudante.

Já o educando 6, quando descreveu *como desenvolveu as atividades de cinema na escola*, salientou: “Eu brinquei, fiz maquete [...] pesquisando...eu vi livro também”, direcionando seu relato para o projeto de cinema desenvolvido a partir do seu interesse e de outros colegas mencionados anteriormente. Essas formas de aprender por meio da pesquisa, de livros, da brincadeira, podendo-se fazer os exercícios práticos de criação com câmera, estão mais bem explicitados quando o mesmo descreve o que queria saber em seus roteiros de aprendizagem:

Eu pedi pra ver filmes...ver quando o cinema foi criado... qual foi o primeiro em tela colorida...quem criou o cinema...qual foi o primeiro filme do mundo... eu vi o cinema foto parado porque antes e;; os filmes eram fotos paradas e depois o dono do cinema...quem criou ele fez uma máquina que com essa máquina eles conseguiram fazer o filme com os personagens se mexendo (EDUCANDO 6).

Os aprendizados expressados em torno da sua curiosidade sobre a sétima arte relacionam-se com a argumentação de Meirieu (1988) ao tratar que as escolhas dos(as) educandos(as) sejam incluídas nas atividades, com a finalidade de se colocar à frente do processo de construção do conhecimento, constituindo, assim, seu próprio método de aprender.

Referente à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, Hernández e Ventura (1998) são enfáticos quanto ao fato de essa configuração possibilitar o desenvolvimento da curiosidade, contribuindo para a construção de pontos de vistas diferentes. Ele alerta que não basta estudar um tema de que gosta, é importante que o(a) educando desperte para novos conhecimentos.

Ainda em relação à questão que pediu para os(as) entrevistados(as) descreverem como desenvolvem suas atividades com cinema na escola, a educanda 5 mencionou: “As oficinas de cinema que sempre tinham um dispositivo para gente gravar dentro ou fora da escola. O comitê de audiovisual”. Nesse aspecto, outros(as) também expressaram as experiências com dispositivos de criação na oficina de cinema, tais como:

Uma coisa que me marcou muito foi quando a gente foi fazer o dispositivo lá longe aqui perto que a gente foi um pouquinho distante da escola e a gente pulou uma cerca para tirar as fotos...a gente tirou perto ai a gente ia chegando com a câmera perto dela (uma colega) e depois a gente voltava então a gente teve que pular essa cerca e ela ficou em cima da árvore...ai ficou muito legal (EDUCANDA 1).

Após essa fala, a entrevistadora questionou: *Por que a decisão de fazer essa imagem?* A educanda respondeu: “Por que a gente falou que daria para entender melhor...a gente pegou também a imagem da escola de onde a gente tinha parado virou a câmera e tirou da escola depois a gente foi andando para entender o movimento” (EDUCANDA 1). As imagens abaixo mostram as diferentes formas de enquadramento registradas pelo grupo (Figura 8).

FIGURA 8 – DISPOSITIVO “LÁ LONGE AQUI PERTO” DESENVOLVIDO NA OFICINA DE CINEMA



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Migliorin (2015) descreve esse dispositivo da seguinte maneira:

No dispositivo Lá longe/Aqui perto queríamos enfatizar as diferentes formas da câmera se aproximar de alguém, as formas de enquadramento e a necessária relação que a câmera e o cineasta estabelecem com aquele que ele deseja filmar. O dispositivo é simples: trata-se de fazer três planos de uma pessoa desconhecida e, em um quarto plano, entregar a câmera para pessoa ser filmada para que ela mesma faça o plano que desejar (MIGLIORION, 2015, p. 142).

Vale ressaltar que a dinâmica encontrada pelo grupo na realização do dispositivo não filma uma pessoa desconhecida, é uma participante da equipe que está em cima da árvore, mas que não fica claro se foi ela a responsável pelo quarto plano na intenção de mostrar a escola. O olhar subjetivo por trás dessa imagem, mesmo sendo produzida por um(a) deles(as) ao apertar o botão da câmera e subverter a lógica dos espaços do cotidiano, faz parte de uma decisão coletiva, pois sempre a educanda ressalta o “a gente”. Gestos que demandam uma atuação colaborativa, um olhar sensível para o mundo, a exploração do território e o cuidado com o que está produzindo.

Outro aspecto que chama atenção na elaboração dessa prática é qual o motivo de escolha diante de outras atividades que poderiam ser relatadas. Nisso, problematiza-se que tenha aguçado a sua curiosidade, estimulando a aventurar-se, como diz Freire (2011). Para o autor, os saberes dos(as) educandos(as) construídos na prática comunitária devem ser considerados: sair da escola, encontrar uma árvore, subir nela, observar o entorno da escola, criar e inventar imagens com as coisas do mundo... isso tudo possibilita interligações diversas com a aprendizagem escolar. É na realidade concreta que as associações com conteúdo emergem e fundamentam a experiência social deles(as).

A educanda 4 também lembrou, ao descrever *como desenvolveu atividades de cinema na escola*, um acontecimento relacionado a sua participação no comitê de audiovisual, que foi a participação em uma oficina de edição, na qual ela expressa ter proposto momentos para aprender a editar: “Venho a equipe da Semente e ela ensinou a gente a editar a mexer com as edições foi bem legal...a gente editou um vídeo pro canal do comitê (comitê de audiovisual) de apresentação(...) A gente queria participar de alguma coisa de edição para saber editar”.

Partindo das experiências com o cinema, pediu-se que fosse relatado *algo que aprendeu que vai levar para sua vida*. As falas da educanda 2 e do educando 3 se aproximam, como se pode perceber:

Acho que a maneira de olhar as outras coisas e escutar...mais também e acho que (ficou pensativa) a maneira de prestar mais atenção nas coisas (EDUCANDA 2).

Foi que eu aprendi amar mais as paisagens, a gostar de histórias de lugares antigos (EDUCANDO 3).

Logo no início dessa categoria, falou-se sobre “coisas” que os(as) adolescentes se referem ao falar sobre suas percepções de mundo. Nessas falas, fica mais evidente essa relação

com o mundo ao salientar que foi transformada sua maneira de olhar e escutar. O que está em sua volta ganha sentido e, portanto, significações. As paisagens, certamente, de sua cidade lhe despertam pertencimento associado ao amor expresso pelo(a) educando(a), assim como as histórias. Andar pelas ruas, observar os lugares e encontrar sentido nas coisas é de muita valia nesse processo mediado pelo cinema. Já dizia Migliorin (2015) sobre as potencialidades de experimentar com o mundo. A experiência no real constrói e reconstrói saberes e concretiza, na vida dos sujeitos, aprendizagens significativas.

Já o educando 6 mencionou uma lição vinculada ao conhecimento da história do cinema em seu projeto de aprendizagem: “Eu aprendi que a gente nunca pode desistir porque quem criou o cinema ele lutou por isso e também porque ele criou várias formas de conduzir o cinema”.

A educanda 5 trouxe à tona os aprendizados voltados à técnica do cinema. Mais tarde, o impacto na sua desenvoltura ao reconhecer que, atualmente, tem menos timidez: “Manusear...o jeito de mexer com a câmera que eu não sabia nem pra onde ia (risos) e agora eu já sei mais um pouco deixar o enquadramento e também a timidez melhorou muito”. Essa fala se relaciona com os gestos provocados pelo cinema por meio dos desafios com a câmera, o tripé, o gravador. A relevância dada sobre aprender a manusear o equipamento transcende ao que ela pode fazer emergir desse encontro, pois a noção de enquadramento como elemento da linguagem do cinema a leva a fazer escolhas sobre o que mirar e captar com câmera. A respeito disso, Migliorin (2015) salienta:

Ao miramos uma câmera para um lugar qualquer do espaço, captamos algo além do que se apresenta visível aos sentidos do corpo, captamos algo de imponderável, de inefável, algo que jamais poderá ser reproduzido ou ocorrido da mesma forma, uma singularidade que surge do movimento de espontaneidade dos sujeitos[...] (MIGLIORIN, 2015, p. 135).

Essa sensação objetivada no ato de ligar e desligar a câmera desperta a construção do olhar para os acontecimentos do mundo, como ressaltado anteriormente: por trás do simples fato de operacionalizar um equipamento, transitam singularidades e experiências subjetivas. A experimentação do cinema vincula saberes e valores que despertam visões de mundo e do outro, promovendo, diante disso, mediações de aprendizagem que legitimam transformações necessárias na educação.

