



O zootrópio foi um instrumento  
animação criado em 1834 por  
relojeiro inglês William Horner  
aproveite e monte um para v

www.massinha.com  
Projeto: Flávio Gomes

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO CINEMA E A VONTADE DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO CURTA NA ESCOLA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

SIMONE CARVALHO DOS SANTOS

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO CINEMA E A VONTADE DE ORIENTAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO *CURTA NA  
ESCOLA***

RECIFE  
2020

SIMONE CARVALHO DOS SANTOS

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO CINEMA E A VONTADE DE ORIENTAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO *CURTA NA  
ESCOLA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosângela Tenório de Carvalho.

RECIFE  
2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S237p Santos, Simone Carvalho dos.  
A pedagogização do cinema e a vontade de orientação do trabalho docente: uma análise do discurso do projeto Curta na Escola. / Simone Carvalho dos Santos. – Recife, 2020.  
121 f.
- Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.  
Inclui Referências e Apêndices.
1. Escolas - Cinema. 2. Análise do Discurso. 3. Educação e Cultura. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-011)

**SIMONE CARVALHO DOS SANTOS**

**A PEDAGOGIZAÇÃO DO CINEMA E A VONTADE DE ORIENTAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO PROJETO CURTA  
NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 23/11/2020

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ana Paula Abrahamian de Souza (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Karina Miriam da Cruz Valença Alves (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

## AGRADECIMENTOS

Fui tomada por uma imensa alegria ao chegar no término dessa jornada. Em alguns momentos, senti que a feitura deste trabalho teve, assim como nos roteiros, alguns pontos de virada, com picos de ação, abalos de crenças e paixões. Durante a narrativa, leia-se aqui o período do mestrado, passei por algumas reviravoltas e processos de adaptação. O primeiro ponto de virada deu-se na passagem do primeiro para o segundo ato, ou do primeiro para o segundo ano de estudo, quando me tornei professora numa escola pública e tive que me dividir entre trabalhar e estudar (além de dividir a vida com meus três companheiros) e, quando pensei que a calma estava próxima, veio o segundo ponto de virada, uma pandemia. Então, no final do segundo ato/ano, perdi minha quietude física e mental. Foram altos e baixos. Muitas noites em claro, outras, em apagão total. No entanto, as acentuações dramáticas promoveram apenas uma reviravolta na história, não na narrativa. Confesso ainda que, em alguns momentos, tive que segurar nas mãos de alguns personagens que estiveram comigo durante esta narrativa para conseguir chegar até os créditos finais. Por isso, escrevo estas linhas na tentativa de agradecer a todas e todos que tornaram tudo isso possível.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. **Rosângela Tenório de Carvalho**, que não apenas tornou possível esta pesquisa, mas instigou-me a descobrir Foucault e os Estudos Culturais; pela generosidade em grandes quantidades, pelas inúmeras leituras e contribuições, pelo encantamento, pois impossível é permanecer igual depois de suas aulas, tampouco após ser sua orientanda. Gratidão!

Ao nosso grupo de estudos formado por orientandas e orientandos, agradeço pelas tardes de terça, pelas leituras, pelas conversas, pelas ideias, pelo entusiasmo na pesquisa em educação e, principalmente, pela leveza. A **Jéssica, Junior, Lígia, Karina e Wanderson**, pela lembrança que inspira saudade.

À **CAPES**, agradeço o apoio financeiro à pesquisa desde o início da investigação. Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)**, aos **professores** e à **linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas** por cada aprendizado e encontro possibilitados. Aos demais **funcionários do PPGEdu** e aos **funcionários da Biblioteca** do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco que estiveram presentes e me auxiliaram nessa trajetória.

À Prof<sup>a</sup> Dra. **Karina Mirian da Cruz Valença Alves**, pela leitura atenciosa, pelas valiosas sugestões e contribuições a esta investigação na qualificação, como também na defesa.

Sou, ainda, imensamente agradecida pelos encontros e experiências possibilitadas e por todos os filmes partilhados na disciplina “Cinema, Currículo e Educação”. À Profª Dra. **Ana Paula Abrahamian de Souza**, por aceitar o convite de participar do momento de defesa. À profª Dra. **Fernanda Capibaribe Leite**, pela leitura cuidadosa, pelas críticas e contribuições na qualificação.

A **todas e todos** que compõem o **Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação** – GPECAE, novamente aqui, à Profª Dra. **Ana Paula Abrahamian de Souza** e à Profª **Fabiana Souto Lima Vidal**, pela acolhida, partilha e sensibilidade.

À **Jéssica Nascimento** e **Josineide Soares**, por toda amizade e companheirismo. Sou feliz de ter encontrado vocês. À **Amanda Caroline**, pela amizade e parceria, pela companhia em cada galão que esquentou nossos dias além-mar. A **Diego Sena**, pelos inúmeros cafés acompanhados de partilhas e irmandade; pelas alegrias e anseios divididos; pela parceria nos projetos e pela vontade de luta. A **Alexandre Junior**, **Jô Conceição**, **Magna Huyara**, **Maria Leandra**, **Sheyla Alves** e **Tamires Carneiro**, pelo humor, por todos os cafés, pelos encontros festivos, pelos abraços efusivos e pelas gargalhadas estridentes.

À profª Dra. **Thereza Didier** e **Thiago Antunes**, por todas as leituras, pelas experiências com cinema na universidade e por compartilharem comigo o amor pelas imagens.

A **Antônio**, **Aparecida** e **Roberto**, não há palavras, pelo menos que eu conheça, que faça jus à gratidão que sinto a vocês. Amo-vos e agradeço-vos imensamente por tudo.

À **Socorro**, pelo que não é dito, mas sentido e partilhado. Pelas palavras que faltam, pelo amor que esbanja. Pela vida. Por me inspirar. Ainda bem que há muito de você em mim.

A **Rodrigo**, por nossas andanças, pela (a)ventura da vida; por todos os filmes e cafés; pela entrega; pela delicadeza e sensibilidade em tudo isso; pela leveza de tua poesia em meus dias; te amo-te de tal modo que não me submeto às regras, nem mesmo de um pronome oblíquo.

A **Otto** e **Tales**, minhas cores favoritas, pelas peraltagens e despropósitos, pelas gargalhadas e pelas ideias infalíveis que salvariam o mundo. Pelo amor que, de tão grande, não tem tamanho.

Sou grata pela presença de todas/todos e de cada um de vocês em minha vida!

*Sempre há, na arte, um resto caprichoso ou não assimilável que resiste ao significado pleno e que, nesse ato de resistência, põe em questão a suposta verdade dos sentidos comuns.*

*Jorge Larrosa*

## RESUMO

Na presente dissertação, produzida no núcleo de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, os discursos pedagógicos do cinema na escola se configuram como objeto teórico e os enunciados expressos em textos do projeto *Curta na Escola*, como objeto empírico. Buscou-se investigar o processo de pedagogização do discurso do cinema na escola, evidenciando as condições de possibilidade de tal discurso em materiais pedagógicos voltados para o trabalho docente. A estratégia analítica contou com elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana e da análise cultural, o que implica dizer que imagens e textos foram analisados em sua função enunciativa e nos aspectos da posição dos sujeitos. Na tentativa de dar conta desta empreitada, o *Corpus* de análise escolhido integra o discurso curricular do projeto *Curta na Escola*. Em tal *corpus*, foram analisados discursos que conformam um modo de ser do cinema na escola e que operam na produção de uma certa docência para o trabalho com filmes. Assim, foi possível identificar uma rede interdiscursiva que apoia tal discurso, um cenário favorável à sua entrada na escola e procedimentos discursivos que operam como práticas de governamento sobre os modos da docência para o cinema na escola.

**Palavras-chave:** Discurso pedagógico; Curta na Escola; Cinema e educação; Estudos Culturais.

## ABSTRACT

In the present dissertation, produced in the Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nucleus, pedagogical discourses of cinema at school configure as theoretical object, and the statements expressed in texts of the Curta na Escola project, as empirical object. We sought to investigate the pedagogization process of cinema discourse at school, evidencing the possibility conditions of such discourse in pedagogical materials aimed at teaching work. The analytical strategy included elements from the analysis of both culture and the Foucault-inspired discourse, which means that images and texts were analyzed in terms of their enunciative function and aspects of the subjects' position. In an attempt to cope with this endeavor, the Corpus of analysis chosen integrates the curricular discourse of the *Curta na Escola* project. In this corpus, discourses shaping the cinema way of being to school, and which operate producing a certain teaching for working with films, were analyzed. Thereby, it was possible to identify an interdiscursive network that upholds such discourse, a favorable scenario for step into the school, and discursive procedures that operate as governance practices on teaching modes for cinema at school.

**Keywords:** Pedagogical discourse; Curta na Escola; Cinema and education; Cultural studies.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANCINE	Agência Nacional de Cinema
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas em Desenvolvimento
SAV	Secretaria do Audiovisual
TIDC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Nacional das Nações Unidas para Infância

## FIGURAS

Figura 1: Do cinema na escola .....	14
Figura 2: Página do <i>Projeto Curta na Escola</i> .....	21
Figura 3: <i>Coleção Curta na Escola</i> .....	22
Figura 4: À espera do trem .....	32
Figura 5: Claquete .....	47
Figura 6: Filmes e planos de aulas em destaque.....	59
Figura 7: Critérios para compor o Acervo do <i>Porta Curta e Curta na Escola</i> .....	61
Figura 8: Acervo Pedagógico do <i>Curta na Escola</i> .....	64
Figura 9: Tente sua sorte .....	66
Figura 10: Curta- metragem sorteado na roleta .....	66
Figura 11: A identidade nacional nos planos de aula .....	68
Figura 12: Relato <i>A tecnologia a serviço da inclusão e da educação</i> .....	71
Figura 13: Direitos humanos .....	73
Figura 14: Cinema como fomentador de reflexão .....	74
Figura 15: Plano de aula .....	75
Figura 16: Nuvem de TAGs .....	81
Figura 17: Manual para utilização de filmes .....	83
Figura 18: Trecho do relato <i>O 'bicho' na Ilha das flores</i> .....	86
Figura 19: Filtros de busca .....	87
Figura 20: Tags .....	87
Figura 21: Roteiro de observação .....	88
Figura 22: Relato de experiência .....	88
Figura 23: Novo aqui? Cadastre-se! .....	90
Figura 24: Perfil do educador .....	92
Figura 25: Cadastro de professores .....	95
Figura 26: Relatos de professores.....	97
Figura 27: Mais votados .....	98
Figura 28: Procura-se um professor autor .....	99
Figura 29: Ganhadores do prêmio "Professor-autor" do <i>Curta na Escola</i> .....	100
Figura 30: Publicação sobre professora premiada.....	101
Figura 31: Do cinema na escola .....	103

Figura 32: Logomarca Curta na Escola .....	104
Figura 33: Ingressos .....	105
Figura 34: Letreiro de cinema na porta da sala .....	107
Figura 35: Relato <i>50 pequenas felicidades na escola</i> .....	110
Figura 36: O cinema como encantamento .....	110
Figura 37: Relato <i>A felicidade que se acha em horinhas de descuido</i> .....	111
Figura 38: O cinema como encantamento.....	112
Figura: Zootrópio .....	Capa

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRA IMAGEM</b> .....	14
<b>1. O CINEMA NA ESCOLA: O PROJETO E O PERCURSO</b> .....	21
1.1 EM CENA: PROJETO <i>CURTA NA ESCOLA</i> .....	21
1.2 A ESTRADA PARA YTHACA .....	24
1.3 ROTEIRO ANALÍTICO .....	29
<b>2. FERRAMENTAS TEÓRICAS</b> .....	32
2.1 PENSANDO O CINEMA .....	32
2.2 ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E CINEMA .....	36
2.3 PEDAGOGIZAÇÃO E TRADUÇÃO .....	41
<b>3. ENUNCIADOS DO CINEMA NO CURRÍCULO DO <i>CURTA NA ESCOLA</i></b> .....	47
3.1 UMA IMAGEM PANORÂMICA .....	47
3.2 VONTADE DE ORIENTAÇÃO: FUNÇÃO AUTOR E LUGARES ENUNCIATIVOS	56
3.3 IDENTIDADE NACIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, CIDADANIA E DIREITO- INTERDISCURSO .....	67
3.4 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS DO DISCURSO DO CINEMA NO <i>CURTA NA ESCOLA</i> .....	76
3.4.1 DAS HOMOGENEIDADES ENUNCIATIVAS E OPOSIÇÕES INTRÍNSECAS.....	78
<b>4. O <i>CURTA</i> PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIZAÇÃO DO <i>CURTA</i></b> .....	81
4.1 DA PEDAGOGIZAÇÃO .....	81
4.2 UMA DOCÊNCIA PARA O CINEMA.....	90
4.3 FORA-DE-CAMPO: DO QUE ESCAPA, ESCAPOLE, OU DO QUE FOGE DO ROTEIRO.....	103
<b>5. O FIM E O PRINCÍPIO OU DAS (IN)CONCLUSÕES POSSÍVEIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## PRIMEIRA IMAGEM

Figura 1: Do cinema na escola



Fonte: Arquivo pessoal

### RUÍNA

Um monge descabelado me disse no caminho: “Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para salvar a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas; como um lírio pode nascer de um monturo”. E o monge se calou descabelado. (BARROS, 2010, p.385)

Meu<sup>1</sup> entendimento é de que não configura tarefa fácil inventar um começo, por isso optei em começar pelo meio do mundo, por onde me perco. E no estranhamento provocado pelas palavras de Manoel de Barros, me inspiro para a construção de outros modos de ver e dizer o mundo. Do mesmo modo, me aproximo de Foucault, evidente que não em sua genialidade, mas pelo fato de escrever porque ainda não sei o que pensar sobre o que tenho o desejo de pensar<sup>2</sup>. Para, nessa experiência, olhar o mundo fora das verdades instituídas, naturalizadas e poderosas, buscando outro espaço para o pensamento, a construção de uma ruína que torne possível lançar um olhar reflexivo para o objeto desta pesquisa.

Dito isto, evidencio como objeto teórico desta dissertação não o cinema, mas, sim, os discursos pedagógicos que dizem sobre; que produzem um modo de ser do cinema na escola e que, para tal, produzem também modos de subjetivação de uma docência para o cinema. Já o objeto empírico, são enunciados expressos em textos do *Projeto Curta na Escola*, o qual, no entrelaçar com o objeto teórico, dá vistas a uma análise das condições de possibilidade do discurso curricular que pedagogiza o cinema na escola.

Como corpus de análise, privilegiou-se um espaço específico de enunciação, trata-se dos materiais produzidos pelo currículo do *Projeto Curta na Escola*, destinados a incentivar a utilização do cinema nas práticas escolares e orientar o trabalho docente com filmes nacionais de curta-metragem. A escolha considerou a visibilidade e aceitação de tais materiais que circulam em escolas e, também, estão disponíveis no site, aproximando-se de professoras e professores de instituições públicas e privadas, de todos os níveis e modalidades de ensino.

Cabe ressaltar que este trabalho foi construído a partir de cada experiência, de cada vivência que me permitiu lançar um olhar sobre as relações entre cinema e educação. E, dentre os lugares que ocupo, escolhi aquele que brinca com as imagens e que está intimamente relacionado à escola. De uma relação com o cinema que vem desde a infância, no compromisso quase religioso de todas as tardes, ou de poupar dinheiro a fim de garantir as fitas de VSH para o final de semana. Já na adolescência, lembro-me das tardes de filme com as colegas e os colegas fora da escola; das primeiras produções onde tentava dirigir e era pressionada a também atuar. Sem recursos e sem conhecimentos técnicos, entretanto com muita paixão e criatividade,

---

<sup>1</sup> Utilizei nesta dissertação uma “escrita em que os discursos na primeira e na terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente” (COLOMBO, 2005, p. 283), para que a minha interpretação enquanto autora seja posta em comparação e constantemente testada por outras interpretações. Assim, busco evidenciar de onde escrevo e renuncio a uma tal pretensão de neutralidade.

<sup>2</sup> Refiro-me ao que diz Mota no texto de apresentação do livro *Estética: literatura e pintura, música e cinema*/ Michel Foucault da coleção ditos e escritos.

foram produzidos filmes ao estilo filmado-montado<sup>3</sup>. Assim, fui irremediavelmente capturada pela potência do cinema na vida, como também na escola.

O gosto pelo cinema foi nutrido também na universidade através de diversas leituras sobre a linguagem cinematográfica e do ver/contextualizar/fazer filmes<sup>4</sup> enquanto estudante do curso de pedagogia. Um cinema amador, repleto de brechas criativas, ruídos e fissuras levou-me ao Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Cinema, Currículo e Educação: por uma possibilidade de experiência estética na formação de professores*. Investiguei o trabalho com o cinema na formação inicial docente, a partir do entendimento de que o encontro com filmes pode nos ensinar sobre delicadeza, sensibilidade, diálogo e alteridade. Assim, tratei das marcas deixadas pelos encontros com os filmes e intermediadas pelos sentidos; as experiências estéticas.

Encontros e experiências que inspiraram outros trabalhos<sup>5</sup>, tanto dentro<sup>6</sup>, como fora do espaço escolar. Dentro da escola, desenvolvo alguns projetos de cinema que envolvem fruição e criação, a partir de um olhar que enxerga o cinema como arte; fora da instituição escolar, participo de festivais de cinema<sup>7</sup>. Foi circulando por tais eventos que percebi que a formação docente para o trabalho com filmes, tornou-se uma preocupação de realizadores e produtores, que apresentam muita vontade de dizer como deve ser o cinema na escola e, nesse sentido, notei diversas programações voltadas para os sujeitos escolares em tais eventos.

Identifiquei também que, nos últimos anos, diversas pesquisas se debruçaram sobre a presença do cinema na escola. Estudos sinalizam para uma participação de filmes nos currículos escolares e nos cursos de formação docente. Observei que docentes de todos os níveis e modalidades de ensino são convidados, convocados e seduzidos ao trabalho com filmes na sala de aula, seja por iniciativas públicas, seja por iniciativas privadas. E, desse modo, diversas práticas pedagógicas foram descritas e analisadas, evidenciando: a utilização de filmes como

---

<sup>3</sup> Um vídeo cujas cenas são filmadas na ordem de apresentação, da primeira à última cena, pois não se usa recurso de edição. Deste modo, o filme fica pronto ao término da gravação do último plano.

<sup>4</sup> Na universidade foram produzidos: *Falo de Brennand* (2014), que trata da construção do Parque das Esculturas, composto por obras do artista plástico Francisco Brennand e *Sumus* (2015), que faz uma releitura de *O homem duplicado*, de José Saramago (2002).

<sup>5</sup> Trabalhos que renderam as imagens autorais apresentadas ao longo desta dissertação. Tais imagens foram produzidas nos projetos que coordeno ou em observações realizadas sobre o trabalho com o cinema na escola. Desse modo, ressalto as imagens que têm como fonte “arquivo pessoal” não estão presentes neste texto como ilustração, mas como enunciados que dialogam com os enunciados encontrados no material analisado.

<sup>6</sup> Enquanto professora da educação básica, coordeno projetos de cinema na escola como arte.

<sup>7</sup> Em parceria com Rodrigo Bezerra, produzi os curtas: *Ceça* (2018) e *Segundo Turno* (2019), exibidos em festivais de cinema de curta-metragem no país.

subsídio a auxiliar o ensino dos conteúdos<sup>8</sup> das disciplinas; para uma educação sensível<sup>9</sup>; para motivar discussões sobre a prática docente através da representação fílmica<sup>10</sup>; como também, para conhecer os repertórios cinematográficos dos docentes<sup>11</sup>; por último, os trabalhos que se aproximam da pesquisa em tela que tratam do discurso pedagógico do cinema na escola<sup>12</sup>. Estas informações encontradas e, principalmente, a minha relação com o cinema dentro e fora de instituições educativas, bem como a paixão pelo cinema, pela escola e ainda pela educação e pela arte, me permitiram pensar, inventar, perambular e explorar novas possibilidades de trabalho.

Destaco ainda que a aproximação com os Estudos Culturais e com o pensamento de Foucault colaboraram para a feitura deste estudo, sobretudo a partir do entendimento de que a pesquisa se constitui na inquietação, no duvidar das explicações dadas, no desconforto em relação a crenças que julgamos inabaláveis (BUJES, 2007). Assim, proponho-me a ver de um outro modo, a desnaturalizar aquilo que pode parecer tão natural: a pedagogização do cinema.

Faz-se importante dizer que não tenho a finalidade de julgar aqui se o cinema deve ou não estar presente no espaço escolar, se as atividades com filmes na sala de aula são adequadas ou inadequadas. O caminho escolhido foi o de criar uma ruína para ver de outro modo e não para salvar ou, tampouco, condenar alguma coisa. Cabe aqui apenas entender o que acontece com o discurso do cinema quando pedagogizado, considerando que ele não nasceu como artefato escolar.

Compreendo que a experiência do cinema na escola pode ser pensada no seio do debate sobre o discurso pedagógico, ou seja, pela prática de objetivação de saberes (BERNSTEIN, 1984; VARELA, 1994; LARROSA, 2017, CORAZZA, 2016).

---

<sup>8</sup> Como os trabalhos de Rodrigues (2015), Nicodem e Teruya (2015) Rodrigues (2016) de Neto (2018) e Raugust e Pereira (2017).

<sup>9</sup> Destacam-se os trabalhos de Lino (2014) e Silva (2017) na educação básica e, na formação de professores, a dissertação de Botelho (2014).

<sup>10</sup> Peres (2016).

<sup>11</sup> Silva (2015).

<sup>12</sup> A tese de Azevedo (2014), intitulada *Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema na Argentina e no Brasil (1910/1940-1990/2010)*, que analisa as concepções e possibilidades que concernem às relações entre cinema e educação, nos discursos educacionais produzidos intelectuais, no Brasil e na Argentina em dois momentos: de 1910 à 1940 e de 1990 à 2010. Partilhamos algumas percepções com a autora, como a compreensão de que discursos sobre cinema e educação assumem características distintas e significativas em cada época, como também ao observar a mobilização de setores sociais na busca pela integração do cinema às práticas pedagógicas escolares. Como também, o artigo *A pedagogização do cinema*, de Silva (2017), que discute a invenção do cinema como artefato pedagógico de uso escolar no ensino de ciências, a partir das ideias de Foucault. Com uma história inventada, analisa a criação de leis, instituições como o INCE, publicações em revistas como enunciados e discursos que fabricam e legitimam o cinema como instrumento pedagógico.

Entendemos o discurso como uma construção abstrata, que se constitui por intermédio das relações sociais e que não se limita à linguagem. Ao considerar que o sujeito desse enunciado pode assumir diferentes papéis em um conjunto de enunciados, o discurso não se limita à expressão da subjetividade desse sujeito (FOUCAULT, 2017.) Visto assim, o discurso pode ser entendido com um dispositivo que atua na constituição dos sujeitos por intermédio de relação social, sem que haja necessariamente uma imposição. Desse modo, as práticas discursivas estão relacionadas à constituição dos sujeitos através de relações de poder e controle

Relacionados à noção de formação discursiva, os discursos estão interligados através de cadeias de enunciações, que controlam os enunciados que as formam. A produção do discurso está intimamente ligada a mecanismos sociais de proibição, exclusão e da diferenciação entre verdadeiro e falso. Nesse sentido, o sistema educacional se apresenta como uma instância de produção discursiva, por intermédio dos saberes da pedagogia e de práticas que produzem e possibilitam a circulação de conhecimentos na esfera da educação escolar. Atua veiculando discursos legitimados, não apenas no campo educacional, mas fabricando verdades sobre outras esferas da vida social.

Quanto ao discurso pedagógico, este é pensado como um conjunto de regras, um princípio que modifica outros discursos, que serão transmitidos de forma seletiva e adquiridos pela pedagogia, um dos elementos de controle social, tal como ocorre com o currículo e a avaliação (BERNSTEIN, 1996).

Pensamos os saberes pedagógicos como uma articulação de processos que conduziram à pedagogização do conhecimento e que a ciência pedagógica racionaliza certa organização escolar, certas formas de transmissão e construção de um sujeito educado. Desse modo, a formação das subjetividades está relacionada não apenas com a aplicação de específicas tecnologias de poder, mas também com a psicologização e pedagogização dos saberes (VARELA, 1994).

Em aproximação com *A novela pedagógica e a pedagogização da novela*, Larrosa (2017), que, por sua vez, dialoga com o que afirma Bernstein (1996), aponta-se que o texto pedagógico se configura mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados e descontextualizados. Desse modo, quando o texto passa a integrar o discurso pedagógico, é incorporada a ele uma gramática ideológica e uma gramática didática (LARROSA, 2017; BERNSTEIN, 1996). Nesse sentido, entendemos que o cinema na escola não se trata do Cinema, na medida em que o texto é escolarizado no que se refere a transmissão e aquisição (LARROSA, 2017).

Nesse enredo, nos inspiramos nas ideias de Larrosa (2017) e nos questionamos sobre o que acontece com o cinema quando da sua conversão em texto pedagógico e da submissão às regras didáticas do discurso pedagógico dominante e oficial. O menciono para acolher com ele o que diz Bernstein (1996), sobre o discurso ter poder e controlar totalmente o discurso; ao entender que todo texto carrega consigo possibilidades de interpretação que, desse modo, escapam de qualquer controle e também que todo texto pedagogizado leva consigo a possibilidade de questionar e de modificar a gramática na qual está inserido.

A inclusão do modo de dizer da didática da tradução de Corazza (2016) também interessa a este estudo pelo fato de mostrar que a pedagogização pode ser um processo de força plástica e criado. Assim, entendemos a potência criadora do professor que traduz transcribando, que empreende novos (re)começos, pois, na medida que as traduções didáticas acontecem nas aulas, o ciclo vai sendo forçado a recomeçar, o currículo existente pouco a pouco é substituído pelos resultados de tais traduções, até que sejam capturados por um outro currículo. Nesse sentido, a tradução está implicada na recriação, no rompimento com o estabelecido, uma espécie de apropriação do antigo ou do estrangeiro, que são tomados para si. Consideramos que o caminho que leva outras línguas do currículo às aulas, por meio da língua didática, exige diálogos e que ao traduzir outras línguas como a da filosofia, arte e ciência, para língua didática pode causá-las transtornos e estragos, mas também pode abrir uma brecha para desestabilizar a própria linguagem educacional.