4. 5 CATEGORIA COLETIVIDADE E COLABORAÇÃO

Essa categoria nomeada de coletividade e colaboração surgiu de evidências presentes nos relatos dos(as) educandos(as) ao afirmarem se relacionar coletivamente em atividades de

cinema na escola. A definição pelo par coletividade e colaboração se justifica porque o trabalho colaborativo se apoia em princípios coletivos percebidos nas análises a seguir. Antes de adentrar as narrativas, apresenta-se que a colaboração na matriz de aprendizagem dos valores da ENSC está interligada à interação. Nela também se percebe a relação com a coletividade.

FIGURA 9 – INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO NA MATRIZ DE APRENDIZAGEM DO(A) EDUCANDO(A)

| INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO | NÍVEL EM QUE SE ENCONTRA | VALIDAÇÃO DO(A) TUTOR(A) |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Apresenta dificuldade de interação e colaboração com o outro ou o coletivo. | | |
| Reconhece sua(s) dificuldade(s) de interação e colaboração e aceita ajuda dos outros. | | |
| Interage e colabora sempre que solicitado(a). | | |
| Mantém uma boa interação e ajuda os outros sempre que percebe que pode colaborar. | | |
| Faz uso dos diversos instrumentos de interação e colaborativos da escola, tanto para ensinar, como para aprender. | | |
| Entende que a interação e a colaboração são valores importantes para a vida e incorpora-os para a vivência além da escola. | | |

Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Ao avaliar o nível encontrado nas vivências dos valores e atitudes junto com seu(sua) educador(a), é feita uma leitura atenta na medida que são desenvolvidas estratégias de aprendizagem que facilitem o exercício e a avaliação desses valores no cotidiano escolar, inclusive, mencionadas por uma educanda mais adiante. Nesse sentido, a colaboração se dá pela atenção à necessidade do outro e demonstração da própria necessidade. Assim, durante as análises, é possível que as reflexões referidas dialoguem com as tais proposições, dada a presença de elementos presentes nas falas dos sujeitos.

Nessa direção, as percepções mostradas no decorrer do texto denotam, de forma recorrente, princípios coletivos. No entanto, uma das questões foi realizada com o propósito de entender se os(as) estudantes reconhecem o trabalho coletivo: *As atividades realizadas com o cinema contemplam práticas coletivas?* Diante do questionamento, todos(as) afirmaram que sim, mas destacaram-se duas respostas na intenção de se inferir sobre elas.

Exatamente...O trabalho em grupo (é importante) para conhecer até melhor as pessoas da escola...as pessoas que você não fala tanto para conhecer melhor elas e saber o que mais gostam de gravar...essas coisas (EDUCANDA 1).

Acho que sim...porque bem antes tinha bastante atividades de cinema na escola agora parou mais (EDUCANDA 4).

A primeira educanda é enfática na sua afirmativa e ainda apresenta aspectos relevantes dessa relação, que é conhecer melhor o outro, aproximar-se, estabelecer vínculos, saber do que o outro gosta. Nessas condições, a interação é instância mediadora nas experiências coletivas e

colaborativas, essencial nas relações de aprendizagem e convivência. Além disso, o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento da cooperação, comunicação, ajuda mútua e tolerância, princípios estes básicos para a constituição de uma prática democrática. Algumas dessas qualidades ou virtudes ditas por Freire (2011) devem se constituir a partir de uma escuta legítima do que o outro precisa, aspecto esse presente na fala da educanda quando ela se abre para conhecer melhor as pessoas a sua volta.

Na segunda afirmativa acima, a educanda demonstra incerteza sobre o desenvolvimento de atividades coletivas com o cinema, ao mesmo tempo em que recorda que antes participava mais de atividades coletivas e que agora “parou mais”. Isso reflete as mudanças causadas na dinâmica da escola com a COVID-19, mas também é um elemento que nos faz pensar diante do retorno ao híbrido sobre como manter a qualidade das práticas interativas e coletivas, mesmo diante de restrições protocolares necessárias à prevenção do vírus, visto que é imprescindível investir nesse tipo de ação pedagógica para a manutenção de vínculos, ainda mais agora após esse período difícil, em que se ficou distante fisicamente dos(as) colegas e educadores(as). Outro ponto revelado é a ausência das oficinas de cinema na escola nesse último ano por motivos já explicitados anteriormente. Mesmo diante da ausência, ela confirma que, nas oficinas de cinema, eram desenvolvidas práticas coletivas.

O trabalho em grupo também foi enfatizado pelo educando 3 ao dizer *como desenvolveu as atividades de cinema das quais participou na escola*: “As atividades eram em grupo com as meninas, eu me lembro que todo mundo tinha a liberdade de usar a câmera, um pedia o outro dava, sem reclamar”. Sua fala denota uma atitude respeitosa à necessidade do(a) outro(a), e isso dinamiza o processo pedagógico ao ponto de não haver conflitos por esse motivo de dividir o equipamento, o que não determina que não há conflitos no trabalho em grupo. Há sim, e tratamos como um aspecto positivo nessa construção.

Retomando a pergunta sobre *se atividades contemplam práticas coletivas*, a educanda 2 introduz, em sua fala, evidências importantes: “acho que quando se trata de fazer alguma coisa coletiva tem que respeitar a opinião do próximo...escutar bem a opinião e se alguém tiver gostado eu posso dar uma ideia para tipo melhor”. Acrescentando a essa reflexão quando salientou sobre os *momentos dos quais mais gostou e por que gostou*, enfatizou: “Eu acho que quando a gente estava em momentos coletivos que a gente compartilhava mais coisas”. Aqui o respeito e o diálogo propiciam o trabalho coletivo e colaborativo e são elementos fundantes no exercício permanente da formação humana.

O fazer pedagógico comprometido com a práxis abre espaço ao diálogo (FRANCO, 2015). Ao retornar à compreensão da práxis à luz da autora e de Freire (2014), lembra-se que o

processo dialético propicia o sujeito a criar condições necessárias para se humanizar, sendo o diálogo e a conscientização essenciais nesse processo. Então, aprendemos com Freire (2014, p. 109) que “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem”, e, de certa forma, a educanda comunica isso, quando diz que escuta a opinião do outro, mas também expressa a sua ideia e compartilha saberes, sentimentos, ideias. Essa proposição demonstra uma significação ao encontro, pois o interesse é estar na construção mútua, e não no depósito de ideias.

Nessa perceptiva, as educandas 1 e 4 trouxeram em suas falas essas dimensões que nos levam a aprofundar ainda sobre esses assuntos, quando questionadas: *Dessas experiências com o cinema, conte algo que você aprendeu que vai levar para sua vida?*

Acho que trabalhar em equipe com seus amigos é muito mais legal do que fazer sozinho e sempre pegar não só sua opinião, mas dos outros e levar em consideração que eu tenho certeza que o trabalho vai ficar melhor (EDUCANDA 1).

Cada um tem sua vez (EDUCANDA 4).

Acrescentam-se às reflexões a percepção da educanda para uma atitude ética na relação coletiva direcionada à valorização do bem comum, ou seja, a participação efetiva no grupo se dá a partir da responsabilidade de todos(as) com o coletivo. As relações se constroem com base na colaboração, acolhimento e confiança. Nessa perspectiva, um dos resultados dessas ações se dá pelo aprendizado de que cada um tem sua vez, pois o agir por impulso dificulta um processo de construção colaborativa.

Por isso, defende-se que as experiências com o cinema sejam desenvolvidas por meio da colaboração entre as pessoas em busca do desenvolvimento coletivo como bem comum. Certamente, o potencial dessas dimensões do cinema na escola constrói pontes balizadoras de práticas pedagógicas de alteridade frente ao desafio, exposto por Franco (2015), de tornar o processo de ensinar e aprender desejável e vigoroso ao modo que defende a consciência das intencionalidades que presidem a prática, de tal modo que a experiência decorrente dessa prática inspire mudanças necessárias no fazer pedagógico.

Partindo do reconhecimento dos(as) educando(as) de que as atividades de cinema contemplam práticas coletivas, perguntou-se: *Nas atividades desenvolvidas coletivamente, você respeita as necessidades de cada um(a), conforme os valores trabalhados na escola?* De certa forma, mesmo que não seja interesse inicial, essa questão possibilita uma autoavaliação do processo formativo do(a) educando(a) e mesmo que sua formulação indique uma resposta

positiva, as respostas atenderam ao objeto de analisar a incorporação, pelos(as) educandos(as), dos valores trabalhados na escola.

RESPEITO (...) Tipo uma pessoa pede a câmera eu dou...é para tirar uma foto de alguma coisa tantas vezes eu até ajudo a pessoa quando ela tem dificuldade (para usar o equipamento) Aprende a dividir, ser solidário. (EDUCANDO 3).

Ao explicitar seu comportamento diante de uma atividade com o uso da câmera que indica um processo de criação coletiva, o educando reflete que essa experiência colabora para que o mesmo possa entender o pedido do outro ou ajudar quando necessário. O reconhecimento de si e do outro dispõe a vivência da solidariedade que convoca uma atitude fraterna despertada na partilha e na gratuidade. Isso corrobora os dizeres de Fresquet (2017, p. 23) no sentido de que, ao redor da câmera, há uma desconstrução da “hierarquia de ocupação de lugar do saber”, ou seja, a aprendizagem do uso do recurso possibilita a fluidez do fazer.

Enquanto isso, a educanda 1 analisou sua postura na relação com outro, reconhecendo, mais uma vez, a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo, uma vez que escuta a opinião do outro na compreensão de que o trabalho não é individual, no entanto, é construído em sua individualidade:

No meu olhar eu sempre tento prestar atenção ao que outro também quer, até porque o trabalho não é uma coisa só minha é coletiva, então sempre ouvir o que a outra pessoa quer e não só a minha opinião, e os valores da escola pede muito isso, como a convivência, se colocar no lugar do outro (EDUCANDA 1).

A referência feita aos valores da escola que “pedem isso” demonstra o reconhecimento da educanda sobre o que se espera dela. Essa clareza do processo educativo demanda da escola constância e direcionamento de práticas que corroborem os princípios elencados na proposta pedagógica, alertando que a entrada do cinema deve colaborar, integrando de forma orgânica no processo pedagógico. Além disso, a educanda acrescenta, em sua fala sobre convivência e a empatia, o reforço ao compromisso da instituição com as questões humanas e sociais.

Diante disso, a educanda 4, ao confirmar que busca respeitar as necessidades de cada um, apresenta estratégias de aprendizagem dos valores os quais salientamos logo no início das reflexões dessa categoria. A mesma refere-se à escolha dos valores da matriz de aprendizagem para compor cada roteiro de aprendizagem, dimensionando um olhar constante para tais princípios:

Vamos supor eu tenho que ter autonomia em alguma coisa tipo sair...tipo estudar mais longe sem ser no pátio e tem que ter autonomia para eu ficar sozinha e saber cumprir minhas atividades [...] No roteiro tem lá os valores...aí

no máximo é dois valores. A partir da autonomia avalia se está ou não respeitando as necessidades do outro (EDUCANDA 4).

De tal forma, o trabalho integrado na proposta pedagógica direciona ações na valorização de avaliação da postura do(a) educando(a). Assim, as ações de cinema na escola devem ser empreendidas na relação de mediação de aprendizagens que favoreçam o(a) educando(a) a pensar sobre ação, transformar-se e transformar a sua realidade, conforme nos ensina Freire (2014).

Nas questões voltadas para o que envolve o ver e fazer filmes juntos, os(as) educando(as) também trouxeram elementos para pensar a coletividade e a colaboração. Diante disso, a educanda 4 mencionou *vantagens de assistir a filmes juntos*:

Que dá para conversar sobre o filme...tipo você tá lá assistindo um filme e você acha uma parte muito legal e a outra pessoa não entendeu muito bem sobre o que quis dizer, então você vai meio que ajudar a pessoa a entender (EDUCANDA 4).

Sobre assistir a filmes juntos, a educanda 1 e a educanda 5 expressam o mesmo ponto de vista direcionado à abertura dada à conversa referente ao que se apresenta na tela: “acho que comentar sobre o filma...é que eu acho...muito melhor você coletivamente do que sozinho...é mais divertido” (EDUCANDA 1). Nas palavras da educanda 5, “é que a gente tem alguém que comente com a gente...a gente tem com quem comentar sobre aquilo”. A conversa possibilita que cada um(a) expresse diferentes pontos de vistas, a troca de sensibilidades, reflexões sobre as narrativas, os aspectos da linguagem cinematográfica, construindo, assim, novos olhares e conhecimentos.

A respeito disso, Fresquet (2017, p. 102) aposta num “cinema, que, mais que dizer, nos faz pensar e nos sacode, ativando nosso próprio acervo de memória e invenções”, de tal modo que, nas experiências compartilhadas a partir das histórias, os espectadores se colocam na posição de observadores da criação, reconstruindo a história sob um novo olhar.

Tratando agora da dimensão do fazer cinema, perguntou-se *o que envolve fazer filme*. Na percepção do educando 3, “o que envolve é você ter um local específico e gravar no momento certo”. Quando questionado sobre *que momento certo seria esse*, ele respondeu:

Vamos dar um exemplo quando uma pessoa tá fazendo alguma coisa a pessoa vai e grava...a pessoa fala com ele e tal...e a pessoa grava[...] envolve você está interagindo ali naquele momento...a pessoa está interagindo... vamos dar um exemplo...pode ser uma flor a pessoa pode estar contando do que achou daquela flor[...] (EDUCANDO 3).

Nesse sentido, o educando explicita que fazer um filme envolve relacionar-se com o outro e atenção no que é dito.

De tal forma, partindo da indagação: *Quais as vantagens de fazer um filme coletivamente na escola, em termos de criação coletiva, compartilhamento de sensações, emoções e reflexões durante e a realização das imagens?*, as abordagens voltadas para a criação coletiva apresentam a vinculação de afetos e partilha de ideias como principal benefício de fazer um filme juntos:

Acho que as vantagens é que vai ter muitas ideias e o filme pode ser melhor do que planejou sozinho...são várias ideias que você pode construir coisas melhores...acho que fica mais complexo o filme...Traz mais emoção (EDUCANDA 2).

As vantagens além de produzir mais rápido...é de umas vantagens como se tiver com ideia aquela pessoa tem uma ideia vai e fala... mais ou menos assim... a mesma coisa comigo se aquela pessoa não tem ideia eu vou e digo uma ideia do que a gente pode está gravando do que pode estar falando. Como eu já disse a pessoa ter uma ideia e falar daquela ideia... a pessoa pode perguntar se o outro tem uma ideia a mais...se pode acrescentar no filme (EDUCANDO 3).

Em ambos fragmentos, enfatiza-se a criação coletiva pautada na troca de ideias, daquilo que o indivíduo em si ou outro pode acrescentar para que o filme seja concebido, de fato, a partir da atuação de todo(as), constituindo, assim, uma atividade que promove a explicação de ideias e validação ente os pares. Diante disso, Barquete (2017, p. 27) assegura que a criação filmica na escola “possibilita o exercício de uma práxis dialética entre a observação crítica do mundo e a ação criadora sobre ele por meio dos recursos da linguagem cinematográfica”. Essa percepção em torno da criação coletiva revela a vivência de experiências no fazer pedagógico propiciadas pela organização de grupos e sistematizadas por processos dialógicos.

De acordo com o relato da educanda a seguir, é possível perceber que, além de contribuir para a construção de vínculos, o processo vivenciado e o filme produzido deixam marcas significativas para sua vida:

Como eu já falei fazer uma coisa coletiva é muito melhor por ter outra pessoa dividindo aquela mesma felicidade com você...por exemplo quando você conhece uma pessoa que gosta das mesmas coisas que você normalmente vai ser amigo dela por ela fazer as mesmas coisas que você então eu acho que fazer um filme com uma pessoa junto com você...você vai levar isso pra vida tanto a pessoa quanto aquilo...vai ser uma coisa de lembrança, e sempre que você assistir você vai ter aquele sentimento de ter feito aquilo aquela nostalgia do que foi fazer aquilo (EDUCANDA 1).

Por fim, mediante a realização de experiências coletivas e colaborativas com o cinema, são dadas condições de o ser humano se relacionar com outro, consigo e com o mundo mediante o reconhecimento dos valores e atitudes que permeiam as situações cotidianas.

4.6 CATEGORIA AFETIVIDADE

Essa categoria emergiu das percepções dos(as) educando(as) ao pensarem, principalmente, sobre o que envolve o ato de ver e fazer filmes, explicitando, assim, sentimentos e emoções que surgem na relação com o(a) colega e com a obra fílmica. Por sua vez, apresentam, por meio dessas práticas, marcas afetivas importantes no processo de aprendizagem, que, segundo Wallon (2007), são essenciais para o desenvolvimento humano.