Dito isto, ressaltamos que as questões do nosso objeto de estudo que são relativas à pedagogização dos saberes tensionam a forma como compreendemos o cinema na escola por duas razões: pela maneira com que as experiências cinematográficas acontecem na escola, posto que se diferenciam das experiências vivenciadas à luz do que Parente (2009) denomina “forma cinema”, uma vez que, no deslocamento das condições de exibição e recepção, as instalações reinventam a sala de cinema a partir da perspectiva do “cinema expandido<sup>13</sup>”; e, principalmente, pela possibilidade de uma aliança entre campos – pedagogia da escola e pedagogia cultural – que se traduza na capacidade de tais campos de se afetarem mutuamente, o que pode resultar na condução da educação para lugares outros, diferentes modos de pensar que podem levar a educação à novos devires (DINIS, 2005).

---

<sup>13</sup> Na perspectiva do cinema expandido, o dispositivo do cinema tem suas dimensões primordiais transformadas. Assim, as imagens passam a ocupar outros espaços e se estendem para além das salas de cinema. Nesse sentido, nos aproximamos da ideia de cinema expandido para pensar sua presença na escola.

Essa instigante aliança entre campos de saber despertou o interesse por um estudo acerca dos modos de operar do cinema na escola, suscitando algumas perguntas: quais condições de possibilidade favorecem a emergência de um discurso que pedagogiza o cinema na escola? Quais enunciados sobre cinema na escola estão em disputa nos textos de orientações para o trabalho docente? Como o discurso pedagógico do cinema forja modos de ser do cinema na escola? Como a formação para o trabalho com o cinema emerge dos materiais? Como o cinema resiste à sua pedagogização?

Dessa maneira, tivemos como objetivo compreender o processo de produção do discurso pedagógico “cinema na escola” no *Projeto Curta na Escola*, dirigido a professores de todos os níveis e modalidades de ensino. De forma mais específica, buscamos identificar e descrever o cenário discursivo no qual emerge esse discurso; analisar tal discurso no que se refere à rede interdiscursiva, às regularidades dos enunciados e às oposições intrínsecas; identificar os operadores de disciplinamento do cinema como um saber pedagógico escolar; e, por fim, observar qual sujeito da educação aparece no horizonte do discurso do cinema pedagogizado.

Apresento, então, o modo como a dissertação foi organizada. O trabalho foi dividido em quatro capítulos, antecedidos por estas palavras introdutórias. No primeiro capítulo, **Cinema na escola – o projeto e o descaminho**, encontram-se: a apresentação do Projeto *Curta na Escola*, a metodologia e o percurso analítico.

Em **Das ferramentas teóricas**, o segundo capítulo, é tratado o referencial teórico do cinema, os estudos culturais como uma versão do currículo pós-crítico e, também, da identidade cultural, das aproximações entre os Estudos culturais e o campo do cinema, além da tensão sobre o poder do discurso pedagógico quando da incorporação de outras linguagens ao seu discurso.

No capítulo terceiro, intitulado **Enunciados do cinema no currículo do Curta na Escola**, foram analisados: o cenário discursivo, a função autor e os lugares institucionais, a rede interdiscursiva e as regularidades enunciativas.

Por fim, o capítulo quatro **O curta pedagógico e a pedagogização do curta**, que trata do cinema quando é convertido em texto pedagógico, e do que escapa ao controle do discurso pedagógico, dos modos de subjetivar uma docência para o cinema e dos pontos de fuga encontrados nos relatos das experiências em sala de aula. Sucedido por **O fim e o princípio ou das (in)conclusões possíveis**, que trata das considerações sobre os achados da pesquisa.

# 1. O CINEMA NA ESCOLA: O PROJETO E O DESCAMINHO<sup>14</sup>

## 1.1 EM CENA: PROJETO CURTA NA ESCOLA

Figura 2: Página do Projeto Curta na Escola

Fonte: Curta na Escola

O lugar no qual buscamos o *corpus* de pesquisa, levantamos problematizações e questionamentos, foi o *Projeto Curta na Escola*. O projeto foi criado em 2006 com “objetivo de promover e incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros como material de apoio

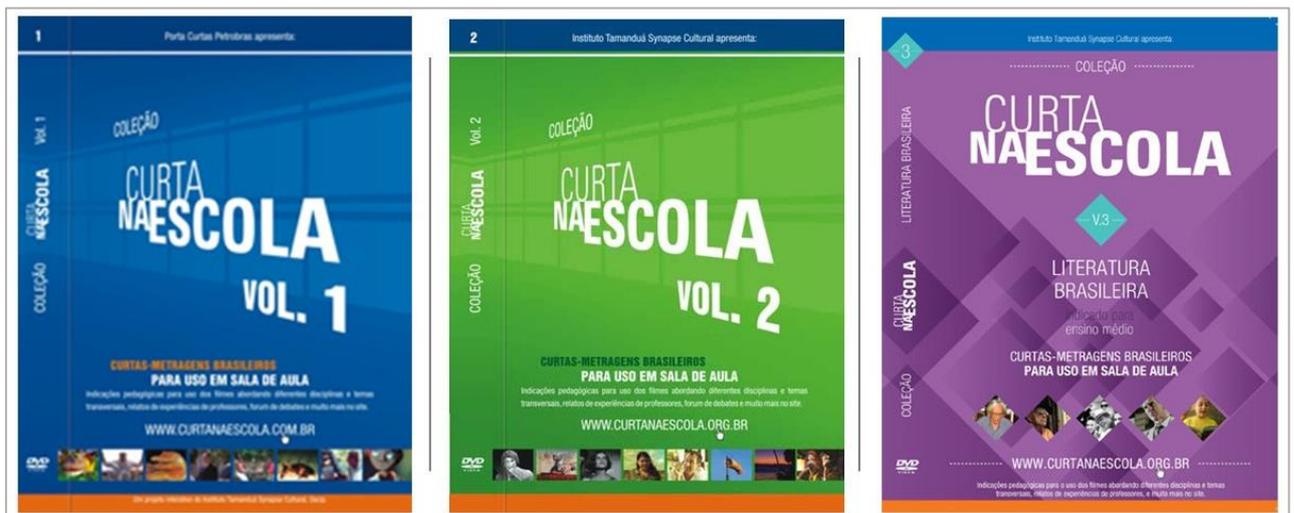
<sup>14</sup> Considerando que o descaminho, como aborda Bujes (2007), não é entendido como contrafação de um caminho conhecido, mas como uma aventura que nos permite criar caminhos outros. Com Foucault (1998), entendemos que a obstinação do saber não assegura apenas a aquisição dos conhecimentos, mas também o descaminho daquele que conhece, pois há certos “momentos na vida que saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (p.13).

pedagógico em salas de aula”<sup>15</sup>. No entanto, a iniciativa estava presente desde 2002 no início do *Porta Curtas*<sup>16</sup> como um projeto de extensão.

O canal sempre teve uma grande adesão de professores, que baixaram planos de aula e elogiaram o serviço, motivando o desenvolvimento do *Projeto Curta Na Escola*, que reúne hoje neste website um conjunto de ferramentas dedicadas a promover o uso dos curtas-metragens brasileiros na educação.<sup>17</sup>

Faz parte do projeto a *Coleção Curta na Escola*, que aparece como alternativa à exibição via internet. Trata-se de uma coleção de DVDs cuja finalidade é a promoção do “uso de filmes brasileiros de curtas-metragens em salas de aula, com apoio de pareceres pedagógicos elaborados por educadores”<sup>18</sup>

Figura 3 - *Coleção Curta na Escola*



Fonte: *Curta na Escola*

Inicialmente, as tiragens foram patrocinadas pela *Petrobras* e distribuídas de forma gratuita para 600 escolas da rede pública. De acordo com o próprio site, os critérios para seleção das instituições contempladas foram:

<sup>15</sup> Informação retirada do site do *Projeto Curta na Escol*. Acessado em 22/04/2019 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/>

<sup>16</sup> O *Porta Curtas* é um projeto cuja intencionalidade é disponibilizar curtas em formato original e respeitando os direitos autorais. Visando assim a criação de um panorama que represente a produção de curtas nacionais. Por uma década o projeto contou com o patrocínio da *Petrobras* e atualmente busca novos parceiros, sendo sustentado parcialmente pelo *Canal Curta!*.

<sup>17</sup> Informação retirada do site do *Projeto Porta Curtas*. Acessado em 09/08/2019 e disponível em <http://portacurtas.org.br/>

<sup>18</sup> Informação retirada do site do *Projeto Porta Curtas*. Acessado em 09/08/2019 e disponível em <http://portacurtas.org.br/>

- Escolas da rede pública de ensino;
- Distribuição por todos os estados brasileiros, de acordo com a proporcionalidade de alunos matriculados (Censo MEC/Inep);
- As unidades escolares contempladas devem possuir aparelho de DVD e computador com acesso à Internet;
- Foram priorizadas as escolas com maior número de alunos e séries.

O *Projeto Curta na Escola* conta com uma equipe de pedagogos que indica filmes e as aplicabilidades pedagógicas, sinalizando o nível ou a modalidade de ensino, faixa etária e as disciplinas ou temas transversais. Desse modo,

O projeto é aberto a professores de todo o Brasil, de forma totalmente gratuita, e tem por objetivo constituir uma Comunidade Nacional de Aprendizagem em torno da construção colaborativa de conteúdos relacionados ao uso dos curtas-metragens disponíveis no *Curta na Escola*.<sup>19</sup>

Os professores cadastrados compartilham suas vivências em torno da utilização dos curtas em sala de aula, comentando os filmes e enviando suas experiências educacionais por meio de relatos que formam o Banco de Relatos aberto para consulta.

O site analisado tem um design simples e com cores fortes. Diante da página, o usuário se defronta com uma infinidade de opções: pode assistir a um curta sorteado pela roleta, ver os materiais em destaque, navegar pelas TAGS, pesquisar temáticas, planos de aulas, ver os relatos. Todas as opções citadas e tantas outras que se fazem presentes poderiam fazer com que o usuário perdesse o foco, mas a arquitetura do site é organizada e funcional; permite que o usuário esteja sempre a um clique de seleções e recomendações de outros usuários, além das aplicabilidades pedagógicas.

Assim, o *Curta na Escola* se desenvolve em dois aspectos: “o acesso a curtas-metragens nacionais e a forma de utilização da linguagem audiovisual nas práticas educativas” (MANUAL, 2007, p. 5), se apresentando como “um projeto para você educador, interessado em incrementar sua prática pedagógica por meio de curtas-metragens”<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Informação retirada do site do *Projeto Curta na Escola*. Acessado em 22/04/2019 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/>

<sup>20</sup> Informação retirada do site do *Projeto Curta na Escola*. Acessado em 22/04/2019 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/>

## 1.2 A ESTRADA PARA YTHACA<sup>21</sup>

Se partires um dia rumo à Ítaca, faz votos de que o caminho seja longo, repleto de aventuras, repleto de saber. (...) Mas não apresses absolutamente tua viagem. É melhor que dure muitos anos e que, já velho, ancores na ilha, rico com tudo que ganhaste no caminho, sem esperar que Ítaca te dê riqueza. Ítaca deu-te a bela viagem. Sem ela não te porias a caminho. Nada mais tem a dar-te. Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou. Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência, já deves ter compreendido o que significam as Ítacas.  
Constantino Kavafis

A palavra *Método* vem do grego, *meta* (além) e *hodos* (caminho), que significa o caminho para além. Para nós, não se trata apenas de trilhar um caminho, de percorrer uma estrada, e sim da feitura de um descaminho. Acreditamos na existência de inúmeras possibilidades de se chegar até o fim desejado e que o caminho percorrido é tão importante quanto a própria chegada.

Pensamos o método como nossa Ítaca, entendemos que não há um percurso único, tampouco buscamos o mais curto. E, assim como Ulisses, optamos por privilegiar um caminho mais longo e rico de saberes e experiências. Na companhia de Foucault e dos Estudos Culturais, buscamos outros trajetos sem guias que determinem a realização da investigação. Intencionamos “descobrir espaços cotidianos e luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma neutralizada concepção unitária do mundo e da vida” (COSTA, 2007, p.14).

Desse modo, trilhamos por uma abordagem qualitativa, com a análise do discurso como estratégia teórico-metodológica, com o intuito de compreender as condições de possibilidade da pedagogização do discurso do cinema na sala de aula. Buscamos aproximações entre a perspectiva de Foucault acerca da análise do discurso e o campo dos Estudos Culturais.

Concordamos com Veiga-Neto (2000), quando, em seu artigo *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, sinaliza que não se caracteriza uma tarefa fácil aproximar a perspectiva foucaultiana do campo dos Estudos Culturais. Inicialmente, destacamos que há uma característica comum entre ambos: a dispersão, o que favorece a abertura do pensamento. Desse modo, podemos operar com fragmentos que possam nos servir sem causar prejuízo ao pensamento de Foucault e aos Estudos Culturais. Levando em consideração que do ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais não apresentam uma metodologia distinta – o campo

---

<sup>21</sup> Longa-metragem brasileiro (2010) e dirigido por Guto Parente, Luiz Pretti, Pedro Diógenes e Ricardo Pretti. Inspirado no poema *Ítaca* de Constantino Kavafis, Ythaca é um caminho de descobertas, silêncio e cinema.

funciona como uma espécie de alquimia para produzir conhecimento – o que define a importância de se entender a relação entre o problema de pesquisa e o contexto de emergência do problema, pois sendo um campo tão heterogêneo, tem como compromisso perscrutar práticas culturais, no que se refere a sua implicação com as relações de poder.

Em primeiro lugar, a perspectiva dos Estudos Culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 61).

Os Estudos Culturais e os estudos foucaultianos, em associados aportes teóricos e metodológicos que na relação linguagem e cultura, se apresentam como estratégias que possibilitam a identificação de elementos das dimensões que constituem os saberes e os sujeitos modernos. Entendemos que essa associação e as referências implicadas nela podem contribuir para o campo das ciências humanas, pois podem funcionar como indicativo da necessidade de uma abertura para que se possa estabelecer um diálogo entre diferentes domínios da problematização da cultura.

Assim, nossa análise abarca elementos da análise do discurso, como também da análise cultural, visto que o caminho investigativo que forjamos é um local de passagem construído nos interstícios da análise arqueogenealógica foucaultiana e dos Estudos Culturais. Desse modo, analisamos textos e imagens em sua função enunciativa e da posição dos sujeitos.

Sem pretensão de buscar verdades absolutas, aproximamo-nos do pensamento pós-estruturalista que surge como uma oportunidade de repensar o que está posto, rejeita as oposições binárias, enfatiza o texto, o discurso como elementos constitutivos da realidade e nega uma concepção de representação da realidade. Nessa perspectiva, o movimento conhecido como “virada linguística” na teoria social “começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social” (SILVA, 1996, p.238). Segundo Melucci (2005, p.33), a virada epistemológica e a virada cultural tiveram influência na mudança gerada dos limites que antes demarcavam os lugares da quantidade e da qualidade.

No início da década de 1980, os estudos qualitativos reemergem no contexto da pesquisa social com a convergência de correntes teórico-metodológicas, pois “existe uma conexão bipolar entre o desenvolvimento da teoria e da metodologia e os experimentos nas práticas de pesquisa: estas duas faces da mudança em curso são estimuladas e alimentadas reciprocamente” (MELUCCI, 2005, p.26).

O autor aponta que as principais características da redefinição epistemológica são a centralidade da linguagem, a relação entre observador e o campo, a dupla hermenêutica e a apresentação dos resultados. Nesse sentido, sinaliza que a pesquisa social já não tem mais a pretensão de explicar uma realidade, “mas se apresenta como construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantém a consciência da distância que separa a interpretação da realidade.” (MELUCCI, 2005, p.34). Nesse sentido, destacamos a aproximação entre a “virada linguística” e a perspectiva foucaultiana que possibilita outro olhar sobre a linguagem e a relação com a realidade que contribui para o entendimento de que a linguagem não é derivativa da realidade.

A perspectiva pós-estruturalista do campo dos Estudos Culturais considera a linguagem uma importante ferramenta que confere significados e sentidos e constitui a sociedade. Nesse sentido, “tudo que é dito, é dito por alguém em algum lugar. A linguagem ocupa um papel central no sentido de que não existe conhecimento sociológico que não passe através da linguagem, e através de uma linguagem situada” (MELUCCI, 2005, p.33). Desse modo, entende-se que objetos e conceitos são construídos discursivamente em relação com os lugares e com o tempo.

Tal entendimento questiona a ideia da representação verdadeira e evidencia que a verdade é construída por meio de um jogo de linguagem. O jogo funciona através de relações de poder, que se configuram numa luta cultural determinando o quê, como e onde pode se dizer algo e, assim, conceder um *status* de verdade. Para Costa (2004, p.77),

(..) quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Essa concepção dissipa a noção corrente de representação como simples correspondência a uma “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder.

A concepção pós-estruturalista do referido campo, inspirada em Foucault, tem se debruçado sobre a relação saber e poder com o entendimento de que as lutas de poder têm sido cada vez mais simbólicas e discursivas, cujo o poder passa a ser constantemente negociado e se configura na forma de política cultural (HALL, 1997). Tal concepção ainda,

reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e a provisoriabilidade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa a questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-se em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória (SILVA, 1996. p 239).

Na *Arqueologia do Saber* (2017), o discurso é definido por meio de regras que formam um conjunto de enunciados. Para Foucault:

(...) o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2017, p.59-60)

Dessa forma, a análise do discurso dá conta de práticas concretas que estão presentes no discurso. Foge da interpretação fácil, do que estaria por trás dos documentos, mas explora os materiais com a compreensão de que são produções históricas, dado que as palavras são construções e a linguagem também constitui as práticas. Em *A ordem do discurso* (1996), Foucault sinaliza que o discurso é produzido em razão das relações de poder.

O conceito de discurso é importante também para o inevitável nexos entre saber e poder postulado por Foucault. Através desse nexos, Foucault quer demonstrar que o 'saber' não constitui o outro do poder, mas é seu correlato. O saber é necessariamente movido por uma 'vontade de poder' e o poder exige o conhecimento daquilo e daqueles que devem ser regulados e governados. (SILVA, 1996. p. 256).

Para analisar os discursos de acordo com a perspectiva foucaultiana, é preciso renunciar as explicações que não admitem outras interpretações. Vale ressaltar que também não se trata de buscar o sentido oculto das coisas. É preciso ficar no nível da existência da palavra, das coisas ditas; um trabalho exaustivo com o próprio discurso para que possamos enxergar a sua complexidade. Desse modo, não se pode olhar o discurso como um conjunto de signos que se referem a um conteúdo específico, mas é preciso olhar para o discurso e perceber as questões que estão postas e que, de tão visíveis, não conseguimos enxergar. De acordo com Fischer (2001, p.198), "para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados, relações, que o próprio discurso põe em funcionamento."

Entendemos que os enunciados carregam uma função enunciativa. Foucault (2017), aponta-nos que tal função é composta por um referente, que trata da relação entre o enunciado e os espaços de diferenciação; um sujeito, posição e/ou função do sujeito que ocupa determinado lugar, um campo associado, um enunciado existente em coexistência com outros

enunciados; e a materialidade específica, transição das questões de uma para outra região discursiva.

Para encontrar a unidade do discurso, entendendo como os enunciados significam quando em conjunto com as regras de um discurso dado, é necessário se desvencilhar da primazia do sujeito e possibilitar outro tipo de análise: entre os enunciados, entre enunciados e grupos já estabelecidos e entre enunciados e grupos de enunciados de ordens diferentes. Desse modo, fugimos de análise de unidades fixas e rígidas do discurso e buscamos analisá-lo em sua especificidade. Porém, é preciso ter atenção para não se voltar para as noções da tradição do saber histórico, influência, mentalidade e de espírito. Para isso, é necessário “libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma a sua maneira, o tema da continuidade” (FOUCAULT, 2017, p. 23).

A condição de existência de um enunciado é uma formação discursiva. Sendo a formação discursiva um conjunto de regras determinadas no tempo e espaço, dada as condições de operação da função enunciativa, (FOUCAULT, 2017, p. 23). estabelecem sempre relações com outros campos do saber. De acordo com Foucault, trata-se de:

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2017, p. 88).

Para Foucault, a regularidade enunciativa está atrelada às condições que permitam sua existência e tem como características um conjunto de enunciados no qual se possam estabelecer o que pode ser considerado novo e o que não pode. (FOUCAULT, 2017, p. 88).

Podemos encontrar performances verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática vocabulário, sintaxe e, de uma maneira geral, a língua; que são igualmente idênticas do ponto de vista da lógica (estrutura proposicional, ou sistema dedutivo no qual se encontra situada); mas que são enunciativamente diferentes. [...] É preciso, pois, distinguir entre analogia linguística (ou tradutibilidade), identidade lógica (ou equivalência) e homogeneidade enunciativa. São dessas homogeneidades - exclusivamente - que a arqueologia se encarrega. Ela pode ver surgir uma prática discursiva nova através das formulações verbais que permanecem linguisticamente análogas ou logicamente equivalentes (retomando, às vezes, palavra por palavra, a velha teoria da frase-atribuição e do verbo-ligação, os gramáticos de Port-Royal abriram uma regularidade enunciativa cuja especificidade a arqueologia deve descrever). Inversamente, ela pode negligenciar diferenças de vocabulário, pode passar sobre campos semânticos ou organizações dedutivas diferentes, se for capaz de reconhecer em ambos, e apesar da heterogeneidade, uma certa regularidade enunciativa (desse ponto de vista, a teoria da linguagem de ação, a pesquisa sobre a origem das línguas, o estabelecimento das raízes primitivas, tais como as encontramos

no século XVIII, não são "novos" em relação às análises "lógicas" feitas por Lancelot). (FOUCAULT, 2017, p. 178)

Desse modo, compreendemos que a regularidade não se trata de um conjunto de elementos iguais, mas, sim, como campos homogêneos de regularidades enunciativas de uma formação discursiva, que diferem entre si.

Destacamos ainda que Foucault também se ocupou com questões que tratam da constituição do sujeito, para assim compreender como nos tornamos o que nos tornamos. Entende-se que há “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2011, p. 53). Nesse sentido, o poder é exercido através de uma relação de poder e não pela violência.

Caminhamos, então, nos interstícios da análise do discurso, numa inspiração foucaultiana, e da análise cultural, para analisar os enunciados do cinema na escola. Buscamos atentar para o discurso do cinema na escola no seu contexto para, assim, compreender o cenário discursivo. Nossa função é olhar de forma mais minuciosa o lugar que escolhemos para nosso estudo, contemplar outros discursos que alojam os discursos que do objeto desta pesquisa e que criam condições de aparecimento desse discurso. De acordo com o que nos propomos, cabe-nos também investigar como os docentes são conduzidos, seduzidos, dirigidos para o trabalho com o cinema na escola.

### **1.3 ROTEIRO ANALÍTICO**

Em aproximação com a perspectiva foucaultiana e com os Estudos Culturais, optamos, neste estudo, por uma experiência que levasse aos “comos”, aos “modos”, e não ao “por quê” ou ao “para quê” (FISCHER, 2002). Assim, foram analisadas as condições de possibilidade da pedagogização do discurso do cinema na escola e a formação de uma docência para o cinema. Para tanto, caminhamos por uma Análise do Discurso inspirada nos trabalhos de Foucault e dos Estudos Culturais. Desse modo, contemplamos elementos das referidas análises e tomamos textos e imagens em sua função enunciativa e nos aspectos da representação e da posição de sujeito.

A escolha de certos caminhos, dos autores, da forma como estruturamos a pesquisa, é uma etapa fundamental e, entendemos aqui, uma das mais difíceis na construção do trabalho. Ao elegermos uma análise do discurso de inspiração foucaultiana, consideramos que a noção de discurso de Foucault se distancia deste tipo de análise corrente no campo da linguística, ou

seja, repele-se de todo um conjunto de pressupostos linguísticos que relacionam o discurso à fala de um sujeito entendido como produtor de significados.

Entendemos com Foucault (2017, p. 60) que os discursos são práticas que organizam a realidade, uma vez que, mesmo composto por signos, fazem mais que empregar signos para representar coisas e, justamente por fazerem mais, tornam-se “irredutíveis à língua e ao ato de fala.”

Analisar o discurso em tal perspectiva é recusar as interpretações fáceis ou a busca por um sentido oculto. É preciso atentar ao nível de existência das palavras, do que é dito (FISCHER, 2001). Assim, tivemos que nos distanciar de todo aprendizado que nos faziam olhar o discurso apenas como um conjunto de signos, para buscar compreender que o discurso põe em funcionamento certos enunciados e que a análise do discurso, nesta perspectiva, deve dar conta das práticas concretas e relações históricas dos discursos.

Nossa análise se encaminhou para evidenciar as formações discursivas e não-discursivas, que configuram o cenário discursivo. Tal cenário, embora não determinante das práticas discursivas, fez-se importante para favorecer a existência e o funcionamento. Nossa análise contribuiu para compreender como estas práticas são construídas. Para compreender as regras de formação dos enunciados, tratamos dos lugares institucionais e da função autor, destacando a gramática, os conceitos, os interdiscursos para, com isso, perceber os modos de ocorrência e sua utilização na prática discursiva.

Na esteira da perspectiva analítica eleita, acolhemos conceitos como discurso, cenário discursivo, subjetivação, função autor para, assim, compreender os enunciados ou a formação discursiva enquanto construção histórica, ressaltando as condições de possibilidade da emergência de tal discurso. Selecionamos ainda um conjunto de conceitos do campo dos Estudos Culturais e elementos analíticos, tais como: identidade, cultura, pedagogia cultural e posição do sujeito.

Foram analisados materiais didáticos do projeto *Curta na Escola*, elaborados pelo *Instituto Tamanduá Synapse Cultural Oscip* e pelo *Instituto Paramitas*. Desse modo, não se tratou de fazer um panorama a respeito da produção dos materiais sobre o cinema na escola no país. Também não buscamos analisar as obras fílmicas e suas interpretações possíveis. Buscamos apenas por um recorte em que a pedagogização do discurso do cinema na escola se materializa e se destina a incentivar e orientar o trabalho docente com filmes em sala de aula, lugar onde se legitima tal discurso.