Partindo do questionamento sobre *quais as vantagens de ver um filme coletivamente no cineclube, em termos de dimensões da tela, compartilhamento de sensações, emoções e reflexões durante e após a exibição*, percebeu-se que os(as) entrevistados(as) evidenciaram mais os aspectos provocados nas relações com o outro e com o filme, pouco mencionando aspectos voltados ao contexto de fruição, como o que provoca o tamanho da tela, geralmente, utilizada em dimensões maiores nas exibições de cineclube. As telas do cinema despertam curiosidade e entusiasmo nas crianças e adolescentes que, por muitas vezes, se deparam com um sistema de projeção diferente daqueles a que possam estar habituados. Contudo, a ausência de resultados relacionados a esse ponto leva a pensar que isso seja uma experiência comum para eles(elas), certamente, devido ao uso frequente do telão e outros suportes tecnológicos na escola, pois, em suas falas, não emitiram comparativos entre elas, sendo esse um acontecimento que passa sem que os toque de alguma forma (LARROSA, 2002).

Entretanto, um dos aspectos destacados pela Educanda 1 sobre essa pergunta demonstra que a experiência de assistir a filmes juntos na escola traz sentimentos bons. Atualmente, perceber a instituição escolar como espaço que promove atividades que despertam sentimentos positivos, nesses tempos desafiadores em que mecanismos da sociedade ameaçam ainda mais a alegria da escola (RIOS, 2021), demonstra, de certa forma, coragem de ir na contramão do que é imposto, rompendo com propostas desvencilhadas de uma educação que desconsidere os elementos constituintes do ser humano, como apontado por vários autores da base teórica. A alegria na escola, nas palavras de Terezinha Rios (2021), é elemento estético:

Falar em alegria nos remete à dimensão estética de nossa vida social, à presença da sensibilidade em nossas ações e relações. Especialmente nas relações. A alegria é um sentimento experimentado em situações positivas, em momentos de fruição, de prazer, de entusiasmos, e sempre, envolve o outro, outras pessoas (RIOS, 2021, p. 153).

Ao desvelar esse sentimento como sendo essencial no desenvolvimento de boas relações na escola, compreende-se que há uma transformação no trabalho pedagógico perante as sensibilidades e compromisso com a motivação dos(as) estudantes(as). Em consonância com autora, não traduz esse olhar a uma visão romântica, que desconsidera as condições de trabalho da educação no Brasil, ou ainda mais da seriedade do processo pedagógico, mas como possibilidade de empreender práticas de liberdade (FREIRE, 2011), de criação e invenção de mundos (MIGLIORIN, 2015).

Diante disso, a educanda 1 relatou que as vantagens de assistir a uma obra fílmica coletivamente é:

De comentar o filme...ter o sentimento sempre de alegria rir de uma piada que o autor ou autora fez durante o filme...lembrar depois...olha::a gente assistiu tal coisa...ai você começa a conversar com a pessoa que estava no cineclube (EDUCANDA 1).

O riso, a alegria, enfatizados pela educanda, não são determinantes que todos os filmes podem provocar sensações e sentimentos bons. Alguns deles, dependendo do seu estilo, podem causar sentimentos e emoções contrárias, mas que são essenciais para que, na escola, sejam refletidas. Conforme Fresquet (2017), é de suma importância falar das emoções no espaço escolar para que os(as) educando(as) aprendam a lidar com elas, visto que estão intimamente interligadas ao aprendizado. Inclusive, nessa perspectiva, o Educando 3 e a Educanda 5, em suas respostas à questão onze do roteiro de entrevista, sobre o que envolve ver filmes, salientaram:

Você sentir a emoção...por exemplo...filme de terror você vai sentir medo...de vez em quando é até bom você sentir um medo naquele momento...Filme de comédia você vai rir bastante principalmente comédia brasileira...e filme de ação você vai se sentir naquele momento de ação (EDUCANDO 3).

E:::quando a gente vai escolher um filme depende do estilo da pessoa se é filme mais curtos se é filme mais longo... mesmo a pessoa não fazendo...a pessoa vendo alguém que fez aquele filme dá pra sentir aquela emoção de como foi mesmo sem fazer..e:: colocar uma história e que várias pessoas vão ficar sabendo por causa de uma gravação (EDUCANDA 5).

Essas falas remetem à explanação de Fresquet (2017) quando afirma o caráter emocional entre a imaginação e a realidade. Ao sentir emoções distintas diante de cada gênero e formato fílmico citado ou de sentir algo, mesmo sem ter produzido o filme, ambos destacam a experimentação de sensações, gestos, lugares, espaços e tempos por meio da imaginação ao modo que reconhecem também outras realidades. Inclusive, a expressão da educanda sobre “sentir aquela emoção de como foi mesmo sem fazer” traduz a proposição de Bergala (2008)

sobre a leitura criativa do filme, a qual colocaria o espectador no lugar do autor, superando, assim, a leitura analítica e crítica dos filmes, oferecendo possibilidade para que seja uma espectadora-criadora.

O ver, nessas situações, estimula possibilidades de experimentar possíveis gestos envolvidos na elaboração da narrativa que parece íntima ao espectador, bem como em aprender ao se permitir ouvir a história contada pelo outro. Vale salientar, também, a relação entre o ver e o fazer assinalada por Fresquet e Migliorin (2015) como processos conjugados na intenção de, ao olhar a obra fílmica, se estabelecerem pontes com a criação por meio da capacidade imaginativa.

Outro aspecto destacado na fala da Educanda 1 diz respeito ao cineclube promover encontros que marcam a memória coletiva do grupo. As lembranças do vivido podem ser, também, comunicadas com aquele em que se dividiu o momento coletivo, pois a educanda é enfática ao dizer “ai você começa a conversar com a pessoa que estava no cineclube”. A comunicação do que foi marcante, de acordo com Larrosa (2017), expressa algo que lhe ocorreu, constituindo, assim, uma experiência que, mesmo vivenciada coletivamente, traduz marcas individuais.

Já a palavra cineclube demarca o espaço que contextualiza tais experiências e constata também uma relação afetiva. Como exposto na base teórica desse trabalho, Teixeira (2010, p. 116) já expressava a força coletiva e amorosa da complementariedade do cineclubismo e da escola, pois “a arte será vazia de sentido se não contribuir para o bem comum, para a felicidade de todos os humanos e seres da natureza, para a vida”. Assim, o sentido atribuído nessa pronúncia localiza esse ambiente de sociabilidade e socialização, enquanto o diálogo tecido pela conversa com o outro posterior à situação vivida reelabora um dos principais focos do cineclube, que é o debate, ali, durante alguns instantes depois da exibição.

Diante disso, o Educando 3 relatou que uma das vantagens de assistir a filmes coletivamente na escola é “a pessoa poder falar o que aconteceu no filme... falar o que está sentindo ali naquele momento”. Falar no momento em que as emoções surgem dentro de nós expõe a potencialidade da atividade na saída de si sobre o que vem de fora e afeta (LARROSA, 2002). Assim, o educando denota ser capaz de sair de si para o outro. Dessa forma, reafirma o que explana Blasco (2006) ao dizer que o cinema é elemento humanizador.

No dizer sobre possibilidade de expressão do(a) educando(a) por meio da prática de ver filmes, manifesta-se a necessidade de constituição de ambientes adequados para uma escuta atenta. Quem fala precisa ser escutado. Como descrito por Morin (2000), esse movimento permite a compreensão humana, porque dispões de duas partes essenciais na compreensão de

quem sabe o significado de algo, que são a empatia e a identificação. Assim, por meio da percepção originada pelos sentimentos e emoções, ocorrem processos que, segundo o autor, permitem a verdadeira comunicação humana. Todavia, avaliar o processo pedagógico diante dessa formulação não é fácil. Por isso, infere-se em algumas pistas interpretadas por meio do levantamento de dados da pesquisa, apontando-nos formulações sobre como qualificar melhor as experiências com o cinema, envolvendo a empatia na escola, principalmente, associada à experiência de alteridade.

A afetividade no processo de formação do ser humano, na ENSC, presente na “Matriz de Vivência dos Valores”, é conjugada com a comunicação. A matriz (Figura 7) dispõe de quatro pontos em que o(a) educando(a), junto com o(a) tutor(a), avalia em que nível se encontra:

FIGURA 10 – COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE NA MATRIZ DE APRENDIZAGEM DO(A) EDUCANDO(A)

| COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE | NÍVEL EM QUE SE ENCONTRA | VALIDAÇÃO DO(A) TUTOR(A) |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Apresenta dificuldade em se comunicar e em se relacionar de forma afetiva, com o outro e o coletivo. | | |
| Quando provocado, expõe seus pensamentos, ideias, descobertas e se mostra afetivo. | | |
| Expõe, responde, interroga e fundamenta de forma dialógica e afetiva com o coletivo autonomamente. | | |
| Entende e faz uso da comunicação e da afetividade como processo de interação e fortalecimento de vínculos para além da escola. | | |

Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo.

O primeiro ponto está relacionado à dificuldade de se comunicar e relacionar-se de forma afetiva com o outro e o coletivo. Sobre isso, na fala acima do educando 3, em diálogo com Morin (2000), encontram-se aberturas de que, na relação com o cinema, estabeleçam-se estratégias para alcançar essa meta, permitindo o desenvolvimento da expressão do(a) educando(a) e espaços para vivenciar o coletivo. O segundo ponto diz respeito se, quando questionado(a)/ provocado(a) por alguém ou situação, o(a) educando(a) se abre para expressar os pensamentos, as ideias, descobertas e se mostra afetivo. O terceiro apresenta um avanço significativo que é se o(a) educando(a) consegue, de forma autônoma expor, responder, interrogar e fundamentar de forma dialógica e afetiva com o coletivo. O quarto e último é se entende e faz o uso da comunicação e da afetividade como processo de interação e fortalecimento de vínculos. Com base nessa exposição, percebem-se relações com os relatos dos(as) estudantes no encontro com o cinema que, no decorrer das análises, são apresentados de modo que se encontram elementos possíveis nas descrições.

Nessa direção, a percepção da educanda 2 entrevistada sobre o que envolve ver filmes diz sobre sentir e reagir as novidades envolvidas na interação com a obra fílmica. Em suas

palavras, o ver envolve: “sentir coisas novas[...]ter reações”. Já no relato sobre as vantagens de assistir a um filme, a educanda assinala possíveis reações ao dizer: “Ehh...não sei muito bem...depende da cena, se a cena for muito intrigante, muito triste, a gente está sempre debatendo”. De tal modo, que ela elucida o debate como possibilidade de falar o que sentiu. Os debates conduzem às reflexões mais profundas sobre o que foi visto, colaboram na ampliação do repertório cultural e acesso à linguagem cinematográfica. Nessa perspectiva, Barquete (2017) informa que, nas experiências cineclubistas, a principal função é a promoção de reflexões e debates mediados pela exibição cinematográfica como finalidades não somente educativas, mas também culturais e políticas, e – acrescentaria – socioemocionais.

Na relação com a obra fílmica, o(a) espectador(a) lida com sua afetividade, identidade e história de vida, bem como experimenta as emoções estimuladas pelos elementos da linguagem. Diante disso, cada estudante irá recepcionar e se relacionar com a obra de arte de forma diferente, em um tempo próprio ao deixar-se ser afetado primeiro pelos sentidos. A percepção vai se constituindo por meio das sensações que atravessam a experiência corpórea do sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999).

Essa afirmativa dialoga com a preocupação de Bergala (2008) de a escola oferecer filmes na busca de resultados rápidos, de modo a caracterizar análises superficiais da obra em desrespeito ao tempo do(a) educando(a) de se afetar por ele. Por isso, o autor apresenta estratégias de como efetivar um processo interpretativo com a finalidade de superar esse formato, exemplificado na base teórica por meio da pedagogia do fragmento. Esse pensamento conduz ainda mais a responsabilidade da escola em propor filmes que permita o(a) espectador(a) ser “tocado por uma representação em que é capaz de transitar – sensível e intelectualmente – e por um devir outro que se apresenta na imagem” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 66). Portanto, essas reflexões indicam modos de o(a) educando(a) se relacionar com os filmes, tratando-se de pontos importantes que dimensionam fatores como o planejamento dessas ações e suscitam para os(as) educadores(as) elementos a serem considerados na concretização das práticas pedagógicas.

Agora, quanto a fazer filmes, é importante ressaltar que nem todos(as) os(as) educandos(as) entrevistados(as) passaram por essa experiência na escola. Contudo, ficou clara, em suas falas, a dimensão afetiva na percepção do *que envolve fazer filmes*:

Acho que primeiro você tem que ter uma paixão por aquilo que você está fazendo...como o dos lugares de bananeiras...senti aquela curiosidade do que você vai gravar. E acho que você também tem o sentimento de alegria para fazer uma coisa nova, porque eu nunca tinha pegado numa câmera ou filmado alguma coisa assim...Ter feito um filme, aprender a editar...você conhece

melhor o que cada um gosta e sente um sentimento de alegria, você pode estar num dia triste, mas se começar a gravar desperta coisas em você que vai se sentir feliz ao gravar aquilo que você gosta (EDUCANDA 1).

Acho que sentimentos e as emoções...você pode demonstrar o que está sentido de várias maneiras (EDUCANDA 2).

O primeiro elemento envolvido no fazer para a educanda 1 é a paixão que gera motivação e curiosidade, elementos essenciais para a aprendizagem. Nesse sentido, a experiência está do lado da paixão (LARROSA, 2002, p. 22) e “por isso [...] desperta atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição”. Deixa-se, então, passar pelo movimento da experiência de forma passional.

A curiosidade torna-se elemento importante na busca pelo conhecimento, e a educanda deixa claro ao mencionar que se sente curiosa quando vai gravar algo. A câmera torna-se um instrumento que abre as portas para aventurar-se e arriscar-se no mundo. Sobre a curiosidade, Freire (2011) diz:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2011, p. 23).

A educanda 1 remete “a fazer uma coisa nova”, de tal maneira que corrobora Freire (2011) ao expressar que a curiosidade nos move a acrescentar algo no mundo. Criar e inventar com a câmera, aprender a editar, ter feito um filme reconhecido por ela sobre a cidade de Bananeiras, já mencionado anteriormente, carrega sentimentos que nascem dessa abertura ao mundo e aos outros. Além disso, a convivência traduz, nas relações, aprendizados atitudinais configurados no estabelecimento nas práticas cotidianas. Inclusive, com a proposição do educando 3, isso envolve a demonstração do sentimento que pode acontecer de várias maneiras.

Pode-se questionar que várias maneiras são essas que o educando mencionou como demonstração do sentimento? Talvez se possa pensar em algumas formas diante das observações desenvolvidas durante a pesquisa e dos relatos dos(as) adolescentes. Como nos diálogos expressados a seguir, um do próprio educando 3, apresentando experiências com dois dispositivos de criação cinematográfica. Um deles, a “Fotografia Narrada”, e o outro, a “Palavra Narrada”.

Ao se referir também a acontecimento quando questionado sobre *quais as vantagens de fazer um filme coletivamente na escola, em termos de criação coletiva, compartilhamento de sensações, emoções e reflexões durante e após a realização das imagens*, o educando 3

recordou de algo que viveu com um colega, e a educadora relaciona à criação de uma imagem: “eu me lembro de uma imagem...até está gravado...que foi eu Athírcio e a senhora(entrevistadora) que a gente estava ali mais ou menos no pátio a senhora pediu para eu gravar umas imagens com Athírcio...do que ele sentiu naquele momento”. A entrevistadora lembrou: Foi uma fotografia narrada. Ele continuou: “a gente aprendeu a interagir mais com outro...mais do que interagi normalmente...a pessoa pode falar alguma coisa mais específica” (EDUCANDO 3).

Na memória docente da entrevistadora, essa cena (ver Figura 10) lembrada pelo educando, traduz “um processo de criação que transcende um único sujeito e os engaja de maneira reflexiva na questão” (MIGLIORIN, 2015, p. 153). A questão presente no roteiro do colega era filmar alguém narrando uma fotografia. Após se apropriar de como realizaria o dispositivo, tendo como fonte de pesquisa o Caderno do Inventar com Diferença, ele convidou o educando 3 para falar de uma foto de um banner que estava pendurado na parede do pátio da escola. Depois, a conversa de como seria feito, corroborando o que o educando expressa sobre ser um momento de interação, a definição do lugar silencioso em atenção ao som, a decisão do enquadramento para capturar os gestos do outros e mostrar a fotografia. Enfim, o *click*, as memórias e os sentimentos se expandiram.

FIGURA 11 – CRIAÇÃO DO DISPOSITIVO “FOTOGRAFIA NARRADA”



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo

Posto com a câmera na mão, em pé, na altura do colega, quem produzia a imagem também se afetava pelo relato do educando 3, pois a imagem era objeto de significação de ambos. O discurso presente na expressão do vivido concebido pela interpretação dos sujeitos reposiciona ambos na elaboração de saberes, que se dá na relação (CHARLOT, 2000). O saber sensível dá visibilidade ao processo de formação do sujeito que aprende a escutar, a dialogar e se abrir para participação.