Desse modo, buscamos por enunciados do cinema que circulam em artefatos pedagógicos voltados para professores e que fazem parte da formação discursiva do cinema na

escola. Tratamos então de estabelecer as condições de possibilidade e de materialização do processo de pedagogização do discurso do cinema na escola. Nosso intuito era descrever um conjunto de enunciados, não para encontrar uma origem, mas para evidenciar como se constituíram (FOUCAULT, 2017), delinear suas regras e entender como operam.

## 2. FERRAMENTAS TEÓRICAS

### 2.1 PENSANDO O CINEMA

Figura 4: À espera do trem



Fonte: Arquivo pessoal

É apenas uma imagem. Não se trata do trem verdadeiro, no entanto, a imagem primitiva no *Grand Café*, diante da projeção de *A chegada do trem na estação*<sup>22</sup> (1985), mostra-nos o momento em que se tem medo da impressão de realidade produzida pela máquina (COMOLLI, 2004), como também por sua aproximação dos modelos teatrais (SONTAG, 2015, p. 108).

Considerada uma arte que pode abrigar outras artes, tem como unidade distintiva de sua linguagem a conexão entre imagens, “a relação de um ‘plano’ precedente com o que vem logo em seguida” (SONTAG, 2015, p. 108). Quando do nascimento de tal linguagem, muitos expectadores não compreendiam as cenas, sendo necessária a presença do explicador<sup>23</sup> (CARRIÈRE, 2006, p. 15). Há muito, tal presença não se faz necessária, e o cinema chega ao aperfeiçoamento técnico numa sociedade já entregue à tecnicidade.

Com Comolli pensamos “para que ainda serve o cinema?” (COMOLLI, 2004, p. 96) e, também com ele, afirmamos que o cinema “não tem outro sentido senão o de virar pelo avesso as evidências do sensível – e é assim que acaba por entrar em concorrência ou luta com os poderes que ignoram essas evidências” (COMOLLI, 2004, p. 97). Entretanto, o cinema, que a cada dia ganha mais espaço nos currículos escolares, entra na escola e, muitas vezes, lhe é atribuída a “função de representação e, sobretudo, de ‘prova’: aquilo que é visível, aquilo que é mostrado, transforma-se no testemunho de uma verdade” (COMOLLI, 2008, p. 14).

Desse modo, o cinema entra na escola para atender demandas do discurso pedagógico, servindo ao processo de ensino-aprendizagem ou, como dito por Duarte, “para ilustrar de forma lúdica e atraente o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2009, p. 72). Entretanto, tal discussão, que recai sobre o verdadeiro, sobre a mensagem principal do filme e sobre aquilo que se tem como ensinamento que todos devem compreender, esquece do caráter polissêmico das imagens.

Entendemos que a projeção de um filme não passa apenas na grande tela, mas também “na tela mental do espectador, que o cinema supõe não estar (apenas) diante do filme, mas no filme, capturado e desdobrado na duração do filme” (DUARTE, 2009, p. 72). Nesse sentido, inventa-se o sujeito espectador; o sujeito do filme. E censurar tal dimensão do sujeito no acontecimento fílmico é manipular o cinema sem sequer se dar o trabalho de compreendê-lo.

---

<sup>22</sup> Em 1896, a plateia que assistia a primeira exibição pública comercial do filme *L'Arrivé d'untrain à La Ciotat* (*A chegada do trem na estação*), teria fugido da sala acreditando que o trem sairia da tela.

<sup>23</sup> “De pé, com um longo bastão, o homem apontava os personagens na tela e explicava o que eles estavam fazendo.” (CARRIÈRE, 2006, p. 15)

A partir deste entendimento, perguntamo-nos se algo ocorre aos espectadores que vão à sala de cinema que não poderia ocorrer na escola. Como Parente (2009), acreditamos que as experiências cinematográficas não se resumem à “forma cinema”. Nesse sentido, as novas tecnologias têm possibilitado que filmes cheguem a outros espaços de exibição, para além das salas de cinema. O autor também nos diz que as novas mídias estão transformando as dimensões primordiais do dispositivo do cinema, sinalizando para as variações, ao longo da história do cinema, de experiências com a imagem relacionadas à evolução tecnológica, reconfigurando a relação do espectador com a obra. Nesse sentido, as novas tecnologias ampliaram as possibilidades estéticas e dos processos de produção do cinema, seja industrial e massivo ou de realização independente. Além disso, artefatos tecnológicos facilitaram o acesso a filmes na medida que nos fornecem “múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores nas imagens e nos sons, reorganizações do espaço e do tempo dos espectadores” (MIGLIORIN, 2015, p.185).

Nesse deslocamento das condições de exibição e recepção que reinventa a sala de cinema, os filmes aproximam-se do espaço escolar. Nesse sentido, entendemos que o cinema na escola se configura na perspectiva do “cinema expandido” (PARENTE, 2009; MACIEL, 2009), pois essa experiência “expande naquilo que o cinema inventou de mais forte em sua história: formas de ver e inventar o mundo” (MIGLIORIN, 2015, p.185).

Concordamos com Comolli (2004, p. 133) que o “expectador de cinema seria um tipo particular de expectador, historicamente datado, provido de uma genealogia e, por isso, diferente tanto do expectador de televisão quanto daquele do museu, do teatro, da sala de concerto, das feiras de variedades, dos centros comerciais” ou da escola. Entretanto, todos esses “*lugares do expectador* têm em comum o fato de mobilizarem o olhar (combinado ou não à escuta), mas cada um obriga o corpo-espectador a uma relação definida e singular com a configuração espaciotemporal que ela coloca em jogo” (COMOLLI, 2004, p. 133, grifo nosso).

Sendo a escola um espaço diferente da sala de cinema, modifica-se a também o lugar do espectador, – “a desproporção entre a tela do aparelho, instalado em um cômodo frequentemente deixado na penumbra, senão em plena luz” (COMOLLI, 2004, p.133) som, a ausência de expectadores estrangeiros, poderia contribuir para o desencantamento em relação ao filme – mas ainda, pressupõe uma coletividade e individualidade, pois:

sempre há indivíduos a traçarem seu próprio caminho na floresta das coisas [...] e dos signos que estão diante deles ou o cercam. O poder comum aos espectadores não decorre da sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna

semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum de igualdade de inteligências liga indivíduos, faz com que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio” (RANCIÈRE, 2012, p.21).

Entretanto, em uma perspectiva que didatiza o filme na escola e o põe à serviço dos conteúdos curriculares, o expectador escolar também se distancia do expectador de cinema, pois, este último sabe “perfeitamente que não terá nada a fazer além de se deixar levar pelo curso do filme” (RANCIÈRE, 2012, p. 136).

Consideramos que o expectador age tal qual aluno ou o intelectual, pois,

Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a a sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é apresentado (RANCIÈRE, 2012 p.17).

Desse modo, compreendemos que o cinema na escola pode tornar-se um gesto de interrupção do discurso pedagógico, inaugurando sentidos outros para, assim, possibilitar sensações através do encontro com os filmes. Consideramos aqui algumas contribuições da arte cinematográfica e sua potência pedagógica na escola.

Ao dizer que entendemos o cinema como arte, reconhecemos os aspectos técnicos e estéticos e o consideramos enquanto manifestação inventiva que oferta aos seus espectadores a oportunidade de experiência, de fruição. A escola se apresenta como espaço vigoroso para tal arte, uma vez que evidencia expressões políticas, filosóficas, históricas e culturais das sociedades, assinalando os princípios éticos e estéticos, considerando que “as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). Rancière (2009, p. 26) afirma que:

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes pode emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que tem em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível.

É necessário entender que não se trata de uma transmissão de saber, seja do professor para o estudante, do diretor para o espectador. O cinema aparece como uma terceira coisa “de que nenhum deles é proprietário, cujo sentido nenhum deles possui, que se mantém entre eles,

afastando qualquer transmissão fiel, qualquer identidade entre causa e efeito.” (RANCIÈRE, 2009, p. 19).

Para Rancière, faz-se importante o debate ético e político no que se refere à recepção da arte e da posição do espectador. A partir do conceito de “emancipação intelectual”, defende que uma pessoa ignorante pode ensinar o que ela mesmo não conhece à outra pessoa, considerando que as pessoas são iguais por terem, cada uma, seus próprios conhecimentos e, ainda, que tal igualdade se configura como ponto de partida e não de chegada. Pois, o mestre ignorante “não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar.” (RANCIÈRE, 2012, p. 15-16). Uma relação que se coloca contrária ao que se apresenta no contexto educativo.

O autor, ao tratar do “expectador emancipado”, desloca o conceito do campo educacional para o campo artístico; ressalta a igualdade que todos temos em comum. Assim, na lógica da emancipação, o cinema na escola é a terceira coisa entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, “estranha a ambos e à qual eles devem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que disse e o que pensa a respeito” (RANCIÈRE, 2012, p. 19).

Desse modo, o cinema ao entrar na escola é um estrangeiro. Um filme não se trata de um artefato escolar, não compõe o currículo clássico, mas um currículo cultural, considerando que existe fora da escola. A escola, por sua vez, ao abrir espaço para o cinema permite a interpenetração entre as pedagogias escolar e cultural. Enquanto a primeira busca se tornar mais atrativa, a segunda mira em outros públicos.

## **2.2 ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E CINEMA**

A tradição dos Estudos Culturais se inicia no estudo das teorias da comunicação, com os estudos de produção e recepção de variados textos e pelos modos que estes estruturam as relações sociais. Os Estudos Culturais se interessam pelas questões de identidade e de subjetividades nos textos culturais que nos interpelam em todos os espaços,

pois a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante. (NELSON; TREICHLER; GROSSEBERG, 2013, p. 14).

Neste campo, há uma articulação. A “cultura” é ao mesmo tempo “o terreno onde a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política” (NELSON; TREICHLER; GROSSEBERG, 2013, p.14). Os estudiosos culturais aproveitam-se de diversos campos teóricos para produzir conhecimento sobre a cultura, como uma espécie de alquimia, ou *bricolagem*, visto que não há um método para realizar estudos e análises culturais. Assim, “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON; TREICHLER; GROSSEBERG, 2013, p. 9).

Os estudos brasileiros neste campo, em diálogo com a educação, têm se debruçado sobre novos temas, questões e problemas que passam a ser objeto de discussão. Desse modo, discursos, artefatos, práticas escolares são problematizados e constituídos “como objetos de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadramento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações” (NELSON; TREICHLER; GROSSEBERG, 2013, p. 56-57); ancorados na ampliação das noções de educação, currículo e pedagogia para além do espaço escolar, e, também:

a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. (NELSON; TREICHLER; GROSSEBERG, 2013, p. 56)

A partir da aproximação com o campo dos Estudos Culturais, entendemos a cultura como prática de significação, como uma arena, um campo de disputa em que o significado é fixado e negociado, e “as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER; 2003, p.58). Assim, o que é ou não visto em sala de aula, as direções tomadas e as escolhas do que ensinar e do modo de ensinar são questões que estão implicadas com negociação e relações de poder.

Interessa-nos aqui a materialização do discurso do cinema na escola na produção discursiva do *Projeto Curta na Escola*, que diz sobre professores e estudantes, que forja e controla subjetividades a partir de um cinema permitido, autorizado, para circular no ambiente escolar. Nesse sentido, buscamos compreender como acontece a pedagogização do discurso do cinema na escola em orientações para o trabalho dos professores no *Projeto Curta na Escola* e a capacidade de tais materiais de produzir identidades para o cinema, governar e interpelar docentes através da produção de uma rede de poder-saber. Para tanto, acionamos algumas ferramentas conceituais produzidas no campo dos Estudos Culturais tais como: identidade, cultura, linguagem, currículo, pedagogia cultural, e relações de poder.

Neste estudo, a identidade é entendida com Hall (2005) na concepção do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa. Sendo assim, entendemos que a identidade passa por transformações contínuas, estabelecendo relação com os modos pelos quais somos representados nos sistemas culturais aos quais temos acesso.

A pós-modernidade surge como uma rejeição às metanarrativas, o que privilegia a desconstrução dos discursos hegemônicos. Desse modo, entende-se que a sociedade não se trata de um agente que submete os atores sociais às suas determinações e passa a ser concebida como uma diversidade de processos que apresentam descontinuidades. Entre as preocupações dos estudos culturais, estão as relações entre a sociedade e a cultura, ao desenvolver uma concepção de cultura como “um terreno contestado, um local de luta e transformação” (GIROUX, 1999, p.193) que questiona “as relações entre margens e centro do poder”.

Os currículos escolares e os currículos culturais estão implicados, pois educam ao representar modos de ser e viver (COSTA, 2009, p.8). Nesse sentido, as pedagogias operam na produção de certos valores e regulação de condutas, ensinando modos de ser e estar no mundo, (re)produzindo identidades, constituindo, assim, relações de poder. Pois, “sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estritamente vinculado com relações de poder (SILVA, 2017, p.139).

Ainda com Silva (2017, p.139), compreendemos que se

o conceito de ‘cultura’ que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.

Nesse sentido, “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.” (SILVA, 2017, p.139). Para o autor, a pedagogia e o currículo das formas culturais se diferem da pedagogia e currículos escolares pelos recursos tecnológicos e econômicos. Dessa forma, “se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível.” (SILVA, 2017, p.140). Assim, chegam na escola, fazendo do espaço escolar, um local de visibilidade para os artefatos culturais, como é o caso do cinema. Havendo, então, uma interpenetração entre as pedagogias.

É curioso observar que a permeabilidade e a interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito (SILVA, 2017, p.141).

Com o embaraçamento das fronteiras entre instituições e esferas antes diferenciadas e com as revoluções tecnológicas, tornam-se ainda mais problemáticas as distinções do que seja o conhecimento escolar, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. É essa permeabilidade, essa capacidade de trocar fluídos, de interpenetrar, de criar aliança entre as pedagogias, que é enfatizada pela perspectiva dos Estudos Culturais (SILVA, 2017), que nos interessa.

Nessa perspectiva, entende-se que as instâncias culturais por ter um currículo, uma pedagogia, operam na constituição dos sujeitos nos processos de transformações identitárias e na ordem da subjetividade. Nesse sentido, o *Projeto Curta na Escola* oferece materiais para que escolas e professores trabalhem com o cinema nos moldes fornecidos pelo projeto.

Entendemos que o cinema, bem como a televisão, a propaganda e os diversos meios de comunicação, operam de modo constitutivo, pois, ao representar pessoas e histórias acaba por expressar posicionamentos, nos ensinando uma série de significados através de suas narrativas. Estes significados produzidos nos apresentam modos de ser e estar no mundo.

Em diálogo com os Estudos Culturais, compreendemos que os meios de comunicação de massa não são simples instrumentos de controle e manipulação, mas entendemos os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando a natureza complexa, dinâmica, ativa na construção da hegemonia. Desse modo, aproximamo-nos dos estudos que compreendem a pedagogia do cinema num sentido mais abrangente, o que nos permite pensar outras possibilidades da relação entre cinema e educação. A partir da ampliação da noção de pedagogia, a educação passou a ser entendida como um processo cultural que não se limita ao espaço escolar. Assim, “ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2017, p.139).

Para Henry Giroux e Peter McLaren (1998, p.144), há pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, “em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. E, nesse sentido, o cinema pode ser entendido como uma pedagogia cultural, haja vista que, da mesma maneira que a escola, está envolvido em conexão com relações de poder no processo de transmissão de atitudes e valores (SILVA, 2000, p. 89).

Em consonância com o pensamento de Louro (2000), consideramos o cinema umas das formas mais significativas da cultura e que as relações estabelecidas entre os expectadores e os filmes são educativas (DUARTE, 2002). Desse modo, “o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa” (LOURO, 2000, p. 424) e, por essa razão, passou a ser

compreendido, na perspectiva dos Estudos Culturais, como um artefato cultural. Entendemos o artefato cultural como resultante de um processo de construção social (SILVA, 2017), que não trata somente do que é produzido materialmente pela cultura, como também dos efeitos provocados por ela e das estratégias que produzem e reproduzem comportamentos, modos de ver e ser. Assim, há aparatos, como é o caso do cinema, que possibilitam a fabricação dos sujeitos através de relações em que “se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (LARROSA, 1994 p.37).

Destacamos, assim, que o cinema, enquanto pedagogia cultural, pode contribuir para reiterar discursos vigentes ou como dissenso; estranhamento. No primeiro caso, atua na manutenção do *status quo*, no segundo, oferta novas formas de olhar o mundo.

Para tratar das questões que perpassam os estudos de cinema, a linguística, a sociologia, a arte, a psicologia, a história e a educação, debruçaram-se nas questões sobre a experiência do espectador em relação com o texto do filme. Teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento. Para Ellsworth (2001), é a partir do desejo de controle de produtores de filme, de como o espectador deve ler o filme, que se endereça um texto, uma comunicação ou uma ação.

Acreditamos que esse conceito nos ajuda a pensar nos filmes que consumimos/assistimos e o porquê da criação de tais enredos. “Qual a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador?” (ELLSWORTH, 2011, p. 12).

O espectador do cinema se apropria da obra, como também dos discursos que a circula. Nesse sentido, o público assimila os discursos que operam na produção fílmica e aqueles que dizem do produto final. Lê críticas, busca informações, se posiciona a partir de suas percepções, analisa e reflete por meio da afetação (SOARES; KASTRUP, 2015, passim). Tais atitudes escapam de qualquer determinismo implícito “numa dicotomia atividade/passividade, entendidos estes como lugares fixos, ou de uma perspectiva diretiva e submetida à narrativa e a discursividade de um texto fílmico” (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 971).

Entende-se também que a apreensão do público não é única. Rancière (2012, p.18) nos diz que:

O dramaturgo ou o diretor de teatro queria que os espectadores vissem isto e sentissem aquilo, que compreendessem tal coisa e que tirassem tal conclusão. É a lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão direta e fiel [...] o que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*. O que o espectador *deve ver* é aquilo que o diretor o *faz aprender*.

Entretanto, o espectador vai apreender, através de seus repertórios próprios. Cabe então repensar, provocar, tensionar o estatuto do regime único de interpretação para assim desencadear a fruição do cinema.

No que se refere ao espaço escolar, pensamos na força do cinema e na possibilidade de tornar o outro visível, seja na coletividade ou individualidade. Pensamos em uma educação que desmistifique a posição de um sujeito expectador, visto como passivo, que aceita a imagem e não pensa. Entendemos o cinema como espaço potente para alteridade, para tanto ressaltamos o caráter político da relação de sentidos, no que se refere ao que é projetado pelo artista e os sentidos dados pelo público (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

Com Rancière (2009, p. 17), entendemos que a “política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem a competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Entendemos, desse modo, que o trabalho com filmes na escola pode ser frutífero, pois, o cinema é muito mais que uma prática pedagógica que se predispõe a revigorar o processo de ensino aprendizagem ou torná-lo mais atraente: é um processo estético e político.

### **2.3 PEDAGOGIZAÇÃO E TRADUÇÃO**

Como já indicado nas palavras introdutórias desse texto, a questão da pedagogização do cinema está implicada com a própria experiência dessa arte no currículo escolar. Lembramos que para Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um conjunto de regras, um princípio que modifica outros discursos, que serão transmitidos de forma seletiva e adquiridos pela pedagogia. No sentido dado pelo autor, o discurso pedagógico está implicado com a interdependência entre o discurso instrucional - DI e o discurso regulador - DR. O primeiro refere-se aos conhecimentos específicos e ao modo de transmiti-los; o segundo está relacionado com a transmissão de valores e o discurso moral. Dessa forma, o autor compreende que o discurso regulador pode apresentar características de discurso dominante.

No bojo da sociologia crítica e no movimento conhecido como Nova Sociologia, que lança um novo olhar para o papel do conhecimento, e a partir da compreensão de que a construção do conhecimento envolve relações de poder que favorecem a manutenção dos grupos dominantes, aponta as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. De acordo com Bernstein (1996, p.254), há uma “gramática intrínseca do discurso pedagógico” advinda do dispositivo pedagógico e que se efetiva por intermédio de algumas regras, quais sejam: distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. Tais regras

estão relacionadas de modo hierárquico, haja vista que as regras distributivas regulam a relação entre poder; as regras recontextualizadoras estão relacionadas com a regulação do discurso pedagógico e as regras de avaliação se estabelecem na prática pedagógica.

Embora Bernstein tenha concentrado alguns dos seus primeiros escritos na questão do currículo, o termo vai aos poucos deixando de ser mencionado, mas ainda assim, a sua teoria é “ao menos em parte, uma teoria sociológica do currículo” (SILVA, 2017, p. 71). Cabe ressaltar que ele não questiona por que tal conhecimento é ensinado e não outro, nem por que esse conhecimento específico é considerado válido e outro não. Bernstein está preocupado com as “relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA, 2017, p. 71) e ainda com a maneira com que os tipos de organização curricular estão relacionados a princípios de poder e controle.

As noções de poder e de controle de Bernstein distanciam-se das perspectivas críticas do currículo, em especial das perspectivas marxistas, e aproximam-se da noção foucaultiana de poder (SILVA, 2017). Sendo assim, entende-se que o poder não desvirtua o currículo ou a pedagogia. Para Bernstein, trata-se de diferentes princípios de poder e controle.

No pensamento foucaultiano, a disciplina está intimamente relacionada com o poder, sendo necessário compreender que o poder não se trata de um privilégio de classes sociais, de grupos ou de determinados indivíduos. O mais adequado é pensar nas relações de poder em vez de pensar no próprio poder em si. Os meios pelos quais o poder é exercido não se resumem à repressão. O poder também tem sua “serventia”: ele produz o corpo do sujeito. Desse modo, o corpo está inserido num campo político, pois corpo apenas se torna útil se, ao mesmo tempo, é produtivo e submisso (FOUCAULT, 2013).

Para Varela e Avarez-Uria (1992), o surgimento e a propagação das instituições educacionais estão relacionados a uma sequência de dispositivos de controle da sociedade e da infância desde o século XVI. A partir do desenvolvimento de uma espécie de “maquinaria de governo da infância” que tinha como função ocupar o tempo e, ao utilizar dispositivos pedagógicos, o processo de escolarização introduziu um exercício institucional que regula e produz os sujeitos.

Varela (1994) busca compreender o estatuto dos saberes pedagógicos e, a partir de um olhar rápido, se desloca para esboçar a lógica de uma série de mudanças que estão inter-relacionadas entre si desde o renascimento. Mudanças estas que afetaram não só o campo dos saberes, como também as relações entre os saberes e poderes específicos, como os modos de subjetivação ou “os diferentes tipos de identidades sociais, que se instituíram” (VARELA, 1994, p.87). De acordo com a autora, foi a partir do renascimento, em especial nos colégios

jesuítas, que começou o processo que Varela chama de “a pedagogização dos conhecimentos”. Tal processo significaria que, com uma nova concepção de infância, se produz uma separação cada vez maior entre o mundo dos adultos e o das crianças. Com isso, surge a necessidade de pôr em ação novas formas de educação. Ao se alinharem com a definição humanista e moralista da infância, os jesuítas

[...] puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribui para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, modelo para as demais instituições escolares. (VARELA, 1994, p.88).

Desse modo, com o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em colégios, também sentiram

[...] a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. Os saberes, tanto da cultural clássica, como da cultura cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função do seu caráter moral”. (VARELA, 1994, p.88).

Como efeitos da pedagogização dos conhecimentos, que foram aperfeiçoados nos colégios jesuítas e se estenderam com transformações para épocas posteriores, os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber. Os saberes que os mestres possuíam eram “verdadeiros” e não remetiam aos processos sociais, mas aos textos clássicos, censurados e descontextualizados sempre em consonância com a reta doutrina da igreja católica e a instauração, progressiva e aperfeiçoada, de um aparto disciplinar de penalização e moralização dos colegiais.

Em consonância com o pensamento foucaultiano e no “disciplinamento interno dos saberes”, Varela (1994) sinaliza que Foucault estava situado em um novo nível de análise que o possibilitou ir além da polêmica referente à racionalidade e à irracionalidade da ilustração, pois, para o autor, não se tratava da possibilidade de a ilustração ter implicado num progresso das luzes, “mas de analisar o múltiplo e imenso combate que então se travou no campo do saber em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou uma reorganização dos próprios saberes” (VARELA, 1994, p.90).

A autora concorda com Foucault a respeito do poder político e da intervenção, direta ou indireta, numa espécie de luta econômico-política em torno desses saberes dispersos e heterogêneos, utilizando quatro procedimentos: 1 - a eliminação e desqualificação dos saberes

denominados inúteis e irreduzíveis, ou economicamente muito custosos; 2 - normalização dos saberes para adaptá-los uns aos outros, isto é, fazer com que se comuniquem entre si; 3 - classificação hierárquica que permitiu de algum modo que se ordenassem, desde os mais particulares e materiais (saberes subordinados) até os mais gerais e formais (que são mais desenvolvidos e norteadores); 4 - centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as relações e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, de seus conteúdos e, de cima para baixo, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor (VARELA, 1994, p.90 apud Foucault, 1992, p. 189).

No que se refere às formas modernas de fabricação do sujeito, Foucault (2009) sinaliza técnicas disciplinares do século XVIII, que passam por um processo de refinamento e se tornam mais sutis. De acordo com o autor, há semelhanças entre as formas de sujeição e de produção de indivíduos eficientes, encontrados nos hospitais, prisões, fábricas, escolas, pois existe uma preocupação com a regulação dos corpos, com a correção e o adestramento. Nesse sentido, Larrosa (1994, p. 51) aponta para um conjunto de operações direcionadas para “produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação”.

Entendemos um dispositivo pedagógico como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p. 57)

Corazza (2014), ancorada na Filosofia da Diferença, pensa a didática como possibilidade de tradução do ato educacional. Nesse sentido, “se alguma didática, em meio à diferença, é possível, [...] podemos dela falar como uma didática da tradução” (CORAZZA, 2015, p. 107). Apoiada em Deleuze (2003), entende que a filosofia é um processo criativo e não reflexivo, sobre conteúdos ou temas diversos que lhe são exteriores, como as artes, ciências ou educação. Dessa forma, a filosofia se constitui ao unir-se a outros domínios. Assim, ao voltar-se para o cinema, literatura ou teatro, Deleuze não pretende justificar ou fundamentar tais campos, mas, sim, instituir ressonâncias e conexões entre os domínios. Segundo Deleuze (1988, p. 96),

A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas.

Neste horizonte criador, Corazza (2014) pensa o campo da educação, ou melhor dizendo, “o que seria criar algo em educação?”. A autora defende que, na cena da aula, o

professor cria algo. Em um processo dinâmico, que pode ser chamado tradução, o professor, ao tomar um conteúdo, faz dele outra coisa, uma espécie de dramatização, de didatização de conceitos e conteúdos. Assim, são traduzidos, na cena da aula, conceitos, obras, autores.

Tratamos, desse modo, a concepção de didática enquanto um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares- por si próprios, transcriutores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruza-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz. (CORAZZA, 2014, p.2)

A Didática da Tradução, também chamada Didática-Artista, por conta de seu traço criador, funciona em “território transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transcultural e transpensamental” (CORAZZA, 2013, p. 205). Nesse sentido, a tradução transcriutora se constitui em encontros e trocas. Uma Didática-Artista, enquanto tradução, se confronta com a impossibilidade da tradução de modo literal, dado que, na tradução, algo novo, algo outro é criado.

A didática transcriutora não se constitui em algo a ser repetido ou aplicado. O professor tradutor e “suas traduções, também, não têm o escopo de servir como simples auxiliares à leitura dos originais. Ao contrário, esse Didata-Tradutor é um escrileitor (escritor e leitor), que transcriba e transcultura os elementos científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria produção” (Corazza, 2013, p.2012)

É também com Larrosa, em sua *A novela pedagógica e a pedagogização da novela*, que vamos nos associar para dizer dos limites da pedagogização quando da interpenetração entre a linguagem didática e a linguagem da arte por se tratar de uma tensão entre as regras de cada linguagem, permeadas por relações de poder. Assim, mesmo que aconteça uma ação pedagogizante, as regras específicas do discurso da arte se mantêm na disputa. Por sua vez, com Corazza (2016), reafirmamos que a ação de educar consiste num processamento vital, que reinterpreta – em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais” isto é, no modo de dizer da autora “– aquilo que é, por sua vez, produzido em áreas tão amplas, como aquelas que Deleuze e Guattari (1992) denominaram *Três Caóides* ou *Filhas do Caos*: a ciência, a arte e a filosofia” (CORAZZA, 2016, p.1320). Nesse sentido, educar significa interpretar no sentido dado por Nietzsche. Por fim, compreendemos com Corazza, o ato de educar

Como uma irrupção crítica do novo [...] Como um ato transcriador, educar não se reduz a transpor - de um lugar, de uma fonte, de alguém a outro - um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma ou uma matéria, como se fossem coisas. Educar consiste num processamento vital, que reinterpreta - em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais - aquilo que é, por sua vez, produzido em áreas tão amplas (CORAZZA, 2016, p.1320).

### 3. ENUNCIADOS DO CINEMA NO CURRÍCULO DO *CURTA NA ESCOLA*

Figura 5: Claquete



Fonte: *Curta na Escola*

#### 3.1 UMA IMAGEM PANORÂMICA

Buscamos fazer um movimento panorâmico<sup>24</sup> para abranger o cenário onde os discursos se desenrolam. Antes, faz-se importante destacar que o cinema em cada época possui um cenário, uma rede discursiva, uma historicidade e significados próprios, considerando que o cenário discursivo se refere ao que está ligado através da relação imanente, ou seja, através dos enunciados que fazem eleger os discursos dentro desse cenário.

Analisamos o enunciado do cinema no discurso curricular do *Projeto Curta na Escola* com o intuito de identificar e descrever o cenário discursivo institucional, econômico, político, cultural e social. No entanto, sinalizamos que não se trata de uma análise de tal conjuntura, e sim, de uma tentativa de evidenciar os acontecimentos que demarcam a produção dos discursos. Desse modo, buscamos olhar o lugar que selecionamos para nosso estudo, como também outros discursos que acolhem os discursos que estudamos e que, nessas relações, criam condições de possibilidade do discurso da pedagogização do cinema no projeto *Curta na Escola*.

---

<sup>24</sup> Movimento de câmera que é utilizado para evidenciar, de forma mais efetiva que um plano fixo demasiadamente aberto, o ambiente filmado.

Compreendemos que as transformações no cenário econômico, político e social compatibilizam com a abertura do cenário cultural e com a revolução da informática, atingindo os diversos espaços do mundo globalizado. Tais mudanças se relacionam com o processo de globalização da economia e do mercado, com a divisão internacional do trabalho, com os meios de comunicação de massa e também com a sociedade da informação. Tais transformações forjam novas leis, políticas e regras que afetam o funcionamento do sistema de ensino. No processo conhecido como globalização, um fenômeno político-econômico, a interligação dos países do globo é intensificada pelo surgimento da internet e tem como um de seus efeitos a nova dialética entre elementos globais e locais.

As mudanças econômicas que indicam uma internacionalização da economia apresentam novas questões para a educação. Considerando que o mundo avança em inovações tecnológicas dos mais variados campos do conhecimento, torna-se necessária a introdução de novas formas de organização do trabalho, o que acarreta mudança no perfil, na qualificação profissional e ainda na educação escolar.

Entendemos que o neoliberalismo não se trata apenas de uma política econômica monetária, mas também de uma estratégia que tem o intuito de transformar os valores e as relações de cada indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, difundindo um modo de relação capitalista que faz com que cada indivíduo se considere um capital. Inspirados em Foucault, Dardot e Laval (2016) defendem que o neoliberalismo destrói direitos, regras e instituições, além de compor determinados tipos de relações sociais e produzir subjetividades. Assim,

impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Para tanto, é necessário começar cedo e, sendo a escola um lugar que forma um tipo de subjetividade, ela se torna alvo do investimento neoliberal para criação de um capital humano que alimente o sistema produtivo baseado na concorrência. As políticas neoliberais visam melhorar o desempenho da escola e torná-la mais eficiente. Buscam fazer com que cada indivíduo consiga chegar o mais longe possível no que se refere às suas capacidades através do estímulo à competição. Incitam a concorrência entre os estudantes, através de avaliações e testes e ainda entre os professores e escolas, que disputam entre si.

Nesse sentido, o indivíduo deixa de ter direitos, torna-se responsável pelo seu progresso e opera como agente que expressa os fundamentos liberais da individualidade. Há quase um terço de século, a tendência neoliberal “rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16) invade o campo da educação dando ênfase à inserção no mercado de trabalho. Para os autores, o neoliberalismo opera em proporção mundial e se instaura por forças, em níveis nacional e internacional, que se apoiam mutuamente (DARDOT; LAVAL, 2016, p.8). Ancorado nessa proposição, o Banco Mundial tornou-se assessor para políticas educativas que atendem às características dos países assistidos, sem esquecer os interesses do capital internacional.

As mudanças no campo educacional, marcadas pelo avanço neoliberal no Brasil e no mundo, refletiram também na formação de professores. Eventos internacionais discutiam e elaboravam políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Em 1990, com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos. A conferência contou com a participação de agências internacionais, ONGs e governos de mais de 150 países que firmaram um acordo para ofertar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos dos países com maior índice mundial de analfabetismo; o Brasil estava entre eles. Nesse sentido, o papel dos professores foi entendido como decisivo para implementação de tal projeto internacional.

No Brasil, ao longo da tramitação e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 1990, foram intensos os debates acerca do novo modelo educacional do país e da formação de professores. As políticas educacionais buscaram melhorar os índices de aprendizagem através de investimentos em materiais didáticos e da inserção de recursos tecnológicos. Os currículos sofreram grande influência das agências internacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e UNESCO, destacando a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade da escola de operar de modo a desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, a criatividade, como também o trabalho com tecnologias da informação e comunicação (TIDC). Dessa forma, o

cinema na escola pode estimular “a criação de projetos de Educomunicação alinhando comunicação, objetos multimídia, aprendizagem colaborativa e interdisciplinar”<sup>25</sup>.

Com a revolução da informática, o pós-modernismo ganha força ao concentrar-se nas questões relacionadas à comunicação. Do ponto de vista social e político, o termo pós-moderno se refere à transição do período histórico que se inicia na Renascença e que, no decorrer de quatro séculos se estabelece enquanto paradigma fundamentado em ideais de progresso, cientificismo e razão instrumental. Destaca-se também a crítica do pensamento pós-moderno – baseada na ideia de um sujeito provisório, constituído por identidades múltiplas e que age conduzido por forças externas como os discursos e instituições –, às noções da educação moderna que defendem um sujeito com uma essência que deve ser respeitada. O movimento intelectual, conhecido como pós-modernismo, que sinaliza para o período histórico da pós modernidade, abriga uma variedade de teorias que buscam explicar essa condição de constante transformação das sociedades ocidentais no que se refere ao conhecimento.

No que diz respeito à educação, o pós-modernismo questiona o objetivo dos parâmetros modernos com esforços educativos direcionados para a formação de indivíduos autônomos, racionais, capazes de exercer o papel de cidadão nas sociedades democráticas e progressistas, de acordo com o ideal iluminista de sociedade e de sujeito que resultaram na produção de sistemas cruéis de opressão humana. Silva (2000), sinaliza a influência dessas mudanças não só nas concepções de pedagogia, como também nos currículos assentados nos princípios modernos.

Nos últimos anos, questões referentes ao currículo se tornaram objeto de estudos e problematizações no campo educacional. Dentre tantos assuntos, o tema da transversalidade adentrou nas discussões sobre o currículo. No Brasil, em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Ministério da Educação (MEC) definiu os temas transversais que devem estar vinculados à proposta pedagógica de cada instituição de ensino, tendo como objetivo a formação integral dos estudantes de todo o país. De acordo com o MEC,

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. [...] Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. (BRASIL, 1997, p.15)

---

<sup>25</sup> Informações retiradas do site do projeto *Curta na Escola* disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em janeiro de 2020.

Nesse sentido, é possível identificar que as disciplinas que atualmente compõem o currículo são incapazes de darem conta da realidade social (MACEDO, 1999). Assim, os temas transversais aparecem como uma tentativa de articular as diferentes disciplinas. A proposta, no entanto, promove algumas discussões no entendimento conceitual, em especial a relação entre transversalidade e interdisciplinaridade. É importante ressaltar que, embora, de acordo com os PCNs, as duas concepções sinalizem para a necessidade de acatar as relações entre seus aspectos, elas se diferem dado que a interdisciplinaridade diz respeito a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, ao passo que a transversalidade se refere, principalmente, à dimensão didática.

Este documento do MEC, demasiadamente diretivo no que se refere às disciplinas clássicas, não o faz do mesmo modo com os temas transversais, deixando lacunas sobre “como integrar os temas transversais às disciplinas” (MACEDO, 1999, p.45). Os temas eleitos correspondem a questões importantes e urgentes, que estão presentes na vida cotidiana e, ainda, comprometidos com a formação do cidadão ativo. Assim, mediante a necessidade de abordar os temas transversais, o cinema na escola ganha força, a partir do entendimento, por parte de professores, pesquisadores e artistas, de que os filmes possibilitam a reflexão e a discussão sobre o mundo (SILVA, 2017).

Junto à possibilidade de discutir os temas transversais, o avanço tecnológico também estimulou a entrada com mais força do cinema na escola, a partir de uma ideia de integração, na qual são articuladas propostas educativas de diferentes recursos da mídia como recursos didáticos. Os PCNs reforçam a necessidade de trabalho com diferentes linguagens e a utilização de recursos tecnológicos como auxiliares na construção do conhecimento (BRASIL, 1998).

Considerando que o Brasil “tornou-se referência mundial em telemática, com eleições on-line, sistemas bancários de ponta, informações sobre pesquisa científica na internet (CNPq, Capes)”<sup>26</sup> e que “o uso das tecnologias de informação no Brasil é muito desigual” (CNPq, Capes), tornou-se necessário o desenvolvimento de ações “socioeducativas aliadas à tecnologia que contribuam para a aprendizagem, autonomia e transformação social”<sup>27</sup>.

Com ideais de transformação social, em 2003, um ex-operário tornou-se presidente e governou o Brasil até 2010. Em um país caracterizado pela diversidade cultural e desigualdade

---

<sup>26</sup> Book Tamanduá Cultural, n.p.

<sup>27</sup> Retirado do site do Instituto Paramitas, Acessado em fevereiro de 2020, disponível em: <https://www.institutoparamitas.org.br/web/nossahistoria.php>

entre as regiões, Luiz Inácio Lula da Silva, com o *slogan* “*Brasil, um país de todos*”, tem seu governo marcado pela retomada do crescimento do país, distribuição de renda e redução da desigualdade social e da pobreza.

Um pouco antes, destacamos a efervescência e o incentivo à produção cultural do audiovisual no Brasil, entre 1995 e 2003. Com a queda do governo Collor, que extinguiu a Embrafilme e todo incentivo à produção do cinema nacional em 1990, o cinema passou a receber apoio ancorado em incentivos fiscais, baseado numa perspectiva neoliberal de cultura de mercado, o que aumentou consideravelmente o número de filmes produzidos e colocou o Brasil em evidência. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criadas leis de incentivo e captação de recursos, que estimulavam o patrocínio privado, tendo como base a renúncia fiscal para a produção de filmes. O período ficou conhecido como a Retomada do Cinema Brasileiro<sup>28</sup>, caracterizado pelo aumento das produções e pelas parcerias estabelecidas com as emissoras de televisão, em especial a Globo.

Já no governo Lula, Gilberto Gil, enquanto ministro da cultura, aponta que o audiovisual foi inserido:

no rol das atividades estratégicas do governo, em consonância com a crescente importância psico-social e econômica, em escalas nacional e planetária, do cinema, da televisão, do vídeo, do DVD, das novas e futuras mídias eletrônicas, da transmissão de conteúdos audiovisuais por satélite e por internet, da digitalização das transmissões televisivas, do desenvolvimento de tecnologias que tendem a mudar a nossa relação com a imagem e o som em movimento, como a realidade virtual e a interatividade plena. Em consonância com a mega tendência que aponta a comunicação como o mais importante e rentável setor da economia mundial nas próximas décadas e o audiovisual como cabeça, como ponta de lança dessa nova realidade econômica – e o que isto significa na geração de emprego e renda. E em consonância com o caráter do mais poderoso injetor e propagador de idéias, ideologias, comportamentos, hábitos e crenças da história da humanidade.<sup>29</sup>

Tratando, assim, de fazer do cinema nacional,

uma atividade permanente no país, capaz de refletir nosso povo e colaborar para seu auto-conhecimento, para seu progresso material e espiritual, para a consolidação de uma civilização brasileira, original e inédita, baseada na democracia, na justiça e na fraternidade. Este é o sonho, este é o objetivo, esta é a meta. O que temos de fazer, povo e governo brasileiros, porque podemos fazer, é materializar sonhos. Vamos materializar juntos este, o de um cinema que reflita a dimensão de nossa grandeza

---

<sup>28</sup> Foram produzidos filmes como: “*Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*”(1995), dirigido por Carla Camurati; “*O Que é Isso, Companheiro?*” (1997), por Bruno Barreto; “*Central do Brasil*” (1998) e “*Abril Despedaçado*” (2001) dirigidos por Walter Salles; “*Cidade de Deus*” (2002), de Fernando Meirelles; entre outros.

<sup>29</sup> Pronunciamento do ministro da cultura no Festival de Cinema de Gramado em 2003, disponível em <http://cultura.gov.br/pronunciamento-do-ministro-gilberto-gil-no-festival-de-cinema-de-gramado-35730/> Acessado em janeiro de 2020.

cultural, territorial e econômica, de uma expressão audiovisual que reflita e energize nossa consciência de nacionalidade e nossa soberania, que apresente com luz própria, para nós e para o mundo inteiro, a nossa maneira brasileira de ser.<sup>30</sup>

Considerando que “conteúdos produzidos no Brasil e por realizadores brasileiros, representam nossa sociedade e a nossa cultura”<sup>31</sup> e que a “qualidade da produção brasileira de filmes [...] é reconhecida em todo o mundo por sua excelência.”<sup>32</sup>

Com financiamento quase integral do estado, sendo de forma direta – MinC, Petrobrás, BNDES, Eletrobrás – ou indireta – através de renúncia fiscal –, o Ministério da Cultura buscou democratizar o uso direto dos recursos públicos, ofertando editais com regras que determinavam a produção de diversos formatos, bem como a dispersão geográfica das produções.

Em 2003 foi lançado o *Programa Brasileiro de Cinema e Audiovisual: Brasil um país de todas as telas*, destinado a profissionais da área e estruturado na produção, difusão, formação e memória e política externa. Considerando a disparidade no que se refere ao mercado internacional, bem como a concentração da produção nacional nos estados do sudeste brasileiro, a Secretaria do Audiovisual (SAV) propôs uma política de fomento à produção pautada na regionalização e na democratização.

Mesmo com essas iniciativas, a distribuição dos filmes e a formação de público ainda é o principal desafio dos cineastas brasileiros. Outra questão que ganha destaque é a preservação da produção e, nesse sentido, o *Instituto Tamanduá Synapse Cultural* aponta que o “Brasil não consegue preservar sua memória cultural.”<sup>33</sup> O Instituto apresenta como solução para tal problema “uma catalogação bem realizada, amigável ao usuário e acessível pela internet, (que) faz com que as informações sobre as obras culturais circulem e sejam utilizadas pelos cidadãos.”<sup>34</sup> Afirma, ainda, que “ninguém usa as informações sobre a produção cultural brasileira porque elas estão perdidas ou dispersas.”<sup>35</sup> Desse modo,

extrapolando a biblioteconomia tradicional para disponibilizar informações culturais na internet de forma inteligente, interativa e prazerosa, democratiza-se de fato a

---

<sup>30</sup> Pronunciamento do ministro da cultura no Festival de Cinema de Gramado em 2003, disponível em <http://cultura.gov.br/pronunciamento-do-ministro-gilberto-gil-no-festival-de-cinema-de-gramado-35730/> Acessado em janeiro de 2020.

<sup>31</sup> *Curta na escola*

<sup>32</sup> Cf. nota 30.

<sup>33</sup> Book Tamanduá, não datado, n.p., acessado em abril de 2020 e disponível em: [http://institutotamandua.org.br/projetotamandua/book\\_tamandua\\_web\\_040310.pdf](http://institutotamandua.org.br/projetotamandua/book_tamandua_web_040310.pdf)

<sup>34</sup> Cf. nota 30

<sup>35</sup> Cf. nota 30.

circulação dos bens culturais, é possível promover a inclusão digital, integrando obras produzidas fora do eixo cultural hegemônico ao circuito nacional das artes.<sup>36</sup>

Nesse sentido, o *Instituto Tamanduá Synapse Cultural* criou, em 2002, o *Porta Curtas* que “visa não apenas trazer os melhores curtas-metragens brasileiros para a internet, mas também formar um painel representativo da produção nacional de curtas em termos de décadas, técnicas, tendências e elenco”<sup>37</sup>. Resgatando assim, filmes da chamada *Primavera do Curta*<sup>38</sup> (CAETANO, 2006), período bastante produtivo do curta-metragem nacional, servindo ainda de janela de exibição para produções mais recentes, que buscam por alternativas para além do parque exibidor convencional, haja vista que, de acordo com o Instituto Tamanduá e embasado em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), há um crescimento no número de lares com computador e internet no Brasil. Além disso, destaca-se que “a progressiva conexão de escolas públicas permitirá a capilarização do conteúdo do Tamanduá” (CAETANO, 2006).

Desse modo, a internet tem sido encarada como mais uma via de disseminação das produções, além das formas alternativas mais conhecidas, como a organização de cineclubes, mostras, festivais e diversos outros projetos que levaram o cinema às ruas, praças, parques públicos e, também, às escolas.

Com o intuito de fazer escoar a produção cinematográfica, em 2008, o então senador Cristovam Buarque, propôs a PL 185 conhecida posteriormente como PL7.507/2010<sup>39</sup>, para tornar obrigatória a exibição, por no mínimo duas horas mensais, de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica de cada escola. Essa atenção dada ao cinema na educação básica se dá pelo entendimento da escola como um importante espaço de disputa de público. Nesse sentido, tornar obrigatória a exibição de filmes

---

<sup>36</sup> Pronunciamento do ministro da cultura no Festival de Cinema de Gramado em 2003, disponível em <http://cultura.gov.br/pronunciamento-do-ministro-gilberto-gil-no-festival-de-cinema-de-gramado-35730/> Acessado em janeiro de 2020.

<sup>37</sup>Retirado do sítio do *Porta Curtas*. Acessado em abril de 2020 e disponível em: <http://www.portacurtas.org.br/faq/categoria.aspx?ifaq=6#:~:text=O%20Porta%20Curtas%20%C3%A9%20um,%20t%C3%A9cnicas%20tend%C3%Aancias%20e%20elencos.>

<sup>38</sup> A *Primavera do Curta* surgiu no final dos anos de 1970, consolidando-se na década de 1980 e seguiu até a metade dos anos de 1990. Tal época tem como característica produções variadas, destacando-se as produções realizadas por um grupo de cineastas gaúcho que criou a *Casa de Cinema de Porto*, tais como: *O Dia em que Dorival encarou a guarda* (1986) De Jorge Furtado, José Pedro Goulart *Barbosa* (1988) de Ana Luiza Azevedo, Jorge Furtado; e um dos curtas mais conhecidos da produção nacional, *Ilha das Flores* (1989) de Jorge Furtado.

<sup>39</sup> Em 2014, foi sancionada, pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei 13.006, que tornou a obrigatória a exibição de filmes nacionais no currículo complementar das escolas da educação básica.

nacionais na escola é perceber a necessidade e, também, a importância de formar público de base. De acordo com Fresquet e Migliorin (2015, p.6):

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

A escola aparece, nesse horizonte, para dar maior visibilidade à produção nacional, a partir da ampliação do número de espectadores, possibilitando acesso ao cinema produzido, em grande parte, com recursos da União. Dessa forma, coloca-se em evidência um público que pode sustentar e impulsionar o setor, mas, para que isso seja possível, é necessário criar o hábito de assistir a filmes nacionais, pois o hábito permanece:

(...) naqueles frequentadores mais instruídos, que já tinham uma relação diferenciada com a experiência cinematográfica quando jovens. Dito de outra forma, a relação durável com o cinema depende fundamentalmente do capital cultural de que se dispõe. (BOTELHO, 2010, p.172)

Assim, tal cenário nos possibilitou entender a cena na qual os discursos sobre o cinema no *Curta na Escola* se constituem. Ressaltamos que os acontecimentos tratados nesta seção não são determinantes, mas produzem intertextos que dão condições de possibilidade de emergência do discurso analisado. Desse modo, o discurso do cinema no *Projeto Curta na Escola* é forjado na necessidade de desenvolver “ações socioeducativas aliadas à tecnologia que contribuam para a aprendizagem, autonomia e transformação social [...] nas quais as pessoas participam ativamente desenvolvendo suas potencialidades, compartilhando e disseminando novos conhecimentos por uma sociedade mais justa e igualitária.”<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Retirado da página do Instituto Paramitas, coordenador pedagógico do Projeto *Curta na Escola*. Disponível em <https://www.institutoparamitas.org.br/web/nossahistoria.php> Acessado em janeiro de 2020.

### 3.2 VONTADE DE ORIENTAÇÃO: FUNÇÃO AUTOR E LUGARES ENUNCIATIVOS

Entendemos que analisar a função autor não se trata de apresentar as relações entre o autor e o que foi dito (FOCAULT, 2019), mas sim dar visibilidade às posições ocupadas pelos sujeitos, que expressam relações de saber-poder. Trata-se de pensar os sujeitos em sua função autor, os lugares enunciativos de onde derivam os ditos, a gramática e os conceitos. Desse modo, observamos que os enunciados aqui analisados possuem várias posições e lugares institucionais.

Nesta análise, o *Curta na Escola* e seu desdobramento, a *Coleção Curta na Escola*, conformam-se como lugares de enunciação do discurso do cinema na escola com “a missão de promover a interação, o debate, o registro e a construção contínua e colaborativa de conhecimento sobre a utilização dos curtas-metragens brasileiros na educação”<sup>41</sup>. Nestes lugares, são evidenciados sujeitos na sua função autor: diretora pedagógica, os especialistas, os coordenadores e os professores. Sujeitos que desempenham um papel na forma de existência para circulação do discurso.

Através do site<sup>42</sup> e da *Coleção Curta na Escola* – composta por três volumes de DVD, cada um dos quais contando com o manual para utilização de filmes de curta-metragem em sala de aula – o projeto elabora um discurso em defesa da utilização de filmes de curta-metragem no processo de ensino-aprendizagem e afirma que “educadores são unânimes em apontar que o uso de material audiovisual enriquece significativamente o processo” (MANUAL, 2007 p. 5). Trata-se de um discurso curricular que defende a inclusão do cinema brasileiro de curta-metragem na escola, afinal “trabalhar com recursos audiovisuais nas diversas áreas do conhecimento tornou-se uma imposição dos tempos atuais”<sup>43</sup>

Nesse sentido, o *Instituto Tamanduá Synapse Cultural*, apoiado pela Petrobras, lançou o *Curta na Escola*, com objetivo de criar uma rede de “aprendizagem em torno da construção colaborativa de conteúdos relacionados ao uso dos curtas-metragens disponíveis no *Curta na Escola*” (MANUAL, 2007 p. 5), e assim, incentivar “de maneira crítica, colaborativa e

---

<sup>41</sup> Informações retiradas do site do *Curta na Escola* <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em junho de 2020.

<sup>42</sup> <http://www.curtanaescola.org.br>

<sup>43</sup> Informações retiradas do site do *Curta na Escola* <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em junho de 2020.

responsável o uso de vídeos, além de conectar educadores por meio de relatos e sugestões de aulas” (MANUAL, 2007 p. 5)

Na análise dos sujeitos em sua função autor é possível identificar os lugares enunciativos de onde efluem os ditos e de onde falam tais sujeitos, os conceitos e a gramática recorrente. Sinalizamos que o nosso entendimento de autor do discurso está ancorado no pensamento de Foucault. Para nós, autor não é o sujeito que escreve um texto ou fala, mas nos filiamos ao pensamento do “autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2005, p. 11). Tampouco é meramente um elemento do discurso, mas sim um sujeito que detém o status para dizer.