Outro aspecto localizado na fala do educando 3, importante nesta reflexão, diz respeito, de certo modo, à dimensão do planejamento da ação, quando o mesmo menciona que a pessoa pode falar algo mais específico. Isso está nas intenções da atividade repensada pelo educando que pensou sobre o seu desenvolvimento. Isto não impede, por exemplo, de estar aberto ao inesperado, de afetar-se pela fala do outro, pelo compartilhamento das sensações, sentimentos e emoções. De tal modo que a relação reconfigura o processo de aprendizagem. Na Pedagogia dos Dispositivos, isso caracteriza estar aberto ao acaso, pois, para Migliorin (2015), é promovido pela experimentação do mundo permitida pelo cinema.

Agora, sobre o dispositivo “Palavra Narrada”, atividade é mediada durante as observações com os(as) educandos(as) e educadores(as), no intuito de transitar pelos sentimentos e emoções relacionadas ao saudada da escola. A educanda lembrou quando respondeu à *questão descreva como desenvolveu as atividades com o cinema das quais você participou na escola*:

Eu acho que no início do ano...desse ano...teve um vídeo para gravar com uma frase ou palavra [...] foi uma atividade narrada que a palavra que escolhi foi esperança em comemoração ao aniversário da escola aí a palavra foi esperança porque tipo a gente tá na pandemia e a gente teria que ter esperança que tudo isso vai melhorar (EDUCANDA 4)

Como criou essa imagem? (entrevistadora)

Eu peguei o celular e gravei...pedi para minha mãe gravar [...] eu escrevi a palavra num papel e fui buscando palavras da minha mente para juntar frases...tive que procurar um lugar claro que não tivesse muito escuro e gravei diferente para claridão... mostrei a palavra pra câmera (EDUCANDA 4).

FIGURA 12 – CRIAÇÃO DO DISPOSITIVO “PALAVRA NARRADA”



Fonte: Arquivo da Escola Nossa Senhora do Carmo

Com o acompanhamento dessa prática durante a observação, questionou-se à educanda: “Você assistiu a esse vídeo juntos?” Ela confirmou que sim. Então, foi feita outra pergunta: “Como foi assistir às suas imagens e às de seus colegas?” Ela respondeu: “Eu tive vergonha [...] eu tenho vergonha de aparecer em público”. *Mas esse sentimento permaneceu depois que*

você assistiu? “Não...sumiu”. Questionei novamente: “Como assim, sumiu?” Ela respondeu: “Foi ver que eu não estava sozinha”. Isso demonstra a construção de vínculos afetivos que proporcionam crescimento pessoal e contribui para o aprendizado. Segundo Wallon (2007), os sentimentos e emoções variam de intensidade de acordo com o contexto em que o indivíduo se encontra, e isso, de certa maneira, interfere no desenvolvimento da atividade.

Sobre *o que sente ao criar uma imagem ou som*, alguns(as) os(as) educandos(as) trouxeram aspectos da afetividade que, na percepção de Wallon (2007), são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, como a motivação e a liberdade de aprender. Nesse sentido, disseram:

Acho que um sentimento de alegria...liberdade...não sei...vem uma coisa de muita liberdade pra mim...de filmar as coisas...quando eu começo a tirar foto eu me sinto tão livre assim...é muito legal (EDUCANDA 1)

Eu me sinto inspirado...porque foi uma coisa que eu tirei..gravei...e que me deu vontade de gravar (EDUCANDO 3)

Eu sinto feliz porque às vezes a história...a história de alguma pessoa e você fica feliz por estar escutando (EDUCANDA 4)

Os trechos acima denotam, além da afetividade, a dimensão democrática e ética do cinema, essenciais na formação humana, e conferem a criação à promoção de ações formativas de sensibilidades e construção de valores. Inclusive, a afirmativa do educando 3 remete ao que dizem Migliorin e Fresquet (2005) sobre a importância da autoria desempenhada pelo sujeito, marcando sua experiência de aprendizagem por meio de processos que motivam e engajam na busca pelo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer a releitura dessa dissertação para a conclusão deste trabalho na intenção de sintetizar a investigação em torno do objeto de pesquisa desencadeado por um olhar emergido da prática docente, retornam as motivações desse estudo, lembrando que o processo dialético não se esgota aqui diante da complexidade do objeto e da constância desse movimento de ação-reflexão-ação configurada na prática pedagógica da ENSC.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho que buscou responder às seguintes problemáticas: *Como experiências de aprendizagem com o cinema podem potencializar a prática pedagógica direcionada à formação humana dos(as) educandos(as)? Que saberes os(as) educandos(as) reconhecem por meio de experiências de aprendizagem com o cinema?*, alguns caminhos se tornaram férteis para o acesso às discussões teóricas. Em outros, não facilmente encontrados, foi necessário construir pontes, com atravessamentos possíveis e

ponderáveis. Assim, o delineamento das discussões resulta na inconclusão das possibilidades do encontro entre Educação e Cinema que podem ser ampliadas e evidenciadas em outras circunstâncias.

Todavia, tendo como sujeito de pesquisa educandos(as), esta pesquisa se propôs analisar as experiências de aprendizagem com o cinema que podem potencializar as práticas pedagógicas direcionadas à formação humana nos anos finais do Ensino Fundamental, de tal modo que suas vozes, reflexões, experiências, interesses, descobertas apontam algo importante que vale ser ressaltado nesse momento para que, no decorrer dessa síntese, os(as) leitoras(as) que sejam educadores(as) reflitam sobre como as percepções dos(as) educandos(as) podem contribuir na prática pedagógica. Porque escutá-los(as) no espaço escolar pode parecer difícil, pois, para encontrar a porta de entrada para acessar seus mundos, é preciso parar para escutar o que dizem. “Parar”, no sentido de Larrosa (2002), é uma possibilidade de constituir sentido ao que lhe acontece.

Assim, o primeiro capítulo situou o objeto de estudo nos campos da Educação e Cinema, mais especificamente nas práticas pedagógicas no contexto escolar, as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos de pesquisa, os aspectos metodológicos e a estruturação desse texto. O segundo capítulo evidenciou a inserção do cinema no campo da educação e no contexto escolar, o que nos possibilitou conhecer que os filmes foram considerados, por muito tempo, a porta de entrada do cinema na escola e que a relação com a obra fílmica pode ser constituída por meio do entendimento como obra de arte (BERGALA, 2008), contribuindo no desenvolvimento de uma prática crítica, colaborativa e reflexiva.

Viu-se a presença do cinema nos documentos normativos para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo vinculado como instrumento pedagógico nos PCN como modalidade das artes visuais no campo específico da Arte. E, na BNCC, como estratégia didática para o ensino e aprendizagem no componente curricular Arte, na área de linguagens, o que nos levou a pensar sobre o papel da experiência na escola diante de algumas preconizações que indicam a padronização de experiências. Em contraponto, afirmou-se que as práticas devem ser efetivadas dentro da proposta pedagógica da escola, levando em consideração a construção do currículo vinculado às realidades dos sujeitos.

Ainda nesse capítulo, mostraram-se as disposições da Lei 13. 0006/2014, que expressa sobre a exibição de filmes brasileiros nas escolas por, no mínimo, duas horas mensais. Ressaltou que se trata de um marco histórico de acesso à produção cinematográfica nas escolas, bem como algumas de suas potencialidades e fragilidades, com base em Fresquet e Migliorin (2015),

refletidas no modo como surgiu esse assunto nas discussões empreendidas durante as formulações desses trabalhos.

Diante disso, refletiu-se sobre as configurações das práticas pedagógicas, conforme Franco (2010, 2015), na intenção de constatar que o cinema na escola deve ser prática pensada no cotidiano escolar. Por isso, alicerça-se no entendimento da práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los” (FREIRE, 2014, p. 52). Percebe-se, assim, que as práticas com o cinema conduzidas por processos dialógicos, criativos, críticos, colaborativos e afetivos contribuem para a formação do ser humano e apresentam novas formas de aprender na escola, interligando saberes e conhecimentos. O saber na visão de Charlot (2000) é relação, e constataram-se saberes constituídos na relação com o mundo, consigo e com outro.

A compreensão do ser humano na sua inteireza é reconhecida na necessidade do processo formativo, considerado em suas multidimensionalidades e como ser inacabado em processo de humanização. Nessa direção, refletiu-se, com ajuda de Brandão (2019), sobre a formação de sujeitos conscientes-cooperativos *versus* competitivos-completivos, ao modo que asseguramos que o cinema, ao entrar na escola, deve ir na contramão da razão mercadológica, a fim de empreender demandas de aprendizagens que dão sentido à formação humana.