Ao pensar nos sujeitos que participam do processo de pedagogização do discurso do cinema na escola, evidencio os sujeitos que ocupam a função autor no *Projeto Curta na Escola*, são eles: especialistas em educação, em tecnologia, em comunicação e informática. Assim, os enunciados comprometidos com o discurso do cinema na escola, não são ditos por qualquer um. O lugar de enunciação designa autores que têm outorgada autoridade para pronunciar tal dito; autores estes que propõem e normalizam os discursos aqui analisados. Com uma equipe de especialistas que indica filmes e as aplicabilidades pedagógicas, o *Curta na Escola* apresenta, em sua página, planos de aula com indicação de nível ou modalidade de ensino, faixa etária, disciplinas e temas transversais.

Ressaltamos que o projeto *Curta na Escola* é entendido na dissertação em tela como um discurso curricular; o lugar de enunciação do discurso pedagogizado do cinema na escola. No entanto, há outros lugares institucionais que dão suporte para que o projeto se torne lugar de enunciação: *Porta Curtas Petrobras*, *Instituto Tamanduá Synapse Cultural* e o *Instituto Paramitas*.

Como já dito, o *Porta Curtas Petrobras* é um projeto criado em 2002, que tem como intuito “não apenas trazer os melhores curtas-metragens brasileiros para a internet, mas também formar um painel representativo da produção nacional de curtas em termos de décadas, técnicas, tendências e elencos.”<sup>44</sup> Ainda de acordo com o *Porta Curtas*, o *Curta na Escola* surgiu como extensão do canal e contava com grande adesão de professores, que “baixaram planos de aula e elogiaram o serviço, motivando o desenvolvimento do *Projeto Curta Na Escola*.”<sup>45</sup> Tal projeto disponibiliza os curtas em formato original, respeitando os direitos autorais, e tem como

---

<sup>44</sup> Informações retiradas do site do projeto <http://portacurtas.org.br/> Acessado em agosto de 2019.

<sup>45</sup> Informações retiradas do site do projeto <http://portacurtas.org.br/> Acessado em agosto de 2019.

missão “suprir a lacuna de informações sobre a produção brasileira em curtas metragens e propiciar a exibição gratuita de filmes, na íntegra, via web”<sup>46</sup>, para tanto, contou com o patrocínio da *Petrobras* por uma década.

Nesse sentido, “o acervo do *Porta Curtas* transcende o entretenimento e é também utilizado como conteúdo em sala de aula.”<sup>47</sup> Entretanto, é possível observar a preocupação com a formação de público que se alia ao “suporte” ofertado aos professores, pois, entre as aplicações práticas e o impacto socio-econômico-cultural das ações do *Instituto Tamanduá*, estão as condições dadas ao professor para pesquisar por filmes e “discutir assuntos tratados em sala de aula ou, ainda, organizar atividades extra-classe com exibições em vídeos de filmes ligados ao tema estudado. Esse tipo de atividade contribui para a formação de plateias futuras para o setor”.<sup>48</sup>

Já o *Instituto Tamanduá Synapse Cultural*, idealizador dos projetos *Porta Curtas* e *Curta na Escola*, é uma organização não governamental (ONG), pessoa jurídica de direito privado, ou seja, uma entidade privada e sem fins lucrativos, de caráter cultural, promocional, assistencial e educacional. Criado em 2005, com finalidades de

[...] coleta, catalogação, promoção da pesquisa e difusão de informações sobre a produção cultural, defesa e conservação das informações sobre o patrimônio cultural e histórico dos brasileiros; assim como a produção, promoção, difusão e distribuição de informações de produções audiovisuais, editoriais, cênicas ou musicais brasileiras relevantes, de conteúdo informativo, cultural e/ou educacional; promoção gratuita da educação, além de estudos, pesquisas, desenvolvimento e difusão de tecnologias alternativas.<sup>49</sup>

O *Instituto Tamanduá* é parceiro do *Instituto Paramitas*, outro lugar institucional que enuncia o discurso do cinema na escola. Fundado em 2009 e idealizado por educadores que “tinham o desejo de desenvolver ações que contribuíssem para a qualidade educativa e social”<sup>50</sup>, o *Paramitas* parte do entendimento de que a emancipação digital vai além do acesso a tecnologias e defende uma “apropriação crítica, participação ativa, autoria colaborativa e interdependência no processo educativo, com ajuda dos meios digitais”<sup>51</sup>. Tem como pilares e

---

<sup>46</sup> Cf. nota 44.

<sup>47</sup> Cf. nota 44.

<sup>48</sup> Cf. nota 44.

<sup>49</sup> Informações retiradas do site do instituto <http://institutotamandua.org.br/> Acessado em janeiro de 2020.

<sup>50</sup> Informações retiradas do site do instituto <https://www.institutoparamitas.org.br/web/nossahistoria.php> Acessado em janeiro de 2020.

<sup>51</sup> Informações retiradas do site do instituto <https://www.institutoparamitas.org.br/web/nossahistoria.php> Acessado em janeiro de 2020.

atua com foco em três grandes áreas: Educação e aprendizagem, Comunidade e Educação para o trabalho. Ainda de acordo com o Paramitas,

É preciso valorizar os processos de aprendizagem compartilhada, favorecer a equiparação de oportunidades, nas quais as pessoas participam ativamente desenvolvendo suas potencialidades, compartilhando e disseminando novos conhecimentos por uma sociedade mais justa e igualitária.<sup>52</sup>

Na área de Educação e aprendizagem, o Paramitas oferta cursos, oficinas e formações destinadas à formação continuada de professores e alunos na área de tecnologia, com vistas “na melhoria da qualidade educativa.”<sup>53</sup> Em parceria com o Instituto Tamanduá, coordena o projeto Curta na Escola, seleciona os filmes, planos de aula, organiza a partir de diversos temas, produz boletins informativos e modera os comentários.

Figura 6: Filmes e planos de aulas em destaque

The screenshot displays the website interface for 'Curta na Escola'. The main content area features a section titled 'Filmes sobre a infância!' with a description of childhood as a magical phase and a list of featured films: 'As Coisas Que Moram nas Coisas' and 'A Origem dos Bebês Segundo Kiki Cavalcanti'. Below this, there are 'Destaque' (Highlights) for the same two films, each with a small image and a brief description. The left sidebar contains navigation menus for 'Relatos' (with a list of topics like 'O GRANDE JÚRI', 'Cantigas populares', etc.) and 'Planos de Aula' (with topics like 'Possibilidades de aplicabilidades pedagógicas', etc.). The right sidebar includes a 'Curtinhas' (Shorts) section with dates and event names like 'FRAPA 2020!' and 'Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental'. A search bar is located at the bottom right of the sidebar.

Fonte: *Curta na Escola*

As ações desenvolvidas pelo *Instituto Paramitas* contam com parceiros financiadores como a *Secretaria Municipal de Feira de Santana* no estado da Bahia e Santo André, no estado

<sup>52</sup> Cf. nota 50.

<sup>53</sup> Cf. nota 50.

de São Paulo, *Fundação Telefônica*, *Microsoft Educação*, *Intel Educação*, *Abril Educação* e *Província Franciscana de La SSMA*. *Virgen Del Rio de La Plata Orden de Frailes Menores da Argentina*.

Encontramos nas nossas análises *do Curta na Escola* uma recompilação de enunciados produzidos no *Porta Curtas*, no *Instituto Tamanduá Synapse Cultural* e no *Instituto Paramitas*. Destacamos assim, que os enunciados do cinema do projeto *Curta na Escola*, são compostos por uma gramática, por conceitos e objetos que corroboram com a pedagogização do discurso do cinema brasileiro de curta-metragem na escola.

Na esteira da pedagogização do discurso do cinema na escola, o *Curta na Escola* tem como objetivo “promover e incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros como material de apoio pedagógico em salas de aula”<sup>54</sup>. Os filmes disponíveis no projeto *Curta na Escola* integram a lista de curtas-metragens ofertada no site *Porta Curtas*, que

[...] atualmente se encontra sem patrocínio e com equipe bastante reduzida. Por isso, infelizmente, não logramos avaliar todos os curtas que nos são oferecidos através do nosso site. Como os principais festivais que exibem curtas-metragens brasileiros fazem, a cada edição, suas próprias seleções, vamos "tomar carona" nessas curadorias com o intuito de triar os filmes a serem avaliados semanalmente<sup>55</sup>.

Desse modo, para submeter um filme ao portal é necessário cumprir alguns requisitos:

---

<sup>54</sup> Informações retiradas do sítio do *Curta na escola* <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em agosto de 2019.

<sup>55</sup> Retirado do *Porta Curtas*.

Figura 7: Critérios para compor o Acervo *do Porta Curta e Curta na Escola*

- a) Somente analisaremos curtas que tenham participado da seleção oficial dos festivais listados abaixo (por favor não envie se não for o caso);
- b) Os curtas exibidos na seleção de um dos festivais abaixo poderão ser propostos através do site parceiro **Canal Curta!**, na aba **envie seu projeto**.
- c) O campo sinopse deve obrigatoriamente ser iniciado com a frase "O curta participou da seleção oficial do festival (Nome do Festival), na edição do ano (aaaa).
- d) Não aceitaremos mídia física para analisar curtas. É essencial o envio de link para stream (não para download).
- e) Os curtas serão analisados pela equipe de curadoria conjunta do canal Curta! e do Porta Curtas, para ambas as janelas.
- f) Os curtas eventualmente selecionados para exibição onerosa pelo Canal Curta! serão também licenciados não-onerosamente para exibição no Porta Curtas.
- g) Os curtas selecionados para exibição apenas no Porta Curtas, como já há algum tempo, serão objeto de contrato de exibição sempre não-oneroso.

**Submeter um curta para nossa avaliação significa estar de acordo com todos os pontos acima.**

**Se estiver de acordo com todos os pontos acima, por favor confira abaixo a lista de festivais elegíveis e siga o passo-a-passo para envio.**

Listas de Festivais cujo os programas oficiais habilitam curtas para avaliação pelo Porta Curtas:

**Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo**  
**Festival Curta Cinema - Festival Internacional de Curtas do Rio de Janeiro**  
**AnimaMundi - Festival Internacional de Animação do Brasil**  
**Festival do Rio**  
**Festival de Brasília do Cinema Brasileiro**  
**Janela Internacional de Cinema do Recife**  
**Cine Ceará - Festival Ibero Americano de Cinema**  
**É Tudo Verdade - Festival Internacional de Documentários**

Fonte: *Porta curta*

Não se trata apenas de levar os filmes de curta-metragens nacionais para integrar as atividades com cinema na escola, mas também de garantir as qualidades artísticas estabelecidas pelos festivais que têm autoridade de classificar os filmes bons. Nesse sentido, fica evidente no material analisado a importância dos festivais de cinema e de suas premiações para escolha dos filmes. Faz-se importante ressaltar que nem todos os filmes que compõem o acervo *do Porta Curtas* são selecionados para *o Projeto Curta na Escola*. Esta seleção se dá através do que os especialistas do projeto chamam de “alto potencial pedagógico” (MANUAL, 2007, p. 7).

Os critérios que determinam tal potencial são: “aplicabilidade do curta-metragem em diferentes níveis de ensino; aplicabilidade do curta-metragem em mais de uma disciplina ou tema transversal” (MANUAL, 2007, p. 7). Desse modo, o cinema entra na escola com

finalidade diferente da qual ele é procurado em outros espaços sociais, pois “o ambiente escolar não é considerado um lugar de descanso ou divertimento, mas uma instância educativa por excelência” (AZEVEDO, 2014, p.133). Assim, há o entendimento de que o contato dos estudantes com os filmes na escola esteja relacionado com as aprendizagens, atendendo determinados requisitos curriculares exigidos na educação escolar. Dessa forma, a pedagogização do cinema evidencia a funcionalidade dada às práticas culturais, em que “tudo acaba ficando a serviço da relação ensino-aprendizagem” (LEITE, 2006, p. 52).

O material didático- pedagógico do projeto oferece orientações para utilização de filmes de curta-metragem em sala de aula (MANUAL, 2007). Para cada filme disponibilizado na página ou na *Coleção Curta na Escola*, encontram-se as informações do filme (nome, diretor, ano, duração, estado, premiações e sinopse); aplicabilidades pedagógicas (disciplinas, faixa etária, nível de ensino e temas transversais) e planos de aula elaborados pelos especialistas. Cada filme é apreciado e conta com pelo menos “dois pareceres de pedagogos especialistas com guias passo a passo para o seu uso em todos os níveis de ensino, na abordagem de diferentes disciplinas e temas transversais” (MANUAL, 2007, p. 6).

O chamado parecer pedagógico (nos manuais da coleção) ou plano de aula (no site do projeto) do *Curta na Escola* trata-se de uma opinião técnica emitida por um profissional, um especialista, que exige conhecimentos técnicos, sobre o trabalho com filmes na escola. Nele é apresentada uma breve análise do filme, os objetivos de aprendizagem, situações didáticas sugeridas e avaliação.

Nesse sentido, na proposta pedagógica do *Projeto Curta na Escola*, o cinema deve ser “útil para o processo de ensino – aprendizagem” (MANUAL, 2007, p.5), servindo para revigorar e enriquecer tal processo. Aponta que “as possibilidades de uso de um curta-metragem são inúmeras, de conteúdos relacionados aos objetivos de aprendizagem em diferentes disciplinas à análise da própria linguagem, constituindo um material riquíssimo para reflexão” (MANUAL, 2007, p. 5), entretanto, apresenta nos planos de aula o cinema “como ‘porta de entrada’ de um assunto, fonte adicional de informação, motivação para debater um tema ou para ‘coroar’ o final de um projeto”<sup>56</sup>. Vale ressaltar que,

(...) somente a prática pedagógica acompanhada da reflexão traz novas perspectivas aos processos educativos, este livro propõe ações para interação entre educadores, por

---

<sup>56</sup> Informações retiradas do site do *Curta na Escola* <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em junho de 2020.

meio do debate, do registro e da construção colaborativa do conhecimento sobre a utilização de curtas brasileiros na escola. (MANUAL, 2007, n.p.)

Nesse sentido, o *Curta na Escola* traz os enunciados de rede de aprendizagem colaborativa que cria uma espécie de jogo enunciativo e transmite a ideia de parceria entre os professores e os especialistas, como podemos observar nos trechos abaixo, retirados da página do projeto:

“O projeto é aberto a professores de todo o Brasil, de forma totalmente gratuita, e tem por objetivo constituir uma Comunidade Nacional de Aprendizagem em torno da construção colaborativa de conteúdos relacionados ao uso dos curtas-metragens disponíveis no *Curta na Escola*”.

“Nesta plataforma os professores cadastrados compartilham suas vivências em torno da utilização dos curtas em sala de aula, comentando os filmes e enviando sua experiência educacional por meio de relatos que formam o Banco de Relatos aberto para consulta”.

“Favorece a construção colaborativa de conhecimento entre os próprios professores por meio do Banco de Relatos”.

“Incentiva de maneira crítica, colaborativa e responsável o uso de vídeos, além de conectar educadores por meio de relatos e sugestões de aulas”.

“Como todas as ações em Educação, um trabalho de troca e reflexão entre educadores promove a ampliação das possibilidades didáticas de uso das obras.”

“A diferença está no uso de tecnologias que ajudam as pessoas a se comunicar para produzir conhecimento cooperativamente”<sup>57</sup>

No processo de pedagogização, enunciados do discurso do cinema são adaptados ao discurso educacional. Destacamos a gramática específica do discurso do cinema no *Curta na Escola: acervo pedagógico, curta pedagógico e aplicabilidades pedagógicas*. Tal gramática diz sobre o discurso do cinema como conteúdo que auxilia no desenvolvimento das disciplinas e sugere a interpenetração entre a linguagem do cinema e a linguagem da escola.

---

<sup>57</sup> Informações retiradas do site do Curta na Escola <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em junho de 2020.

Figura 8: Acervo Pedagógico do *Curta na Escola*

Fonte: *Curta na Escola*

“Acervo” vem do latim e significa “montão”, “acumulação”, “grande quantidade”. É constituído por um conjunto de bens que, no caso do *corpus* desta pesquisa, integram o

patrimônio de um projeto e de uma nação, por se tratar de bens culturais; uma herança da produção de curtas-metragens do país e que estão atrelados à escola, por isso, um *acervo pedagógico*.

O *curta pedagógico* é o cinema pedagogizado, que serve para aliar-se à forma educacional que forma um determinado sujeito. Para nós, em consonância com os Estudos Culturais, o cinema por si só é uma pedagogia, pois “também ensina alguma coisa” (SILVA, 2017, p. 139). Sendo assim, o cinema na escola é uma pedagogia em prol de outra pedagogia, ou seja, há uma interpenetração e uma permeabilidade entre a pedagogia cultural e a pedagogia escolar.

O termo aplicabilidade refere-se ao que é aplicável, ao que se ajusta de modo a caber, que se acomoda ou se adapta. As *aplicabilidades pedagógicas*, no material analisado, referem-se ao modo como os curtas podem ser aplicados, adaptados, acomodados às disciplinas, aos temas transversais, aos níveis de ensino e à faixa etária. Nesse sentido, os materiais didático-pedagógicos do projeto apresentam orientações e sugestões de como abordar os curtas e em quais temáticas abordar.

Tais sugestões são encontradas nos manuais que acompanham a coleção de DVDs, como também no site, uma vontade de verdade que se apoia sobre o suporte institucional que é “ao mesmo tempo reforçada ou reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2014, p.16-17) e que, no projeto, fica claro através do que chamamos de vontade de orientação. Vontade esta que se caracteriza no interesse de guiar, conduzir, direcionar, dirigir, regular e instruir o trabalho docente.

Entretanto, a indicação de filmes não se dá apenas de modo tão direto ou assertivo. No site do projeto encontramos a *Roleta Curta na Escola*, que de um modo “despretensioso” e divertido indica curtas-metragens e planos de aula.

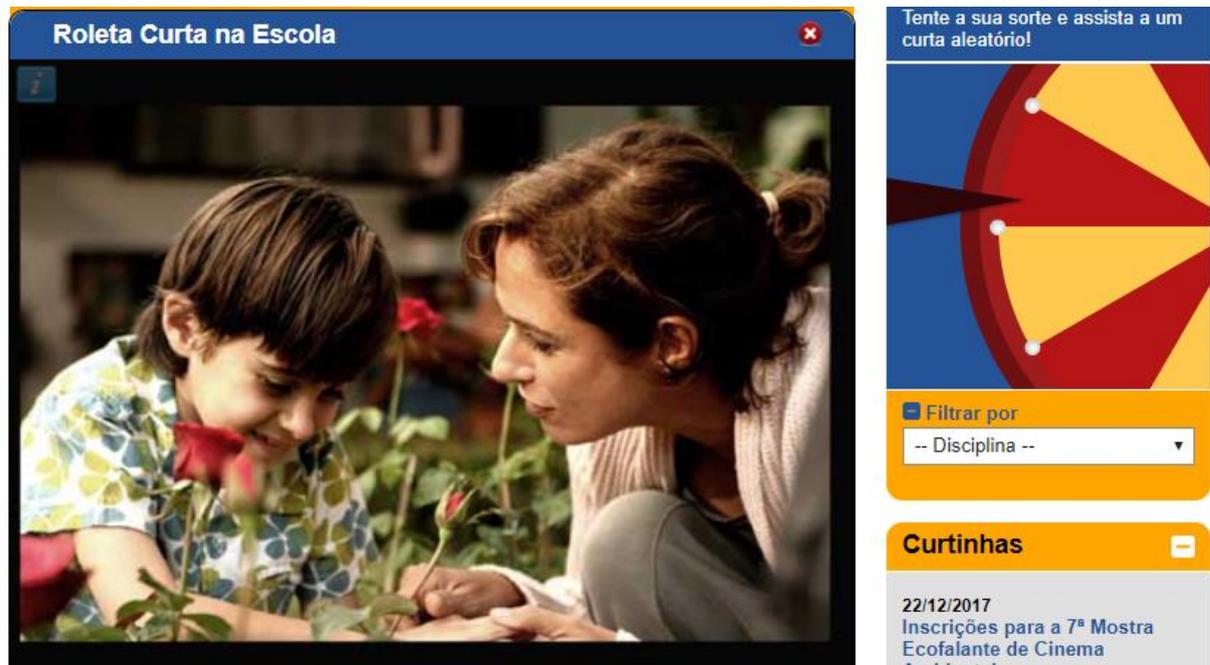
Figura 9: Tente sua sorte



Fonte: *Curta na Escola*

É sabido que a roleta é um clássico. Conhecida como um jogo de azar, é comum em cassinos, além de ser também muito popular na televisão brasileira. É um jogo excitante, descontraído e fácil de jogar e que, no caso do material analisado, se difere das roletas de cassino, porque seus “jogadores” não necessitam de créditos para lançar sua sorte e, ainda assim, ganhar um prêmio.

Figura 10: Curta- metragem sorteado na roleta



Fonte: *Curta na Escola*

Muito embora a ferramenta ofereça um curta-metragem de modo “aleatório”, ainda assim é possível exprimir alguma previsibilidade, já que o usuário pode facilitar sua sorte ao filtrar as possibilidades por disciplina. De todo modo, utilizando ou não o filtro, tem-se a certeza do prêmio: um curta que foi selecionado, classificado e relacionado com determinado campo do conhecimento pelos especialistas do projeto.

Já a seção “Relato de professores”, apresenta, como o próprio nome sinaliza, os relatos de professores sobre as experiências de uso do cinema na sala de aula; espaço autorizado para que os professores possam compartilhar suas vivências em torno da utilização do filme, comentar e avaliar as experiências dos seus pares. Desse modo, é criado um Banco de Relatos aberto para consulta por outros professores.

### **3.3 IDENTIDADE NACIONAL, DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, CIDADANIA E DIREITO- INTERDISCURSO**

Com a análise em tela, pudemos observar que o discurso do cinema se entrelaça ao processo de escolarização numa espécie de aliança entre os campos do cinema e da educação. Tal aliança sinaliza para a pedagogização do cinema no discurso educacional através de um sistema de negociação de diferentes campos enunciadores. O que queremos dizer é que, na tentativa de compor os conceitos, objetos, os temas e as práticas de cinema que transitam na escola, o processo de escolarização, com toda a sua força, selecionou e ressignificou enunciados de outros campos do saber, do mesmo modo que engendrou novos enunciados para compor uma formação discursiva da educação para o cinema.

Assim, compreendemos que os significados que hoje são atribuídos ao cinema na escola são resultado de um processo de construção social. Cabe ressaltar que os significados são forjados no interior das relações de poder e representam interesses manifestados em diversos campos do saber, entretanto, os significados estão suscetíveis a mudanças. Entendemos que “o discurso é recoberto pela memória de outros discursos” (MAINGUENEAU, 1998, p. 96). Desse modo, o discurso do cinema está em constante diálogo com outros discursos que ofertam condições de possibilidade para o acontecimento discursivo da pedagogização do cinema na escola.

O cinema é uma das formas de arte que mais se expande. Um meio de comunicação bastante influente, que pode funcionar como poderosa ferramenta de disseminação de práticas sociais, culturais e políticas. Atua como espaço de representações, de construção de identidades e, no caso do cinema brasileiro aqui analisado, tem como proposta ser um difusor da realidade

nacional. O *Curta na Escola* “é uma iniciativa conhecida em todo Brasil por valorizar nossa cultura”<sup>58</sup>, pois entende que “conteúdos produzidos no Brasil e por realizadores brasileiros, representam nossa sociedade e a nossa cultura”<sup>59</sup>, o que inicialmente fica evidente pela seleção exclusiva de filmes de curtas-metragens de produção nacional, bem como, através dos diversos planos de aulas que sinalizam para o fortalecimento da identidade nacional.

Figura 11: A identidade nacional nos planos de aula

### Uma viagem pela pluralidade cultural

Plano de Aula do Filme *Identidades em Trânsito* | Documentário | De Daniele Ellery, Marcio Camara | 2007 | 19 min | CE

 A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as imigrações nos colocam em contato com grupos diferenciados. Assim como herdamos a língua de Portugal, outros países como Guiné Bissau, Cabo Verde, Moçambique, Angola também são falantes do português. A contribuição da Pluralidade Cultural vai em direção do entendimento da construção de identidade e da história do povo brasileiro. Não podemos apenas ensinar a pluralidade, mas precisamos vivê-la. O curta *Identidades em Trânsito* nos mostra a experiência de estudantes de Guiné Bissau e Cabo Verde no Brasil, mostrando-nos uma visão clara da pluralidade cultural e a sua contribuição para a cidadania, a cultura, os estereótipos e a visão de outros sobre o nosso país e a língua portuguesa, assim como a trajetória desses estudantes desde a chegada, a adaptação e a volta para o seu país.

Ernesto No País Do Futebol

### Ernesto No País Do Futebol

Visualizações (13.251)

Vote! 

Ficção | De Andre Queiroz, Thais Bologna | 2009 | 14 min | SP

**Elenco:** Andrés Nigoul, Cacá Caldas, Fábio da Bola, Jackson Oliveira, Joaquim César, Lucas L. Kvetter, Matu Bazan, Matheus Fagundes, Nicolas Bollini, Prata, Sergio Pardal, Sérgio Siviero, Victor Filgueiras

**Sinopse:** Em ano de Copa do Mundo, o que poderia ser pior para um garoto argentino do que morar no Brasil?

Projeto Selecionado pelo Edital 2007/2008 de Co-patrocínio de Curta-Metragens da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo



Aplicabilidades Pedagógicas

 Sign Up to see what your friends like.

Plano de Aula do Filme em Questão

### Resgate da oralidade nordestina

Plano de Aula do Filme *O Lobisomem e o Coronel* | Animação | De Elvis K. Figueiredo, Ítalo Cajueiro | 2002 | 10 min | DF

 A animação “O Lobisomem e o Coronel”, nos apresenta um resgate da oralidade nordestina, deixando claro o quão rica e variada é a cultura brasileira. As obras da literatura de cordel, presentes na tradição do Nordeste do país desde o final do século XIX, são produzidas pelo povo, com preocupação artística de comunicar a realidade com alegria e singeleza, tem com grande difusão popular enquanto arte folclórica. Nessa manifestação o povo canta os costumes, as denúncias, as crenças os personagens reais e imaginários de seu cotidiano.