Já no terceiro capítulo, entendeu-se que a experiência com o cinema deve acontecer em ligação com vida, permitindo que o(a) educando(a) problematize a própria realidade e que seja compromissada com a formação de um sujeito sensível, ético, crítico e colaborativo. Ao estabelecer a experiência que afete o sujeito ao ponto de se sentir tocado pelo que aconteceu, admite-se a experiência criativa e de alteridade do cinema como mediadora de aprendizagens significativas. Nesse contexto, aprendeu-se a percepção como expressão daquilo que afeta o sujeito e como sensações que afetam o corpo (MERLEAU PONTY, 1999).

As experiências de aprendizagem com o cinema pensadas a partir daquilo que afeta, forma e transforma o sujeito, demandam estratégias que possibilitem o sentir, pensar, ver e fazer na compreensão do tempo do(a) educando(a), do despertar da curiosidade, motivação e engajamento. Diante disso, as possibilidades de aprender com o cinema colocam a refletir sobre suas potencialidades educativas por uma educação humanística, ao modo que centra a atuação dos sujeitos em situações coletivas, colaborativas e de valorização dos sentimentos e emoções.

Conforme se objetivou no início da pesquisa, analisar as experiências de aprendizagem com o cinema que podem potencializar as práticas pedagógicas direcionadas à formação humana nos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se verificar, por meio das análises pautadas na fenomenologia, achados pertinentes a partir das configurações das categorias *a*

priori que foram experiência e saberes, quanto nas categorias empíricas: coletividade e colaboração, e afetividade.

Na análise de fala da categoria experiência, constata-se que os(as) educando(as) reconhecem suas experiências com o cinema como acontecimento marcante ao relevar o que mais gostou, o que sentiu, suas lembranças, ao perceber as coisas do mundo e falar dos saberes e aprendizados adquiridos nas relações experimentadas na realidade concreta e com o outro. Verificou-se, de maneira recorrente, que as experiências interligavam as dimensões do ser humano por meio das ativações dos sentidos e do pensamento e provocam modificações no ser. Constatou-se que o “como aprender” proposto na ficha de interesse para o desenvolvimento do projeto constitui possibilidades de vivências que podem favorecer a experiência, ao atender aos interesses dos(as) educandos(as), permitindo que se sintam motivados, abertos ao inesperado, porosos para aprender pela experiência. Mas isso demanda ação atenta do(a) educador(a) na mediação pedagógica diante das práticas com o cinema que, no gosto dos(as) educandos(as), são voltadas para uma dimensão mais prática, ou seja, da criação vinculadas a experiência de vida.

Na categoria saberes, ficam evidentes os saberes construídos pelos(as) educandos(a) na relação com o mundo diante das modificações do olhar expressas por eles(as) sobre a escola e a comunidade. A ligação com o território possibilita a valorização da realidade do sujeito que se interliga aos conteúdos e interfere no modo de se relacionar com a própria história e com o outro.

Na categoria coletividade e colaboração, verificou-se a importância do trabalho de grupo para a formação dos(as) educando(as) que percebem melhorias nas relações de si e com o outro ao estarem juntos diante das práticas existentes na escola que também favorecem a relação com o cinema. O que eles(as) trouxeram diz respeito ao favorecimento da aproximação com o próximo, da interação, do respeito, do diálogo e a liberdade.

Já na categoria afetividade, as percepções dos(as) educandos(a) apresentam os sentimentos e emoções que surgem na relação com o outro e com a obra fílmica. Ressalta-se a função do cinema na mediação dos afetos e aprendizagens vinculadas ao processo legítimo de comunicação. Demonstrou-se também o interesse por ouvir o que outro sente, seja por meio de uma filmagem ou da conversa em torno do filme. Outro aspecto dessa categoria foi reconhecer a escola como um lugar que provoca sentimentos bons.

Esses dados trazem contribuições importantes para a ENSC e a comunidade escolar, no sentido de constatar o envolvimento dos(as) educandos(as) nos processos vividos no cotidiano escolar ao modo que reconhecem a contribuição da escola em suas vidas. Muitas de suas falas

expressam momentos de avaliação de si diante do reconhecimento das experiências de aprendizagem, de modo que a experiência do cinema potencializa as práticas pedagógicas direcionadas à formação humana quando se insere em processos dialógicos, participativos, criativos, coletivos, colaborativos e de afetividade vinculadas à vida do(a) educando(a), sendo possível, constatar o interesse, entusiasmo, motivação para aprender, principalmente, quando as práticas são realizadas fora da escola com uso dos dispositivos e nas oficinas de cinema, e ao respeito às curiosidades. Como também aponta a necessidade de a escola pensar melhor os momentos de fruição, principalmente, para qualificar melhor as atividades, visto que os(as) educandos(as) apontam pontos positivos quanto à prática de ver filmes envolvendo o coletivo, bem como no âmbito dos projetos de aprendizagem.

Nessa investigação, também percebeu a relação com as pessoas das comunidades e com o mundo, como conteúdo de aprendizado, como diz Chartot (2000), algo que indica à escola a manutenção dos vínculos com o território para o fortalecimento de experiências de aprendizagens significativas. Outro aspecto que serve de reflexão é também a necessidade de o(a) educador(a) estar aberto(a) para afetar e ser afetado(a) pela experiência, na consideração do desenvolvimento de uma prática intimamente ligada aos valores humanos e tendo no cinema um grande potencial, sendo importante repensar as formas de atravessamentos, principalmente, nos roteiros e projetos de aprendizagem, evidenciando os gestos expostos por Larossa (2002), que favorecem uma verdadeira experiência, visto que a formação humana é tarefa complexa que implica a clareza de seus princípios.

Vale ressaltar as limitações encontradas diante das dificuldades ocorridas durante esse período, tanto de ordem pessoal ao vivenciar esse momento de pandemia que tanto nos afastou do convívio diário e trouxe medos, incertezas, mudanças, quando das ausências das pessoas na escola. O que provocou mudanças na condução da pesquisa, alterações no planejamento. Mas, entre idas e vindas, algumas situações aconteceram como gostaria, quando pude encontrar os(as) educando(as) pessoalmente para a realização das entrevistas. Outras foram adequadas às situações, como a observação participante, que foi um desafio acompanhar sem estar juntos no espaço físico, mas também nos permitiu pensar em como qualificar as práticas em meio ao formato remoto, para não passar despercebidas nuances, olhares, desenvolvendo uma escuta atenta e sensível, bem como para produzir com os dispositivos e apreciar as imagens produzidas pelo grupo.

Outra limitação encontrada foi o levantamento da base teórica sobre conceitualização de “experiência de aprendizagem”, de modo que se pensou interligar as experiências com base nas narrativas, sentidos e significados. No entanto, diante do campo vasto de pesquisa, abrem-

se variadas possibilidades de enveredamento de estudo e aprofundamento de aspectos que são relevantes para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem com o cinema, que contribuíam para a formação humana.

Por fim, este estudo me traz possibilidades de qualificar ainda mais a minha prática docente diante das reflexões tecidas em torno do objeto de estudo que tanto é do meu interesse e me motiva a aprender muito mais, assim como espero que contribua para outros(as) educadores(as). Escutar o que dizem os(as) educandos(as), além de ser de extrema importância para a pesquisa, me ensinou como educadora a necessidade de ouvi-los cada vez mais e o desejo de experienciar juntos com eles(as) as possibilidades de aprender com o cinema.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARQUETE, Felipe Leal. **O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BLASCO, Pablo González. **Educação da Afetividade através do Cinema**. Curitiba: IEF – Instituto de Ensino e Fomento, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 de dez, 1996.
- BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, Brasília; MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antônio Sagrado; BASSI, Flávio (Org). **Criatividade - mudar a educação, transformar o mundo**. São Paulo: Ashoka e Instituto Alana, 2019, p. 18-27.
- COELHO, Leila Rocha Sarmiento. Essa vida chamada Escola Nossa Senhora do Carmo: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação. In: **Inovações radicais na educação brasileira**/ organizadores, Flávio Rodrigues Campos, Paulo Blikstein – Porto Alegre: Penso, 2019 p. 291-306.
- CORINGA, Ricardo Nunes. **Luz, câmera, ação: uma experiência com o cinema no ensino de artes na escola**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.
- D'ÁVILA, Cristina. **Didática do sensível**: Uma inspiração raciovitalista. Tese para Professor Titular, Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.
- D'ÁVILA, Cristina. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva. In: D'AVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (orgs.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018a. p. 9-31.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**: tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália. ALEGRIA João. Formação estética: audiovisual: um olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**. 33(1): 59-60, jan/jun, 2008.

DUARTE, Rosália. TAVARES, Marcus. A dimensão Político/Educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.5, n.9. 2010. cc 1809-5747.