No trabalho com a Educação de Jovens e Adultos se torna uma importante ferramenta, já que esse gênero tem em sua essência a aproximação com a realidade e interesse de quem o escreve e também pelo seu caráter popular. Em sua escrita, não está em jogo, o uso correto e formal das palavras e sim o quanto o autor conhece sobre o assunto e como brinca com as rimas e frases. Por sua forma de ilustração, a xilogravura, os desenhos tornam-se simplificados, demonstrando seu valor muito mais pela expressividade de seus traços.

O filme pode se tornar o disparador de uma atividade da qual o professor irá proporcionar aos seus alunos a vivência de uma prática literária e artística, valorizando seus conhecimentos anteriores, contribuindo com sua auto-estima e ampliando seu repertório textual e cultural.

Vote! 

Fonte: Retirado do *Curta na Escola*

<sup>58</sup> Retirado do site do Projeto *Curta na Escola*, disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em agosto de 2019.

<sup>59</sup> Retirado do site do Projeto *Curta na Escola*, disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em agosto de 2019.

Apoiado na ideia de que as representações e discursos que circulam através dos filmes podem contribuir para o reconhecimento da nossa cultura e do autoconhecimento enquanto povo, vislumbram-se traços não só da imagem socio-cultural brasileira, como também dos possíveis estereótipos relacionados à identidade nacional. Nesse sentido, entendemos que existe a preocupação em desenvolver determinados valores, com intuito de fortalecer um certo nacionalismo, haja vista que “o curta-metragem brasileiro possui diferenciais educacionais importantes: representa nossa sociedade e cultura” (MANUAL, 2007, contra capa), bem como “o uso pedagógico de filmes brasileiros de curta-metragem em sala de aula enriquece a vida escolar” (MANUAL, 2007, contra capa). Isso nos remete a um currículo produtor de significados que opera na produção de identidades, pois a identidade é produzida no interior de práticas de significação (SILVA, 2017).

Ainda de acordo com a proposta pedagógica do projeto, “a qualidade da produção brasileira de filmes neste formato é reconhecida em todo o mundo por sua excelência”<sup>60</sup>, entretanto, os filmes nacionais não estão na preferência dos expectadores brasileiros, priorizando ainda a hegemonia do cinema hollywoodiano. Desse modo, o trabalho com filmes na escola pode representar papel importante ao impulsionar a circulação de obras nacionais, contribuindo assim, para formação de público para essas produções.

De um lado, a escola busca ser mais atraente, interessante, divertida, descontraída, envolvente e tantos outros adjetivos que remetem à sedução. Do outro, o cinema entende que a formação de público deve ser trabalhada na mesma ênfase que o estímulo à produção, caso contrário “continuaremos a ver salas de cinema se transformando em igrejas, supermercados, danceterias.” (BOTELHO, 2010, p.172). Nesse sentido, compreendemos que escola, em especial a escola pública, é alvo do interesse de produtores cinematográficos, por configurar um espaço privilegiado para formação de público. De acordo com Silva (2000, p.32),

A escola tem papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

---

<sup>60</sup> Retirado do site do *Projeto Curta na Escola*, disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em agosto de 2019.

Nesse horizonte, a escola aparece para dar maior visibilidade à produção nacional, a partir da ampliação do número de espectadores, que, por sua vez, acessam o cinema que é produzido em grande parte, com recursos da União.

Concordamos com Duarte (2002, p. 82), quando diz que

O gosto pela arte cinematográfica é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Aprende-se a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e apreciada.

O cinema, ao entrar na escola, coloca os sujeitos escolares em contato com as palavras e os conceitos da linguagem cinematográfica. Considerando o material aqui analisado, entendemos que o encontro com o cinema busca quebrar a lógica da narrativa hegemônica dos filmes hollywoodianos, “despertar o gosto pelo cinema e incentivar o hábito de assistir a filmes e analisá-los<sup>61</sup>”. Desse modo, entende-se que o “gosto” não é criado de modo espontâneo, mas é forjado no contato que carece de tempo, e pode se “constituir como uma alternativa ao cinema de puro consumo” (BERGALA, 2008, p.91).

Por outro lado, e de um modo compensatório, a escola aparece como oportunidade, talvez única, que o sujeito pode ter de encontro com filmes (BERGALA, 2008) e, mais do que isso, da possibilidade de acesso a sistemas de expressão esteticamente distanciados das propostas do mercado de exibição. Isto porque em muitas cidades brasileiras não há salas de cinema e, de acordo com os dados divulgados pela Ancine<sup>62</sup>, em 2006 o Brasil possuía apenas 2.095 salas de cinema, a maior parte destas concentradas nos centros urbanos e capitais das regiões sul e sudeste.

Compreendemos que a má distribuição das salas de cinema pelo país reflete a desigualdade regional, bem como da concentração socioeconômica. Como resultado, as salas de exibição são frequentadas por um público de maior poder aquisitivo, pois os gastos com transporte e ingresso implicam na dificuldade material de acesso de uma pessoa de baixa renda. Desse modo, o discurso da democratização do acesso se alia ao discurso do cinema na escola.

De acordo com Souza (2009), na época coordenadora do *Curta na Escola*, o projeto foi gestado diante entraves da exclusão digital na era da informação – com atenuante da dimensão

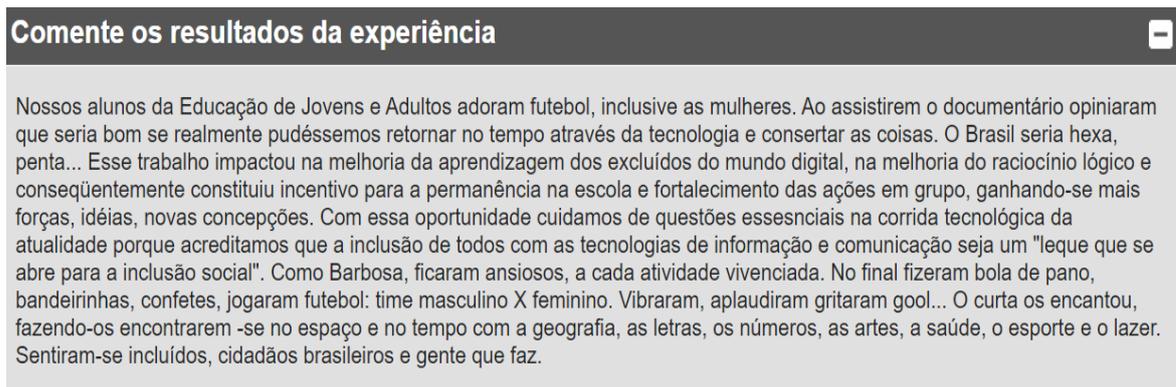
---

<sup>61</sup> Relato *Uma ilha de ideias*. Acessado em abril de 2020 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/relatos/Default.aspx?movie=647&teacherReport=586>

<sup>62</sup> Acessado em 29/10/2019 <https://oca.ancine.gov.br/>

do Brasil, que ainda possui áreas de isolamento tecnológico e cultural – na tentativa de conectar estes dois pontos em um centro comum de informação: “Propagar a arte e a cultura brasileira em lugares onde não há salas de exibição cinematográfica; Propiciar a inclusão digital participativa de professores e alunos da rede pública de ensino” (SOUZA, 2009, p. 325). O projeto aparece com o intuito de favorecer o acesso de estudantes e professores à produção cinematográfica do gênero curta-metragem e oferece material de apoio para a prática educativa.

Figura 12: Relato “A tecnologia a serviço da inclusão e da educação”<sup>63</sup>



Fonte: *Curta na Escola*

É evidente que, com o advento da internet e do digital, há um avanço no que se refere à democratização do acesso a filmes e à disponibilização da produção nacional que pode ser acessada pela internet através de um catálogo variado de curtas-metragens disponíveis na plataforma.

Outro discurso que se alia ao discurso do cinema na escola é o da cidadania, destacando-se como um dos temas mais recorrentes nos planos de aula ofertados pelo *Curta na Escola*. Segundo a Constituição Federal de 1988, são fundamentos do Estado Democrático de Direito “a soberania, a *cidadania*, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1988, art. 1º, n.p. grifo nosso)”. Inspirada na Carta Magna, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional estabelece que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais, com a finalidade do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º, n.p., grifo nosso).

<sup>63</sup> Relato de uma professora sobre o trabalho com o filme *Barbosa* de Ana Luiza Azevedo e Jorge Furtado (1988).

Ainda, em consonância com a LDB, os PCNs enfatizam a necessidade de educar os indivíduos para o pleno exercício de cidadania desde as séries iniciais “tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos” (BRASIL, 1997, p. 13). Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço social de constituição de noções éticas imprescindíveis e características para toda e qualquer ação de cidadania, possibilitando discussões a respeito da “dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27).

Entende-se que é na escola que os cidadãos são preparados para exercer a cidadania, bem como para o mercado de trabalho. Nesse sentido, se insere como uma obrigatoriedade na LDB a formação do cidadão. Atividades com linguagem artística devem contextualizar a reflexão sobre aspectos filosóficos e antropológicos, didaticamente contribuindo para a cidadania do sujeito em formação. Os conteúdos escolares devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, fazendo com que os saberes trabalhados em sala de aula se constituam “como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática” (BRASIL, 1997, p. 33). Nesse sentido, a educação escolar se concebe

como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

Figura 13: Direitos humanos

Direitos Humanos, a Exceção e a Regra

## Direitos Humanos, a Exceção e a Regra

Visualizações (17.251)

Vote! ★★★★★

Documentário | De Gringo Cardia | 2008 | 10 min | RJ  
 Sinopse: Este curta faz parte do projeto Marco Universal. A partir de imagens selecionadas por João Roberto Ripper, o diretor faz um filme denúncia sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil destacando os principais eventos e momentos marcantes da história do país nos últimos 40 anos.

**Aplicabilidades Pedagógicas**

Disciplinas Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura,



The image shows a video player interface. The title of the video is "Violação de direitos humanos no Brasil?". The video thumbnail depicts a person wearing a white cap and a blindfold, standing in a slum-like environment with a horse and a truck in the background. The video player includes a play button, a progress bar showing 00:02, and a logo for "tamandua" in the bottom right corner.

Fonte: *Curta na Escola*

Nesse sentido, o cinema na escola é concebido como um recurso para estimular uma conduta crítica, ativa e cidadã, estabelecendo relação entre questões apresentadas nos filmes e os direitos humanos e cidadania. Desse modo, o cinema serve como incentivo para “discutir questões cruciais de nossos tempos, como a sustentabilidade, a distribuição de renda, as políticas públicas de combate à miséria humana”<sup>64</sup>, enfim, uma articulação do cinema e educação que oferta condições para refletir sobre a sociedade, pois

pensar na relação do cinema com a educação é, de alguma maneira, acreditar numa determinada potência no cinema, na capacidade que o cinema tem de intensificar certas invenções de mundo, ou seja, na possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não pertence ao espectador. O que é tornar comum? É trazer para o que eu entendo como sendo o meu mundo que não me pertence, algo que está distante: as formas de vida, as formas de ocupar o espaço, habitar o tempo. É construir o que é do outro, com o que não me pertence, um mundo de coopertencimentos. (MIGLIORIN, 2014, p. 99)

Nesse sentido, o trabalhar temas ligados à cidadania na escola “refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva” (BRASIL, 1997, p. 47), propondo uma superação do individualismo e incentivando um pensamento que considera o coletivo.

<sup>64</sup> Relato *Uma ilha de ideias*. Acessado em abril de 2020 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/relatos/Default.aspx?movie=647&teacherReport=586>

Figura 14: Cinema como fomentador de reflexão

À Margem dos Trilhos

## À Margem dos Trilhos

Visualizações (2.617)

Vote! ★★★★☆

Documentário | De **Marcelo Pedroso, Pedro Severien** | 2014 | 8 min | PE

Sinopse: Uma reflexão sobre o tema da habitação social, a partir do trajeto feito pelo trem do forró que sai das proximidades das torres gêmeas, passa pelo cais José Estelita e cruza a ocupação da Vila Sul.

---

### Aplicabilidades Pedagógicas

Disciplinas **Geografia, História, Sociologia**  
Faixa Etária a partir de 14 anos



Fonte: *Curta na Escola*

Observa-se que o curta-metragem entra na escola como um instrumento de conscientização para desencadear reflexões, discussões, debates e escritos sobre questões da cidadania acerca de temas considerados importantes na realidade social, para assim, “despertar no educando o interesse pelos problemas sociais e políticos do país e do mundo; discutir temas transdisciplinares, como valores humanos, ética e cidadania”<sup>65</sup>, estimulando um olhar crítico para a realidade na qual estão inseridos.

<sup>65</sup> Relato *Uma ilha de ideias*. Acessado em abril de 2020 e disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/relatos/Default.aspx?movie=647&teacherReport>

Figura 15: Plano de aula

## Escondendo a pobreza.

Plano de Aula do Filme **À Margem dos Trilhos** | Documentário | De Marcelo Pedroso, Pedro Severien | 2014 | 8 min | PE

Muitas vezes, nas propostas de modernização de bairros e cidades, por trás de grandes empreendimentos que atendem apenas a população mais rica das cidades, pouco se pensa nas pessoas menos favorecidas e a grande preocupação é esconder as favelas e ocupações urbanas que são consideradas esteticamente feias.

Vote! 

### Objetivos

- Discutir propostas de modernização que levem em consideração todos os moradores daquele espaço.
- Elaborar propostas para resolver esses problemas.

### Situação Didática

1º momento:

Escolha uma região do entorno da escola, que possua ocupação urbana irregular, e discuta com os alunos que ações de melhoria que eles acreditam que deveriam ser feitas para tornar aquela região mais moderna e bonita.

Anote as propostas dos alunos para ser retomada ao final do filme 2º momento:

Assista o filme com os alunos e logo faça uma discussão com eles:

- Que problemas que foram levantados pelos narradores do curta.
- Que problemas vocês percebem pela própria experiência que existem relacionados à habitação social?

Retome as propostas que eles fizeram de melhoria na região no entorno da escola e questione se eles, ao propor essas mudanças, levaram em consideração a população que estava naquela região ou apenas se preocuparam na estética dos espaços.

3º momento:

Peça para que os alunos, em grupos, discutam propostas de melhorias que levem em consideração as questões levantadas durante a exibição do filme:

"Que possibilidades o governo pode promover para que as áreas de habitação popular possam ter qualidade, se consolidar, não ser apenas áreas que são segregadas e excluídas."

Fonte: *Curta na Escola*

A cidadania é entendida como cumprimento dos deveres e o reconhecimento de direitos, dentre eles o direito à cultura. Nesse sentido, a Constituição Federal assegura o direito à educação e a garantia de todos ao pleno exercício de direitos culturais, como também a fontes da cultura nacional. Há, ainda, na Constituição um conjunto de normas que tratam de referências culturais e disposições que unem direitos sociais referentes à educação e à cultura.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069 de 1990 sendo inspirada na Constituição Federal de 1988 e em consonância com a Declaração dos Direitos da Criança<sup>66</sup>, regulamenta os direitos das crianças e dos(as) adolescentes e aponta o acesso à cultura como um direito fundamental para o desenvolvimento social e pessoal. Vale ressaltar

<sup>66</sup> Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959, tornou-se o primeiro instrumento específico de importância internacional. Desse modo, configurou-se como um guia para o exercício em favor dos direitos da criança.

que o direito à cultura não se restringe ao acesso a espaços ou bens culturais, mas inclui a garantia de que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de produzir cultura. Nesse sentido, a escola aparece como um espaço possível de acesso e produção de manifestações culturais nas diversas artes.

Ainda, o Plano Nacional de Cultura (PNC), criado pela Lei nº 12.343/2010 e previsto no artigo 215 da CF<sup>67</sup>, evidencia um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos, estratégias, metas e ações que funcionam como orientação para formulação de políticas culturais por parte do poder público. Tem como intuito garantir a valorização, a promoção, o reconhecimento e a preservação da diversidade cultural presente no Brasil. Com foco na ampliação ao direito à cultura, o PNC apresenta propostas específicas para a população infanto-juvenil. Nesse sentido, destacamos a Meta 14 do PNC, na qual vislumbra-se “100 mil escolas públicas de Educação Básica desenvolvendo permanentemente atividades de arte e cultura” (Brasil, 2010<sup>68</sup>), com vista a incentivar a realização de atividades nas escolas, como oficinas e excursões ao cinema e outros espaços culturais.

Cabe ressaltar que há tantos outros discursos que se aproximam e que dão sustentação ao discurso do cinema na escola. Destacamos aqui uma rede interdiscursiva que fica evidente no projeto *Curta na escola* e salientamos, ainda que tal rede tem grande capilaridade, pois pensar no cinema na escola como possibilidade de acesso ao direito à cultura, que trata da nossa identidade nacional, que possibilita o acesso tanto a filmes como à tecnologia com intuito de formar um sujeito cidadão não é questionada.

### **3.4 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS DO DISCURSO DO CINEMA NO CURTA NA ESCOLA**

Nesta seção, apresentamos o levantamento das regularidades enunciativas do discurso que pedagogiza o cinema no *Curta na Escola*, no que se refere às suas homogeneidades e oposições intrínsecas. Para tanto, nossa inspiração foram as análises de Foucault (2019) e no quadro produzido por Carvalho (2012).

Para Foucault (2017, p. 177), as regularidades enunciativas se caracterizam como “um conjunto de enunciados, sem que seja necessário – ou possível – estabelecer diferença entre o que é novo e o que não seria”. No entanto, essas regularidades não se apresentam de modo

---

<sup>67</sup> A partir da Emenda Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2005.

<sup>68</sup> Acessado <http://pnc.cultura.gov.br/> em 16/01/2019.

definitivo “é preciso, pois distinguir entre analogia linguística (ou tradutibilidade), identidade lógica (ou equivalência) e homogeneidades enunciativas” (FOUCAULT, 2017, p. 178). Dessa forma, a arqueologia se encarrega de modo exclusivo a essas homogeneidades.

Ela pode ver surgir uma prática discursiva nova através das formulações verbais que permanecem linguisticamente análogas ou logicamente equivalentes (retomando, às vezes, palavra por palavra, a velha teoria da frase-atribuição e do verbo-ligação, os gramáticos de Port-Royal abriram uma regularidade enunciativa cuja especificidade a arqueologia deve descrever). Inversamente, ela pode negligenciar diferenças de vocabulário, pode passar sobre campos semânticos ou organizações dedutivas diferentes, se for capaz de reconhecer em ambos, e apesar da heterogeneidade, uma certa regularidade enunciativa [...] (FOUCAULT, 2017, p. 178).

Assim, compreendemos que a regularidade, ao contrário do que se pode pensar, não trata de uma síntese de elementos iguais, mas sim de campos homogêneos de regularidades enunciativas de uma formação discursiva, que diferem entre si. A partir de tal entendimento, as regularidades enunciativas foram analisadas no que se referem às homogeneidades e às oposições intrínsecas. Ao tratarmos das homogeneidades enunciativas, evidenciamos os enunciados reitores e os enunciados derivados do discurso curricular do *Curta na Escola*.

Quadro das regularidades enunciativas do discurso do cinema no projeto curta na escola<sup>69</sup>

<b>REGULARIDADES ENUNCIATIVAS</b>			
<b>HOMOGENEIDADES ENUNCIATIVAS</b>			<b>OPOSIÇÕES INTRÍNSECAS</b>
<b>Enunciados Reitores</b>	<b>Enunciados derivados</b>	<b>Hierarquias internas</b>	<b>Divergência na forma de dizer</b>
Pedagogia crítica	Senso crítico; Cidadania;	Transversalidade x interdisciplinaridade	Sujeito crítico x atividades passo- a – passo

<sup>69</sup> Baseado no quadro utilizado por Carvalho (2012) no relatório de pesquisa *Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Criticidade Consciência Reflexão	Interdisciplinaridade; Transversalidade; Construção colaborativa do conhecimento; Autonomia	Sujeito crítico x sujeito autônomo	Professor como mediador x professor executor de atividades  produção colaborativa de conhecimento x guia de atividades passo-a-passo
Identidade Cultural	Identidade Nacional; Identidade regional;	Identidade nacional x identidade regional	Cinema na escola e a promoção da criticidade x cinema na escola e construção da identidade  Cinema para divertir x cinema para ensinar

### 3.4.1 Das homogeneidades enunciativas e oposições intrínsecas

Neste ponto, tratamos das homogeneidades encontradas no discurso que pedagogiza o cinema no *Curta na Escola* e, como já dito, buscamos aproximação com a analítica foucaultiana e Carvalho (2012). Consideramos que analisar as homogeneidades não se refere a procurar semelhanças ou igualdades nos enunciados, como também não se trata da busca por contradições. Nosso entendimento, em consonância com o pensamento foucaultiano, é de que, mesmo escrito do mesmo modo, não há discurso igual, pois

Podemos encontrar *performances* verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática (vocabulário, sintaxe e, de uma maneira geral, a língua); que são igualmente idênticas do ponto de vista da lógica (estrutura proposicional, ou sistema dedutivo no qual se encontra situada); mas que são *enunciativamente* diferentes. (FOUCAULT, 2019, p. 178).

Desse modo, as homogeneidades podem abrigar, do ponto de vista linguístico, formulações que se equivalem e se diferem, traçando articulações e desligamentos (FOUCAULT, 2019, p. 178), assim, existem relações e interdependências entre as homogeneidades.

Com a construção do quadro, foi possível compreender que as regularidades oferecem amparo ao discurso do cinema na escola, como também que as homogeneidades encontradas hospedam algumas peculiaridades. A partir dos enunciados reitores, pudemos mirar os objetos

que emergem. No que se trata das homogeneidades, temos os enunciados reitores e os enunciados derivados.

O enunciado reitor **Pedagogia Crítica**, na gramática do *Curta na Escola*, está relacionado a questões da criticidade, reflexão e consciência. Encontramos ainda, a partir de tal gramática, os enunciados derivados. Desse modo, evidenciamos o desenvolvimento do senso crítico, interdisciplinaridade, transversalidade, construção colaborativa do conhecimento e autonomia. Encontramos também a ideia de que os professores são responsáveis pela mediação das atividades pedagógicas que favorecem “a internalização de valores, de modos de agir e pensar nos educandos, vistos como essenciais para a formação do sujeito moderno como o pensamento racional, a autoconsciência, a autonomia e a liberdade” (AZEVEDO, 2014, p.183).

Diferente da pedagogia tradicional, que não demonstra preocupação em questionar os arranjos educacionais existentes, a pedagogia crítica desconfia do *status quo* e questiona os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Enquanto a pedagogia tradicional aceita, ajusta-se e adapta-se, a pedagogia crítica busca uma transformação radical (SILVA, 2017).

Um dos elementos do enunciado reitor da pedagogia crítica, a ideologia, aponta para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, o crítico remete a refletir sobre a sociedade, sobre como se dão as relações e os sujeitos. Encontramos, assim, o discurso da educação para a cidadania.

Já o enunciado reitor **Identidade cultural**, sinaliza uma relação com outros enunciados: identidade nacional e a identidade regional. De acordo com Hall (1999), a identidade cultural dá ênfase aos aspectos da nossa pertença, entre eles a identidade nacional e a identidade regional. Tais identidades são construídas a partir das culturas que produzem sentidos e significados. Considerando que a produção e a circulação cultural foram ampliadas com o avanço tecnológico e que estamos imersos em um mundo globalizado, cada vez mais com fronteiras menos aparentes, entendemos que a indústria cultural tem se mobilizado nos processos de construção de identidades.

Um dos enunciados derivados é o da identidade nacional, que está relacionado à ideia de ser brasileiro. Desse modo, o cinema na escola aparece como divulgador da cultura brasileira. Assim, o discurso do cinema no *Curta na Escola* apresenta em seu acervo textos fílmicos que representam um determinado modo de ser brasileiro, através de temáticas que tratam do futebol, do carnaval, do Nordeste.

Após a escansão do discurso no que se refere às homogeneidades enunciativas, reafirmamos que não há discurso originário, ou discurso igual e, sim, enunciados que se aproximam e se distanciam, que ao ocupar o lugar de enunciados que vieram antes, compõem

uma regularidade, uma regra que permite compreender como o discurso do cinema na escola se constitui.

No que se refere as oposições intrínsecas, não buscamos o contraditório, pois, na perspectiva foucaultiana, analisar discursos é visualizar as contradições que aparecem e desaparecem. Entendemos que a oposição aqui tratada tem relação com as maneiras de formar enunciados, enfatizando alguns objetos, estratégias e conceitos (FOUCAULT, 2017). Desse modo, visualizamos as contradições que acontecem na formação discursiva e faz emergir subtemas. Assim, queremos mostrar os objetos do discurso sem buscar por causas ou efeitos, nem contrários, mas, evidenciar que no lugar onde são formados, os discursos se ramificam.

Tratamos de analisar a divergência e o lugar em que tais discursos estão em proximidade. Na oposição **professor como mediador x professor executor de atividades** e na oposição **construção colaborativa de conhecimento x guia de atividades passo-a-passo**, evidencia-se que em alguns momentos o professor tem a oportunidade, ou é autorizado a participar da construção de conhecimento, em outros, o professor é orientado a executar as atividades pré-estabelecidas. De todo modo, entendemos que a construção colaborativa do conhecimento pressupõe um conhecimento construído em conjunto e os manuais que orientam tais práticas não o torna inviável.

Já do enunciado reitor da Identidade Cultural, destacamos que a ideia de formação de um sujeito crítico é retomada. Nesse sentido, observamos a oposição intrínsecas **Cinema e criticidade x cinema e construção da identidade**. Uma das ideias que comumente está relacionada ao trabalho com o cinema na escola é a da formação de sujeitos-espectadores-críticos que possam tornar-se menos indefesos diante da sedução e a influência exercida pelos filmes.

Já na oposição **cinema para divertir x cinema para ensinar**, destacamos que, sendo o cinema um artefato cultural, o mesmo funciona como entretenimento, divertimento, que muitas vezes entra na escola para deixar a aula mais atrativa. Entretanto, em diálogo com os Estudos Culturais, entendemos que mesmo não sendo produzido para tal finalidade, o cinema enquanto uma pedagogia cultural também ensina algo.

## 4. O CURTA PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIZAÇÃO DO CURTA

Figura 16: Nuvem de TAGs

Animais HQ Dinheiro Viagem Família Escola Beleza Clássicos Mulher Mecânica Guerra Minas Gerais Sociedade Metalinguagem Som Moda Celebidades Preconceito Movimentos sociais Relacionamentos Vingança Favela Samba Educação Doença Resistência Ciências Adolescência Cidade Praia Homofobia Medo Vida Existencial Religião Fome Gravidez Mídia História Linguagem Infância Imaginação Economia Cinema mudo Comunicação Polícia Nordeste Morte Pobreza Solidão Identidade Publicidade Amizade Direitos humanos Tristeza Loucura Tradição Tempo Pernambuco Artesanato Fé Bullying Índio Drogas Superação Fotografia Consumo Ética Brasil Caos Arquitetura Cidadania Cultura Personagem Emprego Memória Amor Deficiência Poesia Subúrbio São Paulo Anarquia Ditadura Música Homem Cultura pop Solidariedade Carro Beijo Cotidiano Rio de Janeiro Presídio Tecnologia Diversidade sexual MPB Ocupação Biografia Folclore Teatro Tragédia Tráfico Globalização Clima Futebol Criatividade Brasília Sonho Felicidade Liberdade Urbano Entretenimento Vigilância Saúde Literatura Desigualdade social Violência Escravidão Mito Artes Juventude Natal Cultura afro-brasileira Miséria Água Política Gastronomia Cinema Estrangeiros Cultura popular Trabalho infantil Sexo Carnaval Personalidades Paixão Cordel Dança Funk Trabalho Humor Sobrevivência Sertão Pintura Psicologia Meio ambiente Fantasia Obsessão Periferia Mãe Esporte Comportamento Terceira idade

Fonte: *Curta na Escola*

### 4.1 DA PEDAGOGIZAÇÃO

Podemos considerar como pedagógico todo texto “que se deixa ler enquanto inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura” (LARROSA, 2017, p.160). Se existem filmes cujos traços pedagógicos são apresentados com mais vigor, outros não são reconhecidos como pedagógicos, mas ainda assim, comportam uma leitura mesmo desconsiderando partes fundamentais da obra.

Conforme já dito, o projeto *Curta na Escola* não apenas incentiva a utilização de curtas-metragens nacionais para integrar as atividades com cinema na escola, mas também se encarrega de garantir o que considera “qualidades artísticas”, ao pegar carona na seleção realizada por alguns festivais que têm autoridade para determinar quais obras fílmicas podem ser analisadas – pelos especialistas do projeto, baseados no que entendem como “alto potencial didático” – para compor o acervo.

Evidenciamos aqui, que o alto potencial didático não está relacionado a produções com finalidades didáticas, pois,

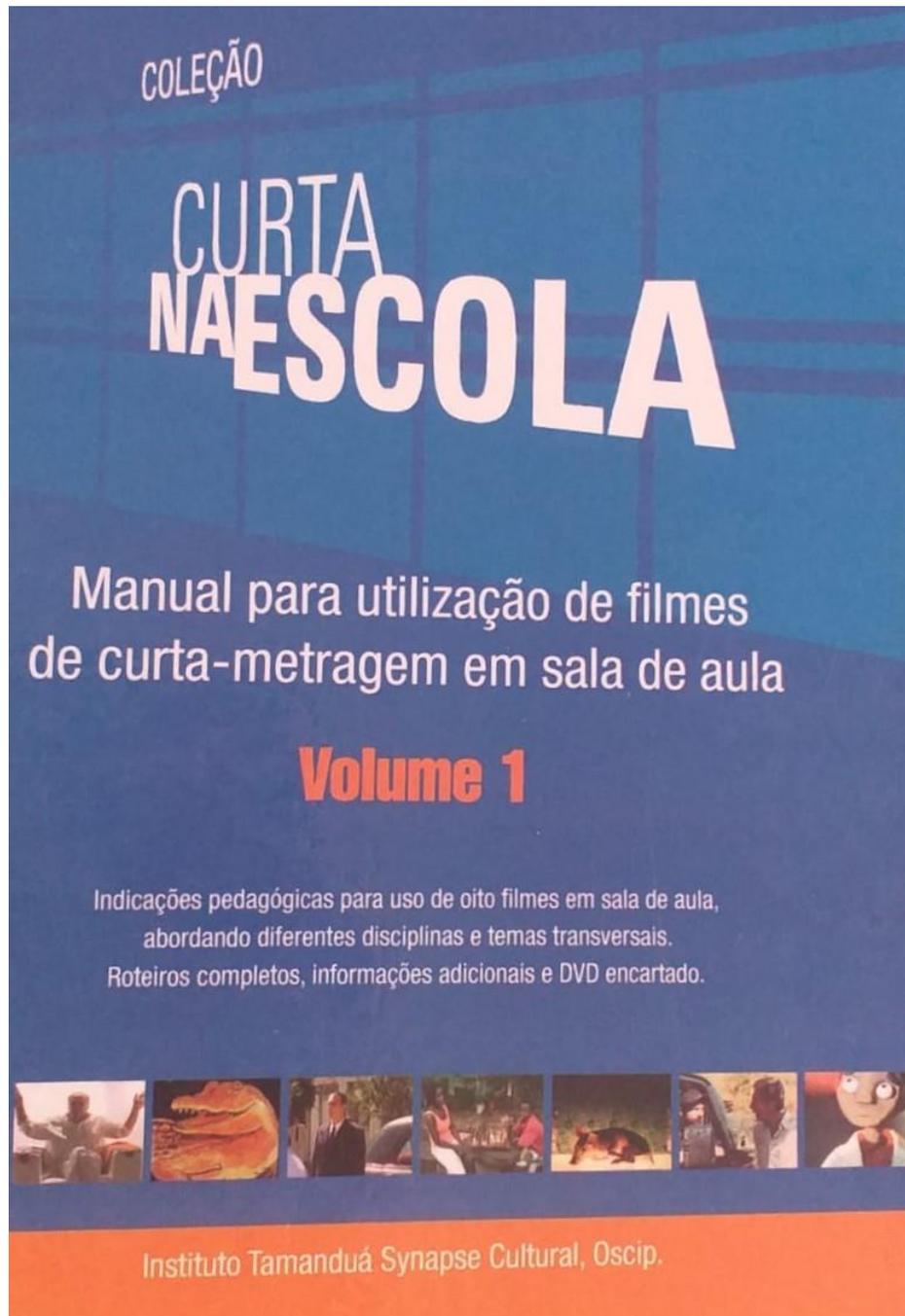
em princípio qualquer material audiovisual pode ser considerado um texto, já que permite a leitura e a análise da linguagem utilizada. No entanto, cabe ressaltar que o formato tradicional de uma produção cinematográfica com fins didáticos pode se mostrar tão ineficaz quanto a utilização de livros sem a criação de um adequado contexto pedagógico” (MANUAL, 2007, p.5)

Apoiadas em Larrosa, entendemos que o caráter pedagógico de um filme “é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção, pode-se ler a partir do pressuposto de que contém um ensinamento, ainda que o ensinamento que supostamente se derive de sua leitura não esgote todas as dimensões da obra” (LARROSA, 2017 p.161). Dessa forma, o pedagógico “seria uma modalidade de leitura aplicável a qualquer texto” (ibidem, p. 160). Assim, o pedagógico do cinema reside em maior proporção no modo de vê-lo, muito mais do que no próprio cinema.

A criação de um “adequado contexto pedagógico” está, no caso do material aqui analisado, diretamente relacionada ao papel do professor, “ou seja, para que o audiovisual seja realmente útil no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível o papel mediador” (MANUAL, 2007, p.5). Desse modo, é importante que o “educador tenha clareza das competências conceituais, procedimentais e atitudinais a serem desenvolvidas, bem como reflita sobre as situações didáticas que propõe a fim de promover a construção do conhecimento e não a mera recepção de conteúdos” (MANUAL, 2007, p.5). O termo *competência*, de acordo com Perrenoud (1999), trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (MANUAL, 2007, p. 7), o que nos mostra que o discurso do cinema do *Curta na Escola* está em consonância com os PCNs, bem como com as ideias de Perrenoud (1999).

Os materiais didático-pedagógicos do projeto apresentam orientações e sugestões de como e em quais temáticas abordar o curta. O cinema, então, corre o risco de ser tratado como ilustrador, para trabalhar de forma lúdica e atraente “o saber que acreditamos está contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2009, p. 72), o que não configura um problema, entretanto, pode minimizar a capacidade da linguagem cinematográfica. Concordamos com Bergala (2008, p.33), que “(...) talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, como arte”.

Figura 17: Manual para utilização de filmes



Fonte: *Coleção Curta na Escola*

A elaboração e distribuição de manuais de orientação para o trabalho dos professores, dizem sobre os modos de se relacionar com o cinema na escola, configurando-se como artefatos de um certo saber sobre o cinema; como lugares de enunciação do discurso do cinema na escola, dotando os filmes de uma função pedagógica e possibilitando que professores desenvolvam recursos que deem maior intensidade a utilização do seu potencial educativo. Assim, buscamos enfatizar as recorrências que sobressaem de tal produção discursiva: a definição da escola como

espaço autorizado para a circulação do discurso do cinema e, por consequência, a interpenetração das linguagens escolar e do cinema.

Ao se aliar aos saberes do discurso pedagógico, o discurso do cinema percorre seu espaço, reforçando assim concepções pedagógicas, políticas, econômicas e artísticas; a pedagogização do cinema entra na ordem do discurso escolar. Entendemos que se existe um certo modo do trabalho com o cinema na escola é porque a pedagogização do cinema assume caráter normativo. Desse modo, os materiais produzidos por tal discurso, são atravessados pelo discurso pedagógico.

Todos estes processos que subjazem à pedagogização do conhecimento e à disciplinarização interna dos saberes tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram, que ocupem o lugar que lhes corresponde nas instituições acadêmicas, no campo do saber. Trata-se de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e colocar / em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, tornando possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturalizar e legitimar as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. Não obstante, como o próprio Foucault destacou, essa tentativa de disciplinarização de sujeitos e saberes não alcançou totalmente os objetivos propostos porque também se produziram resistências, surgiram contrapoderes, desencadeou-se a insurreição dos saberes submetidos (VARELA, 1994, p. 92-93).

Com o entendimento de que a sujeição pode ser mais útil se organizada de modo sutil, ao invés do emprego de força violenta, são utilizados métodos de controle das operações do corpo. Nesse sentido, o corpo passa a ser visto como objeto de poder que, através da aplicação de diversas ferramentas, pode ser adestrado, tornando-se um corpo dócil e a formação das disciplinas está relacionada com a produção de tal corpo. São métodos que permitem o controle “minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2014, p.135).

Através de uma política das coerções que trabalha sobre o corpo, manipulando seus elementos, comportamentos e gestos, fazendo assim, o corpo entrar “numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2014, p.135), nasce uma “anatomia política” e também uma “mecânica de poder” que define “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014, p.135).

A “invenção” de tal anatomia política se deve a uma multiplicidade de processos de origens distintas, que se imitam, apoiam-se uns sobre os outros (FOUCAULT, 2014, p.136) e

encontramo-los, também, nas escolas. A escola é um espaço marcado por um conjunto de rotinas disciplinares que tem como objetivo tornar os indivíduos aptos ao convívio em sociedade, através do condicionamento moral e legal que rege as relações sociais. Assim, para melhor exercer controle, o espaço escolar é dividido em classe, os alunos em grupos e, no mesmo sentido, cada aluno em sua cadeira, que, por sua vez, é distribuída em filas, com horários fixos e pré-definidos, o que nos diz da criação e manutenção da hierarquia na escola.

A escola é entendida como um aparelho que organiza e intensifica a utilização do tempo. O tempo é visto de modo linear, com atividades realizadas de modo sucessivo. Existem normas com o intuito de acelerar o processo de aprendizagem de um grupo de pessoas ao mesmo tempo. Parece-nos que a rapidez é ensinada como virtude e o tempo é compreendido como indispensável e precioso. Com o advento da sociedade disciplinar, torna-se possível estabelecer corpos dóceis, marcados pelo poder, que têm como objetivo forjar condutas adequadas aos seus propósitos. No processo de docilização, os sujeitos são submetidos a uma série de atividades que seguem uma lógica de organização em níveis e tempo que dão o sentido do processo disciplinar.

No corpus analisado, é possível identificar a preocupação com o tempo escolar, pois “pensado na utilização de filmes em processos educativos, curtas-metragens nacionais oferecem importantes diferenciais por representarem nossa cultura e serem mais indicados para situações didáticas devido ao seu reduzido tempo de exibição” (MANUAL, 2007, p.5). Ou, dito de outro modo,

Sua curta duração, geralmente próxima a 15 minutos, faz do curta-metragem o formato ideal para utilização em sala de aula, permitindo que os filmes sejam aplicados como “porta de entrada” de um assunto, fonte adicional de informação, motivação para debater um tema ou para “coroar” o final de um projeto.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Informação retirada do site do *Curta na Escola*. Disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/about/> Acessado em janeiro de 2020.

Figura 18: Trecho do relato *O bicho na Ilha das flores*<sup>71</sup>

### Comente os resultados da experiência

É sempre muito bom utilizar recursos didáticos diferentes na sala de aula, os alunos gostam, se envolvem, participam, e trabalhar com curtas é melhor ainda, pois são filmes rápidos dá para repetir, caso os alunos não entendam, não se torna cansativo e prende a atenção dos alunos do começo ao fim do filme. Foi muito produtiva a minha experiência com o filme *Ilha das Flores*, os alunos, para minha surpresa, entenderam muito bem o filme, o debate logo após a exibição foi muito bom, os alunos participaram ativamente, gostaram e pediram para trabalhar com outros filmes.

Fonte: *Curta na Escola*

Para pedagogização do discurso do cinema na escola, o filme deve se adaptar ao tempo escolar, considerando que a escola é um espaço-tempo para atividades e aprendizagens. Nesse sentido, o trabalho com longas metragens exigiria muito tempo para uma exibição completa. O curta-metragem torna mais fácil e possibilita, inclusive, a repetição, afinal, a lição que não é aprendida deve ser repetida.

Uma importante característica da pedagogização do cinema no *Curta na Escola* é a classificação dos filmes por disciplinas, temas transversais, níveis de ensino e faixa etária a partir do assunto explorado nos filmes que foram “selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente” (VARELA, 1994, p. 88) da “classificação hierárquica” o que geralmente leva à escolha do filme para o trabalho que deve estar relacionado à disciplina. Considera-se os conteúdos que aparecem de modo mais claro na narrativa, para que o estudante possa identificar sem dificuldades.

---

<sup>71</sup> Relato do trabalho com o filme *Ilha das Flores* de Jorge Furtado (1989).

Figura 19: Filtros de busca



Fonte: *Curta na Escola*

Além da indicação dos filmes por disciplinas, temas transversais, nível de ensino e faixa etária, no site encontramos outros modos de classificar. Os relatos e os planos de aula podem ser filtrados na busca pelos mais lidos, mais recentes e mais votados, que configura um outro modo de classificação hierárquica.

Figura 20: *Tags*

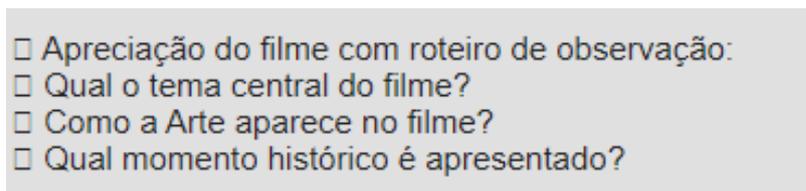
Fonte: *Curta na Escola*

Ainda na esteira da pedagogização do cinema, encontramos no site do projeto as *Tags* ou palavras-chave. *Tag* é uma palavra de origem do inglês e significa, etiqueta, rótulo, sendo

usada para identificar mercadorias, objetos, arquivos, entre tantas coisas, referindo-se ao que contém no item etiquetado. Desse modo, mais uma vez evidenciamos que o *projeto Curta na Escola* lança mão de várias formas de classificar os filmes

Uma atividade comum, na perspectiva que didatiza o filme em sala de aula, é distribuição de um roteiro de observação. Elaborado pelo professor, serve para alertar, para orientar o aluno, e assim, não correr o risco de “desviar do conteúdo” (NETO, 2018).

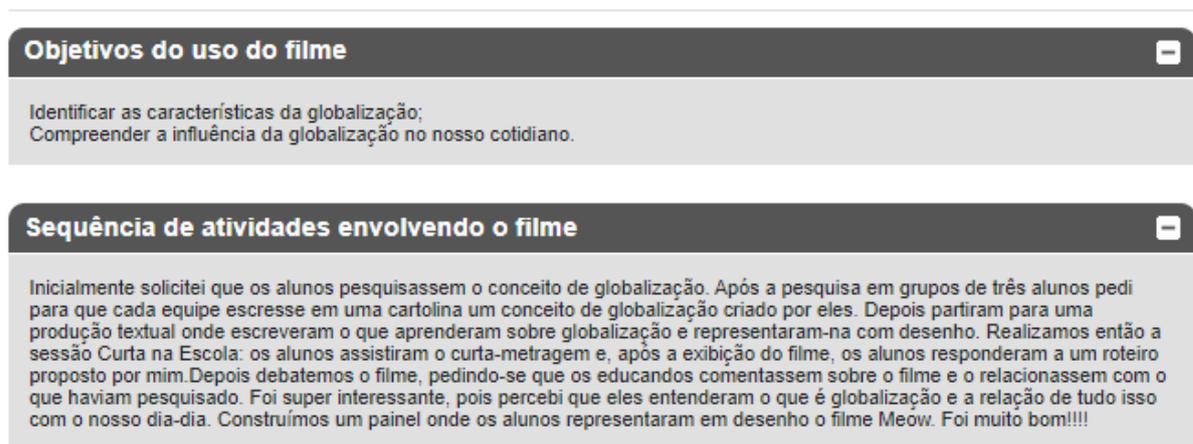
Figura 21: Roteiro de observação<sup>72</sup>



Fonte: *Curta na Escola*

Para deixar evidente que o filme é um recurso didático e que há uma motivação pedagógica para sua exibição no tempo escolar, ressalta-se a necessidade de mostrar que não se trata, apenas, de diversão ou mero entretenimento.

Figura 22: Relato de experiência<sup>73</sup>



Fonte: *Curta na Escola*

Neste outro relato, antes da exibição fílmica foi solicitado que os estudantes realizassem um trabalho de pesquisa e, após a exibição, que respondessem a um roteiro proposto pela

<sup>72</sup> Plano de aula *A dimensão social das manifestações artísticas* do filme *Enquanto a tristeza não vem* de Marco Fialho (2003)

<sup>73</sup> Relato do trabalho com o filme *Meow*, de Marcos Magalhães (1981).

professora. Só então, debateram sobre o filme, mas sempre estabelecendo relação entre o conteúdo e a história apresentada no curta. Além disso, os estudantes fizeram uma nova tarefa, dessa vez, desenhos que representassem o filme trabalhado. Assim, o discurso do cinema é adaptado ao discurso educacional, através de um conjunto de lições e tarefas utilizadas na escola.

Tanto o site do projeto como a coleção de DVDs *Curta na Escola*, estão voltados à formação dos professores para o cinema, na medida em que oferecem orientações e modos de se relacionar com os filmes na sala de aula. No entanto, a pedagogização não se trata apenas da reorganização, reestruturação ou da transposição didática (FORQUIN, 1993) do cinema pelos professores em sala de aula. Trata-se também do estabelecimento de critérios que possibilitem delimitar o saber e o não saber, o conhecimento verdadeiro e o conhecimento falso.

“Os saberes pedagógicos são o resultado, em parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento” (VARELA, 1994 p.93).

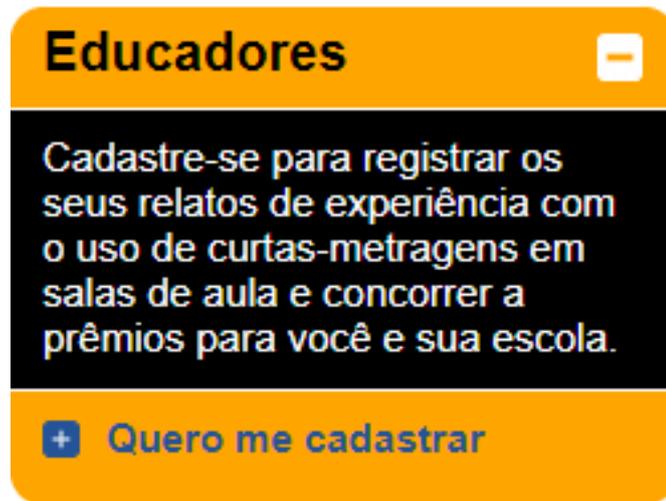
Nesse sentido,

“A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto da transmissão” (VARELA, 1994 p.93).

Nos materiais didáticos, produzidos pelo discurso curricular do *Curta na Escola*, fica evidente a pedagogização do conhecimento, tal qual nos aponta Varela. Entretanto, não apenas as atividades consideradas educativas demarcam a pedagogização dos conhecimentos, entendemos que a própria estrutura se baseia na constante contextualização e hierarquização dos saberes. Assim, selecionar determinados filmes para circular no espaço escolar é também contextualizar e hierarquizar saberes em um espaço ordenado.

## 4.2 UMA DOCÊNCIA PARA O CINEMA

Figura 23: Novo aqui? Cadastre-se!<sup>74</sup>



Fonte: *Curta na Escola*

O problema que gira em torno da constituição do sujeito é uma das questões que percorreram os estudos de Foucault. O autor que se ocupou em investigações sobre as práticas de saber, sobre as relações de poder, buscou compreender como isso acontece através das práticas de si (relação saber-poder-ser). Buscava assim, dar visibilidade às questões que tratavam sobre como nos tornamos o que nos tornamos.

Ao analisar o discurso do *Curta na Escola*, buscamos mostrar como os processos de representação de professores, por tal discurso engendrado, reafirma posições de poder e de dominação, que coloca os professores como alvos de técnicas que não são “da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade” (COSTA, 2007, p.23). Os significados formados nas redes de saber-poder que pedagogiza o discurso do cinema não apenas descrevem o professor, como contribuem, ao mesmo tempo, “para desencadear as estratégias que visam governá-lo.” (COSTA, 2007, p.25)

Nesta seção, analisamos as linhas de subjetivação, tratando da regulação, da vontade de orientação do trabalho docente. Nesse sentido, pensamos os efeitos de regulação do *Curta na Escola*, considerando as linhas de subjetivação traçadas que atuam sobre os docentes produzindo subjetividades nesses sujeitos através do saberes-poderes do currículo do cinema na escola. Desse modo, buscamos lançar luz em um grupo de procedimentos discursivos que se

---

<sup>74</sup> Retirado do site do *Curta na Escola*.

inserem na visibilidade e na dizibilidade e que operam como práticas de governo sobre os modos da docência para o cinema na escola; para a subjetivação de um certo modo de trabalhar com o cinema na escola, engendrado pelo currículo do *Curta na Escola*.

Faz-se importante pensar como o sujeito do discurso pedagogizado do cinema é convidado a olhar para si através dos materiais produzidos pelo projeto e, também, compreender como os materiais orientam a forma pela qual deve ser o trabalho com o cinema na escola. É importante destacar que tal materialidade se dá na concepção de um interlocutor e, se há a produção desses materiais é porque também há um sujeito específico a ser capturado pelo discurso do cinema na escola.

Cabe ressaltar que não buscamos ofertar elementos para direcionar um entendimento ou um posicionamento dos que leem este texto sobre a importância ou a “qualidade” do projeto *Curta na Escola*, apenas tentamos evidenciar, discursivamente, os enunciados e seus efeitos nos processos de subjetivação de uma docência para o cinema.

Com o discurso do cinema nacional na ordem do discurso escolar, muitos projetos e instituições se preocupam com a preparação docente para tal investida. Surgem instâncias formativas que se preocupam com o desempenho no trabalho com o cinema. Entre tantas instâncias, surgem os manuais impressos que circulam nas escolas e na internet, com capilaridade para atingir um público imensamente maior. Estes manuais para o trabalho docente, considerados artefatos pedagógicos, nos possibilitam compreender os saberes que circulam e os modelos pedagógicos do discurso do cinema na escola.

Nesse sentido, nossa análise teve o intuito de evidenciar como o projeto contribui na formação de um modelo de trabalho docente com o cinema. Entendemos que tal artefato se apresenta como lugar privilegiado na produção de discursos com efeito de verdade. Buscamos iluminar modos sutis de controle, propagados na esteira discursiva e materializado no projeto em questão.

Figura 24: Perfil do educador



Fonte: *Curta na Escola*

Em um fundo branco, um homem jovem. Vestido com blazer preto por cima de uma camiseta branca, usa gravata, nó frouxo, jogada para o lado. Barba cheia e com a boca entreaberta, apresenta um leve sorriso. Segura uma claquete como quem segura um livro. Ergue o dedo indicador como quem teve uma ideia ou como quem pede a fala para nos contar sobre a sua experiência...

Entendemos que as imagens são “artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38). Tal imagem, retirada da página de cadastro de educadores do projeto, pode ser entendida como uma espécie de perfil do professor que trabalha com o cinema na escola: um professor descolado, afinal de contas, o trabalho com filmes “exige criatividade, ousadia, experimentação”<sup>75</sup>. A imagem de um professor que carrega consigo uma claquete como comumente se carrega livros, normaliza a ideia do cinema enquanto um artefato escolar.

---

<sup>75</sup> Informações retiradas do site do projeto *Curta na Escola*.

Destinado ao público docente, o material analisado assume lugar de enunciador que pensa nas dificuldades enfrentadas por docentes no uso do cinema como ferramenta de auxílio em sala de aula; coloca-se como facilitador do trabalho com filmes que “normalmente, nos deixa, inseguros” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38), através de indicações que ensinam os professores como é possível trabalhar de forma “eficiente” com o cinema.