Escola Nossa Senhora do Carmo. **Proposta Pedagógica**. ENSC. Bananeiras, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos: reflexões conceituais. In: **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. D'Ávila, Cristina, Marin, Alga Junqueira, Franco, Ferreira, Lúcia Gracia (org). Salvador: EDUFBA, 2019, pg. 51 a 70.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Ver e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, cinema e educação: um estudo sobre experiências de aprendizagem com o cinema na escola**. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Nontserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, Jorge Bondia. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A.; (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed – [Reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MERIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como**. Tradução Vanise Dresh. 7 ed – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARTIN, Marcelo. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto de Moura. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIGLIORIN, Cezar. et al. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar. FRESQUET, Adriana. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In*: Fresquet, Adriana (org). **Cinema e Educação**. A lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Colaboração, Edição e Distribuição - Universo Produções, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.
- MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Produção de vídeo na escola: um estudo sobre processos de aprendizagens audiovisual**. 2015. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação & Educação**. São Paulo, (4): 13-19, set/dez, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2000.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1977.
- PAIXÃO, Pablo Boaventura Sales. BARROSO, Rita de Cássia Amorim. FREIRE, Valéria Pinto. **A Escola Nova e o Cinema educativo: educação para quê?** *In*: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Sergipe: 2011. ISSN: 1982-3657.
- PRETI, Dino. (Org.) **O discurso oral oculto**, 2d. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. 2008, 13(2), 141-148.
- NEVES, Elidiana O. das. COELHO, Leila R. Sarmiento. Com uma câmera na mão dou um click e desvendo um mundo. *In*: RAMOS, Ana Bárbara. BARQUETE, Felipe Leal.

(org.). **Cartografia de imagens**: filme-carta, formação, experimentação. João Pessoa: Prática À União/Semente Cinematográfica, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha. Direito à alegria na escola. In: **Por uma Educação Democrática e Humanizadora** [recurso eletrônico] Charlot, Benard (et. al). Organizadores. Vol 1 – Dados eletrônicos – São Paulo: UniProsa, 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma história sem fim – O cineclube abraça a escola. ALVES, Giovanni. MACEDO, Felipe (org). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Como um rio...”. In: RAMOS, Ana Bárbara. BARQUETE, Felipe Leal. (org.). **Cartografia de imagens**: filme-carta, formação, experimentação. João Pessoa: Prática À União/Semente Cinematográfica, 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. LOPES, José de Sousa Miguel (org). **A escola vai ao cinema**. 2d, 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação**, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010.

WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

APÊNDICE

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS EDUCANDOS | 119 |
| APÊNDICE B – PRINCIPAIS NORMAS UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS | 121 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 122 |

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS(AS) EDUCANDOS(AS)

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Levantamento do perfil do(a) educando(a)

- Idade, gênero, há quanto tempo estuda na escola, há quanto anos está no núcleo de aprofundamento.

1. Você já participou de alguma atividade com o cinema? Desde quando você participou?
2. Em que momento no núcleo aprofundamento você realizou atividades com o cinema? Você pediu para trabalhar com o cinema nos seus projetos e roteiros? De que forma?
3. Quando são inseridas práticas do cinema nos seus roteiros de aprendizagem, do que você mais gosta? Suas curiosidades e desejos nessas práticas são levados em consideração?
4. Descreva como desenvolveu as atividades com o cinema que você desenvolveu na escola.
5. Conte momentos de que mais gostou e por que gostou.
6. Dessas experiências com o cinema, conte algo que você aprendeu que vai levar para sua vida.
7. Fale uma experiência com a produção de imagens e sons que você criou em casa, na escola ou comunidade. E o que você aprendeu com ela?
8. Como você se sente quando produz imagens e sons?
9. As atividades realizadas com o cinema contemplam práticas coletivas? Nas atividades desenvolvidas coletivamente, você respeita as necessidades de cada um(a), conforme os valores trabalhados na escola?
10. Em qual atividade você tem mais interesse: assistir a filmes ou fazê-los?
11. O que envolve ver filmes?
12. Quais as vantagens de ver um filme sozinho em casa, em termos de tranquilidade, conforto pessoal, liberdades que podem ser usufruídas e uma sensação de intimidade com a obra projetada?
13. Quais as vantagens de ver um filme coletivamente no cineclube, em termos de dimensões da tela, compartilhamento de sensações, emoções e reflexões durante e após a exibição?
14. O que envolve fazer filmes?

15. Quais as vantagens de fazer um filme coletivamente na escola, em termos de criação coletiva, compartilhamento de sensações, emoções e reflexões durante a realização das imagens?

APÊNDICE B – PRINCIPAIS NORMAS UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

| Ocorrências | Sinais | Exemplos |
|--|-------------------------------------|--|
| Qualquer pausa | ... | Gosto de tirar fotos...normalmente com molduras. |
| Supressão da fala | [...] | Assistir filmes [...] no projeto de arquitetura |
| Interrogação | ? | Você colocou o quê nessa ficha de interesse? “Que eu queria saber mais sobre as coisas históricas e o cinema”. |
| Discurso direto | “ | A educanda 2 salientou “acho que a criatividade ideias argumentos trazer alguma emoção...imagens”. |
| Palavras ou comentários adicionados pela transcritora | () | Ai a gente ia chegando com a câmera perto dela (uma colega) e depois a gente voltava. |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para::: ou mais | De assistir:::assistir filmes |
| Entonação enfática | Maiúscula | Nas atividades desenvolvidas coletivamente você respeita às necessidades de cada um/a conforme os valores trabalhados na escola? RESPEITO |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | Dos dispositivos (...) eu acho que eu gosto mais porque consigo fazer coisas. |

Fonte: PRETI (1999), adaptado pela autora.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o XXX,

Esta pesquisa é sobre **EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM O CINEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA: PERCEPÇÕES DOS/AS EDUCANDOS/AS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da *Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano*.

Seu objetivo principal é analisar experiências de aprendizagem com o cinema que podem potencializar as práticas pedagógicas direcionadas à formação humano nos anos finais Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: identificar experiências com o cinema no cenário das práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação humana; caracterizar como o cinema se interliga na proposta pedagógica da Escola Nossa Senhora do Carmo nos anos finais do Ensino Fundamental; especificar saberes que atravessam as experiências de aprendizagem com o cinema na percepção dos/as educandos/as. A finalidade deste trabalho é colaborar com as discussões sobre a inserção do cinema na educação e sua importância como prática interligada à proposta pedagógica dos espaços educativos, destacando elementos para pensar o cinema numa perspectiva transversal e transdisciplinar na formação dos indivíduos para que se tornem capazes de transformar a sociedade. Como benefício, esta pesquisa permitirá o envolvimento com experiências de aprendizagem com o cinema através de práticas que evidenciem o reconhecimento do seu próprio processo formativo.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de observações e entrevistas semiestruturadas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Entretanto, no momento das entrevistas poderá ocorrer um desconforto psicológico e, para que isso seja evitado, será escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Considerando outros riscos durante a realização das observações e entrevistas, adotaremos medidas para que possam ser minimizados, tais como: estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades; garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão e; garantir que os dados

obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme este acordo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES.**

Telefone: (83) 99646-3829 / E-mail: elidiana.bn@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXOS

| | |
|--|-----------|
| ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIA DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA | 77 |
|--|-----------|

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIA DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM O CINEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA FORMAÇÃO HUMANA: PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS

Pesquisador: ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44562421.8.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.675.852

Apresentação do Projeto:

temática interessante embora seja necessário para execução de condições concretas para vivencia das experiencias de aprendizagem

Objetivo da Pesquisa:

coerentes com a proposta apresentada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a temática é interessante a fundamentação teórico metodológica compatível as atividades dependendo contudo para otimização de condições concretas em relação aos recursos didatico pedagógicos e equipamentos nos espaços da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

observar as condições dos espaços a serem campo de pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nehuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.675.852

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1711846.pdf | 11/03/2021 10:37:41 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 11/03/2021 10:36:05 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Brochura Pesquisa | BROCHURA.pdf | 05/03/2021 20:12:08 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_detalhado.pdf | 05/03/2021 20:00:14 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_livre_e_esclarecido.pdf | 05/03/2021 19:46:17 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_Anuencia_Instituicao.pdf | 05/03/2021 19:41:35 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Outros | Roteiro_da_Entrevista_Semiestruturada.pdf | 05/03/2021 19:38:06 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Outros | Certidao_de_Aprovacao.pdf | 05/03/2021 19:32:27 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Orçamento | Orcamento_Financeiro.pdf | 05/03/2021 19:31:15 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 05/03/2021 19:26:20 | ELIDIANA OLIVEIRA DAS NEVES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.675.852

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Abril de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br