Com os pareceres dos filmes produzidos por pedagogos especialistas, há um “guia passo a passo para seu uso em todos os níveis de ensino, na abordagem de diferentes disciplinas e temas transversais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38). A partir dessas orientações, o professor é convidado a relatar sua experiência com o cinema em sala de aula, entretanto, para publicar no site do projeto, o professor deve realizar o cadastro na página. Destacamos, assim, uma estratégia de controle posta em ação.

Assim, ao discutir o trabalho com filmes na escola, ao orientar o trabalho do professor e ao evidenciar experiências entendidas como bem sucedidas, o *Curta na Escola* coloca em circulação enunciados que reforça determinados padrões e verdades sobre ser professor e de como deve ser seu trabalho com filmes em sala de aula. Entendemos que o que chamamos de verdade é “produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder” (COSTA, 2000, p. 76).

Para Foucault (2018, p.52),

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças as múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Quando os professores interagem com os materiais ofertados pelo projeto com seus textos e ilustrações, “vão participando de uma estratégia de governo que estrutura seu campo de ação, produzindo uma forma de sujeição e subjetivação” (COSTA, 2000, p. 80). Tal estratégia de governo atravessa a organização do site, a escolha dos filmes, a elaboração de planos de aula, a escolha dos destaques, os relatos de experiência, entre outras coisas.

No início, o *Curta na Escola* era uma iniciativa dentro do *Porta Curtas* e o “canal sempre teve uma grande adesão de professores, que baixaram planos de aula e elogiaram o

serviço, motivando o desenvolvimento do *Projeto Curta Na Escola*”<sup>76</sup>. Por considerar que o trabalho “com recursos audiovisuais nas diversas áreas do conhecimento tornou-se uma imposição dos tempos atuais” (COSTA, 2000, p. 80), o *Curta na Escola* surge como uma iniciativa que busca “colaborar com o professor por meio de recursos audiovisuais que podem complementar com muita qualidade o trabalho desenvolvido” (COSTA, 2000, p. 80), pois trabalhar com o cinema na escola

é uma questão urgente que exige criatividade, ousadia, experimentação, o que, normalmente, nos deixa inseguros [...] por isso a criação de um serviço de Internet destinado à construção colaborativa de conteúdos pedagógicos em torno do uso das obras com potencial de uso pedagógico é fundamental” (COSTA, 2000, p. 80).

Assim, as verdades disseminadas pelo projeto vão se tornando incontestáveis, pois “quem ousaria discordar dos(as) especialistas que formulam suas sábias e contenciosas explicações” (COSTA, 2000, p. 80) por solicitação dos próprios professores? Cabe destacar que o *Curta na Escola* não se limita aos materiais produzidos pelos especialistas do projeto, “sendo complementado e apoiado pelo [...] banco de dados reunindo os relatos de experiências pedagógicas aberto à pesquisa, auxiliando assim outros educadores a utilizar os filmes de forma mais rica em sala de aula” (MANUAL, 2007, p.6).

Conforme vimos na análise da função autor, o projeto envolve os professores na construção colaborativa do conhecimento sobre o trabalho com os filmes na escola através dos relatos de experiência. Antes, é necessário realizar o cadastro no projeto, que consiste no preenchimento do formulário com informações próprias e, também, da escola onde trabalha. Assim, a entrada na “comunidade de aprendizagem sobre o curta na escola” (MANUAL, 2007, p. 6) é regulada.

---

<sup>76</sup> Informações retiradas do site do projeto *Curta na Escola*.

Figura 25: Cadastro de professores

Cadastro de Usuário

## Cadastro de Educadores

Muito obrigado por querer fazer parte da rede de educadores do Curta Na Escola!

Preencha os campos abaixo para compartilhar seus relatos de experiências com o uso de curtas-metragens em salas de aula, criar e compartilhar canais com seus curtas-metragens favoritos e receber as novidades do acervo e planos de aula por e-mail.

Tudo isso, de forma gratuita!



### Perfil de Educador

EDUCADOR
ESCOLAS

#### Informações Básicas -

\*preenchimento obrigatório

Nome\*

E-mail\*

Confirmar E-mail

Senha\*

Confirmar Senha

Formação acadêmica\*

Lattes URL

Função\*

Nível de ensino em que atua

Educação de Jovens e Adulto ▲  
 Educação Infantil  
 Ensino Fundamental I  
 Ensino Fundamental II  
 Ensino Médio ▼

>>  
 <<

Fonte: *Curta na Escola*

Para se cadastrar, o professor deve fornecer dados pessoais e profissionais. Chamamos a atenção para as pequenas técnicas de registro, operações corriqueiras que nos soam familiares (FOUCAULT, 2014) e são vinculadas a questões importantes. Práticas como preenchimento de formulário “fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações (PIGNATELLI, 1994, p.129). Contudo, não basta que o professor escreva para que o seu relato de experiência seja publicado na página do projeto, antes, é necessário que os editores do *Curta na Escola* liberem o comentário. Dessa forma, os professores podem narrar suas experiências por meio dos critérios estabelecidos na pedagogização do cinema, desde que seja autorizado, pois de acordo com o portal, “os editores não censuram os comentários, e sim evitam que conteúdos impróprios ou ofensivos apareçam

no site”<sup>77</sup>. Assim, o professor é orientado, regulado, ordenado e normalizado em relação ao discurso do cinema.

A experiência relatada e submetida à avaliação dos editores já não é mais a mesma, pois é narrada tendo como referência certos critérios; transforma-se em outra coisa e “passa a seguir uma gramática de poder instituído que lhe condiciona não somente a escrita, mas, sobretudo, a forma de equacionar e valorar o ocorrido” (FERREIRA; COSTA, 2018, p. 84). O escrito enviado é um produto transformado aos moldes institucionais do projeto e para isso ter funcionado “o professor já deu início a um novo processo de subjetivação. Mais que um rompimento com a forma anterior, parece-nos que ocorre uma estetização da prática docente” (FERREIRA; COSTA, 2018, p. 84).

Uma vez publicado, o relato fica disponível para pesquisa no site do projeto, podendo ser encontrado por diversos critérios de busca: pelo conteúdo (disciplina, tema transversal, faixa etária, nível da turma, entre outros), pelo filme a que se refere, com também, pela origem do relato (rede privada ou pública, regiões do Brasil, escola, estado ou município).

---

<sup>77</sup> Informação retirada do site do projeto *Curta na Escola*. Acessado em abril de 2020 e disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/cadastro/>

Figura 26: Relatos de professores

Home > Relatos de Professores

## Relatos de Professores

### Relatos por seu Conteúdo

Disciplina da abordagem

Tema Transversal da abordagem

Nível de Ensino da turma

Faixa Etária da turma

Palavra no Título do Relato

Palavra ou Frase contida no texto do relato

### Relatos por filmes

Filmes do DVD

Outro filme (palavra no título)

### Relatos por sua origem

Rede

Região

Trecho do nome da escola

Estado + município

**BUSCAR!**

Fonte: *Curta na Escola*

Entretanto, outro modo de busca se faz mais pertinente à análise nesta seção: os mais votados. Ao ser publicado, o relato do professor passa a ser objeto da avaliação de outros professores. Nesse sentido, a avaliação é realizada pela atribuição de estrelas que pode variar de 0 à 5, sendo 5 o reconhecimento máximo da “qualidade” do relato.

Figura 27: Mais votados

The screenshot shows the website 'Curta na Escola' with a navigation menu including 'HOME', 'O PROJETO', 'ACERVO PEDAGÓGICO', 'EDUCADORES', 'ESCOLAS', and 'RELATOS'. The main content area features a report titled 'O GRANDE JÚRI' with a star rating of 4.5 and a 'Vote!' button. The report details include: 'Filme Utilizado: Mentira | Ficção | De Flávia Moraes | 1989 | 9 min | SP', 'Data da Experiência: 05/07/2012', 'Disciplina(s): Língua Portuguesa', 'Nível de ensino da turma: Educação de Jovens e Adultos', 'Faixa etária da turma: de 14 a 18 anos', 'Nº de alunos que assistiram esta sessão: 15', 'Autor do relato: CARLA SOARES DE ALMEIDA', and 'Instituição: EEB MAJOR CIPRIANO R DE ALMEIDA | SC | ZORTEA | Estadual'. A sidebar on the left contains sections for 'Educadores' and 'Relatos', with 'Relatos' filtered by 'lidos' and listing '01 O GRANDE JÚRI' and '02 Cantigas populares'.

Fonte: *Curta na Escola*

Tal prática remete-nos às práticas de recompensas e premiações que aqui parece funcionar como reforço, no sentido behaviorista<sup>78</sup>, mas vai além, funciona também como instrumento de autoregulação dos sujeitos e sugerem aos professores que se autoavaliem e avaliem sua prática. Nesse sentido, o projeto ainda cria um concurso que oferta um prêmio em dinheiro para os melhores relatos de experiência.

<sup>78</sup> O conceito de reforço de Burrhus Frederic Skinner.

Figura 28: Procura-se um professor auto

**PROCURA-SE PROFESSOR-AUTOR!**

**PRÊMIOS DE ATÉ R\$ 1.000**

O projeto **Curta na Escola** enriquece a vida escolar de professores e alunos através do uso de premiados curtas metragens brasileiros em sala de aula.

Já são quase 400 filmes no site para exibição gratuita e acompanhados de pareceres pedagógicos sugerindo seu uso em diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Torne-se **Professor-Autor** escrevendo relatos de suas experiências com os alunos a partir da exibição de filmes da Coleção Curta Na Escola - Literatura Brasileira. O autor do **Melhor Relato** será premiado com R\$1.000, e outros 4 melhores relatos ganharão R\$500.

**E a escola com maior número de relatos aprovados ganhará um PROJUTOR!**

Sua participação é essencial para o sucesso do projeto -acesse nosso site para mais detalhes!

Curta nossa página no Facebook, compartilhe o post da promoção e concorra a DVDs Coleção Curta na Escola Vol.3!

[www.curtanaescola.org.br](http://www.curtanaescola.org.br)

Um projeto do Instituto Amândia & Synapse Cultural

patrocínio: PETROBRAS

BRASIL

apoio: Irep/MEC

Parceria executiva: Instituto Paramitas

Fonte: Revista Digital Arte<sup>79</sup>

Nesse processo, o professor passa a ser candidato ao *Prêmio Professor-Autor*, e faz “funcionar a lógica da performatividade por meio da premiação”<sup>80</sup>. Desse modo, torna-se insuficiente preservar-se na ordem do trabalho pedagógico, mas caminha também na ordem da competição. O professor mostra que conhece e domina as regras do jogo.

<sup>79</sup> Acessado em <http://revistadigitalart.blogspot.com/>

<sup>80</sup> Cf. nota 78.

Figura 29: Ganhadores do prêmio "Professor-autor" do *Curta na Escola*

## Conheça os ganhadores do concurso ? Procura-se Professor- Autor?



A comissão julgadora do Curta na Escola divulgou ontem os cinco ganhadores do concurso "Procura-se Professor-Autor".

Foram cerca de 84 relatos enviados por professores de diversas regiões do Brasil entre os meses de maio e novembro.

O concurso visava a utilização dos filmes do *Vol. 3- Literatura Brasileira (Pequenos Tormentos da Vida, Hoje Tem Felicidade, Mentira, Patativa e Por Acaso Gullar)* na sala de aula e a inscrição do relato das atividades no site do Curta na Escola.

O primeiro colocado ganhou um prêmio de mil reais e os quatro demais, um prêmio de quinhentos reais cada.

A coordenadora do projeto, Talita Morais, contou um pouco sobre sua experiência no projeto:

"Para mim foi muito importante participar desse projeto. Percebi que os professores ficaram muito motivados em utilizar os curtas-metragens em suas aulas e conseguiram passar essa motivação aos seus alunos. Surgiram projetos interdisciplinares, interescolares e até interpaíses muito criativos, inovadores e que, com certeza, contribuíram para a vida escolar e pessoal desses alunos e professores.

A utilização de um filme como elemento desencadeador de atividades diversas nos mostrou a potencialidade de um recurso para o alargamento de diversas fronteiras das rotinas da sala de aula e, com isso, gerar maior interesse, aguçando a busca de novos saberes e a geração de novos olhares. Vimos como é possível incentivar os alunos a ouvir poesia, criar imagens baseadas em emoções, escrever e socializar produções, a desenvolver o pensamento crítico e principalmente argumentativo."

disse a educadora e coordenadora de projetos do Instituto Paramitas Roseana Ialongo.

Faça como esses professores.

Conheça o acervo de Curta na Escola e faça uma aula diferente e estimulante!

Veja a lista dos ganhadores abaixo.

1° Lugar: Cesar Luis Theis Relato: *Poesia não tem Fronteiras* Filme: *Pequenos Tormentos da Vida*

2° Lugar: Camila Torres de Souza Filme: *Hoje Tem Felicidade* Relato: *O processo de trabalho, a desigualdade social e a felicidade humana*

3° Lugar: Ana Paula Barbosa Castro Cambr Relato: *Biografia de um Sertanejo* Filme: *Patativa*

4° Lugar: Adriana Samuel Ferrari Relato: *Quem nunca mentiu atire a primeira pedra.* Filme: *Mentira*

5° Lugar: Gisele Cardoso Cordeiro Relato: *Escrevendo com a arte* Filme: *Por Acaso Gullar*

Fonte: Instituto Paramitas (2012)

Figura 30: Publicação sobre professora premiada

No site Curta na Escola, você pode buscar e ler relatos de professores de todo o país, sobre as sessões de filmes que organizaram em suas salas de aula. O relato acima foi feito pela professora Gisele Cardoso com os alunos do Ciep Doutor Adão Pereira Nunes.

Número de visualizações: 20      Dê sua nota para este relato: ★★★★★  
 Faixa etária da turma: de 7 a 10 anos      Disciplina: Literatura  
 Temas Transversais:  
 Como exibiu aos alunos: pelo DVD  
 Nº de alunos que assistiram esta sessão: 46

**Objetivos do uso do filme:**  
 Estimular a escrita e a leitura de poesias. Compreender a poesia com sua forma de expressão. Conhecer vida e obra de Ferreira Goulart. Formar plateia.

**Seqüência de atividades envolvendo o filme:**  
 Os alunos assistiram ao filme mediado pela professora, que conversou sobre a vida e obra de Ferreira Goulart. Em seguida, a professora distribuiu exemplares de livros com poesias de Ferreira Goulart e pediu para que os alunos selecionassem uma poesia e justificassem a escolha. Depois, a professora perguntou quem gostaria de ler a poesia escolhida, e organizou-se um sarau. As crianças gostaram tanto que a professora resolveu organizar um sarau para que todas as turmas pudessem ouvir as poesias selecionadas pelos seus alunos. Após o sarau da escola, os alunos tiveram como lição de casa escrever uma poesia e trazer para um novo sarau, desta vez, só com poesias escritas pela turma.

**Comente os resultados da experiência, inclusive mencionando aspectos lúdicos de reações dos alunos:**  
 Os alunos gostaram da experiência de ler poesias para outras pessoas e de escrevê-las. O trabalho foi tão contagiante que a turma organiza saraus quinzenalmente na escola. A atividade agora faz parte da grade escolar. Confira o resultado no blog da professora:  
<http://professoracaudiamarques.blogspot.com.br/2012/05/mergulhando-em-grandes-obras-de-poetas.html>

A professora Gisele Cardoso relata os objetivos no uso do filme, a seqüência de atividades realizadas com os alunos e os comentários sobre a realização desta experiência.

A utilização de um filme como elemento desencadeador de atividades diversas mostrou a potencialidade de um recurso para o alargamento de diversas fronteiras das rotinas da sala de aula e, com isso, gerar maior interesse, aguçando a busca de novos saberes e a geração de novos olhares. É possível incentivar os alunos a ouvirem poesia, criarem imagens baseadas em emoções, escreverem e socializarem produções, ao pensamento crítico e principalmente argumentativo.

*Parabéns à Coordenadora Pedagógica Gisele Cardoso por ser uma das ganhadoras do concurso Procura-se Professor-Autor!. Esta premiação reflete todo o seu comprometimento, criatividade e inovação na busca por uma educação de qualidade para todos. Seu trabalho contribui de forma significativa para a vida escolar e pessoal dos seus alunos.*

**Compartilhe suas experiências e vivências no Portal Rioeduca! Este espaço de interação e colaboração é de todos! Entre em contato com a representante do Rioeduca da sua CRE e envie o seu relato! Nós somos a seXta CRE!**

*Quer conhecer o acervo pedagógico do projeto Curta na Escola? Acesse o site Porta Curtas e entre em contato com uma rede colaborativa para o uso de curtas-metragens brasileiros em sala de aula.*

Fonte: Rio Educa (2012)

Tais publicações reforçam os enunciados do projeto sobre o cinema na escola e sobre as características de docentes que desenvolvem o trabalho com filmes em sala de aula. Nesse sentido, entendemos em consonância com Ferreira e Costa (2018) que o reconhecimento oportunizado pelo Prêmio Professor autor do *Curta na Escola*, que tem seu resultado divulgado por sites parceiros do projeto, opera em duas dimensões:

A primeira, lida com as repercussões sobre as subjetividades introduzidas dos docentes que recebem a premiação e seguem seus trabalhos cotidianamente nas

escolas, envolvendo-se com antigas e novas demandas; a segunda, trata das ressonâncias sobre as subjetividades alterdirigidas, vinculadas às mídias contemporâneas. (FERREIRA E COSTA, 2018, p. 90)

Como um exemplo de prática meritocrática (SENNETT, 2004), reconhece e premia as experiências pedagógicas com o cinema, que são consideradas exemplares e aptas a serem aplicadas em outros contextos.

Assim, o discurso do cinema no projeto *Curta na Escola* diz sobre o professor, esse sujeito ousado e criativo, “interessado em incrementar sua prática pedagógica por meio de curtas-metragens”<sup>81</sup>; conforma um jeito de ser do cinema na escola e incentiva a utilização de filmes por docentes através de um “conjunto de ferramentas dedicadas a promover o uso dos curtas-metragens brasileiros na educação”. Nesse sentido, podemos observar que, no discurso do cinema que circula na escola, o filme deve apresentar uma utilidade e servir didaticamente ao professor que fará uso de tal instrumento, desconsiderando que o cinema é pensado e produzido em determinadas condições e seu potencial está atrelado a tais condições.

Entendemos que que a pedagogização do cinema apresenta limites. Pois, o cinema, enquanto arte,

(...) alimenta processos de aprendizagem específicos e permite que formas diferenciadas de perceber o mundo se desenvolvam ao mobilizar a inteligência e os afetos. Por meio do cinema, pode-se ultrapassar o paradigma que impõe a razão como única forma de apreensão do mundo e investir numa formação que reconhece a importância dos afetos na construção do conhecimento (AZEVEDO, 2014, p. 2013).

Ressaltamos que mesmo no processo de pedagogização do discurso do cinema na escola, no qual o filme serve à uma relação de ensino-aprendizagem, ou, que colabora “para enfraquecer o potencial transgressor” (DALLA ZEN, 2011, p. 56) do cinema, o discurso pedagógico, como poderemos ver na seção a seguir, não consegue controlar totalmente o discurso do cinema. Tampouco a vontade de orientação captura todos os professores. Há sempre algo que escapa.

---

<sup>81</sup> Retirado do site do curta na escola. Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/about/>

### 4.3 Fora-de-campo<sup>82</sup>: do que escapa, escapole, ou do que foge do roteiro

Figura 31: Do cinema na escola



Fonte: Arquivo pessoal

Não há escuridão! Há uma janela. Um clarão que um pedaço de tnt não consegue esconder. Não tem telona, mas tem projeção no quadro. Um quadro repleto de ondulações, manchas dos escritos com piloto e riscados tão profundos que distorcem a imagem projetada. É. Definitivamente, não tem a melhor qualidade de imagem, tampouco de som. Não tem uma poltrona confortável, mas tem criança sentada, deitada... deitada? Que alegria! Os sapatos do lado de fora para manter o ambiente limpo. Mas como?! Uns comem pipoca, outros pirulitos. Fato é, que filme não é filme sem guloseimas. Tem também os que torcem para que o filme acabe logo. Mas, ainda assim, alguma “magia” acontece. Tem olhos brilhando, ansiedade e até

---

<sup>82</sup> O termo fora-de-campo, na linguagem cinematográfica, se refere aos elementos que não são vistos no quadro, mas que ainda são percebidos como parte campo.

euforia. E não é para menos. Dá para sentar junto do amigo, bem próximo, sem a ordem das fileiras, sem o desconforto das carteiras. Dá até para ver coisas que não estão no planejamento. E ainda tem emoção, aflição e risada compartilhada. Afinal de contas, o projeto Curta na Escola, “como seu nome ambíguo sugere é realmente uma ‘curtição’<sup>83</sup>”

Figura 32: Logomarca *Curta na Escola*



Fonte: *Curta na Escola*

“Curta” é uma palavra homônima perfeita que apresenta a mesma grafia e pronúncia, mas com sentidos distintos. Segundo o dicionário Priberam<sup>84</sup> da língua portuguesa, a palavra “curta” pode ser a redução de curta-metragem, um substantivo masculino que significa um filme de curta duração que é geralmente inferior a 30 minutos. Pode ser entendida ainda como o verbo “curtir”, conjugado na segunda pessoa do singular do modo verbal imperativo afirmativo: “curta”, com seus sinônimos: “aprecie”, “deleite-se”, “desfrute”; sendo este um modo verbal que expressa uma sugestão, uma ordem, um conselho, uma recomendação ou uma orientação. Assim, por ter mais de um sentido, a palavra pode levar a diferentes interpretações e, no caso do projeto aqui analisado, gera uma ambiguidade. Empregada intencional e frequentemente em textos de humor, na poesia, bem como na publicidade, a ambiguidade anexa maior expressividade ao que está sendo dito.

Logo, consideramos que não foi por acaso tampouco de maneira ingênua que o projeto recebeu este nome. *Curta na Escola* pode ser entendido como uma sugestão da utilização de filmes de curta-metragem na escola, ou mesmo, uma ordem para desfrutar algo no espaço escolar, que neste caso, ao observar o que oferta o site, cabe os dois entendimentos acima citados. Desse modo, interpretamos como um convite, um ordenamento para um apreciar e se divertir com filmes de curtas-metragens na escola.

---

<sup>83</sup> Relato *Curta na escola é, também curtição*.

<sup>84</sup> <https://dicionario.priberam.org/escola> [consultado em 14-11-2019].

O *Curta na Escola* oferta em sua página e através da *Coleção Curta na Escola* uma grande quantidade de curtas-metragens brasileiros. Tal oferta é possível por conta dos diversos avanços tecnológicos com os quais nos deparamos na atualidade. Com a emergência de diferentes plataformas de cinema e telas – televisão, celular, tablets, computadores – temos a possibilidade de assistir a filmes de várias formas, contudo, a experiência não é a mesma da vivida em uma sala de cinema. Do mesmo modo, entendemos que, em se tratando do cinema na escola, o filme se configura de modo diferente dos outros espaços sociais criados para tal finalidade e isso nos interessa, pois demonstra também o modo como o cinema deixa seus rastros no espaço escolar.

Seja pela projeção feita no quadro branco, espaço costumeiramente destinado aos conteúdos escolares, em um gesto de desordenação (GOMES, 2015), ou, seja pelos elementos vinculados ao universo cinematográfico, que passam a circular nas escolas, é possível perceber que não é apenas o cinema que se curva ao discurso pedagógico, mas este último também apresenta marcas, sinalizando assim para uma aliança.

No relato *Uma experiência de cineclubismo na escola* fica evidente que “os alunos-monitores prepararam cartazes de divulgação da sessão e distribuíram ingressos para os alunos, do 6º ao 9º anos, interessados em participar da atividade<sup>85</sup>”

Figura 33: Ingressos



Fonte: Arquivo pessoal

<sup>85</sup>Relato do trabalho com o filme *Xadrez das cores* de Marco Schiavon (2004).

Com também, no relato “Oficina de cinema <sup>86</sup>”, que nos diz,

*“Cada criança recebia um "ingresso" para assistir a exibição de um filme que durava cerca de 15 minutos. O material utilizado nas exibições, eram animações e filmes de curta metragem. Para a escolha desses filmes a pesquisa no site Curta na Escola foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Filmes como: Historietas Assombradas (para crianças malcriadas, Caçadores de Saci, As Coisas que Moram nas Coisas, e muitos outros que foram exibidos, vieram a partir da busca no site. Depois de cada apresentação as crianças faziam comentários e realizavam alguma atividade criativa, como desenhos e colagens. O material produzido por elas ficava exposto em um mural no corredor da creche UFF. Antes de cada sessão, acontecia uma conversa para enfatizar a importância do silêncio na sala para a concentração de todos, o motivo de desligar o celular quando começa uma sessão de cinema e informações sobre o filme. Outras conversas surgiram ao longo do projeto, como a curiosidades das crianças em saber o quê significava o ícone que vinha impresso no ingresso [...] os ingressos eram oferecidos para transformar aquela atividade em momento especial.”*

O que evidencia a potência pedagógica das coisas (PASSOLINI, 1990), que envolve e seduz os estudantes, estes por sua vez demonstram interesse pelos elementos, pelos artefatos e rituais simbólicos da produção e exibição cinematográfica.

---

<sup>86</sup> Relato do trabalho com o filme *As coisas que moram nas coisas*, de Bel Bechara (2006).

Figura 34: Letreiro de cinema na porta da sala



Fonte: Arquivo pessoal

Tais artefatos tanto ajudam a “adentrar no território cinematográfico” (GOMES, 2015, p. 103), como também constroem uma ambientação e operam como atratores (KASTRUP, 2004) transformando o espaço escolar, como podemos observar nos seguintes trechos de relatos:

*“Preparação do ambiente para exibição do filme pelos alunos, com grande ansiedade para que inicie-se a sessão pipoca.”<sup>87</sup>*

*“Preparação da sala para exibição do filme realizada pelos alunos com grande interesse, pois fiz convite para - Cine Pipoca - Jogo de Cintura - O filme.”<sup>88</sup>*

*“Imagens, ação! Pipoca pra todo lado.”<sup>89</sup>*

*“Uma aluna chegou a comentar que só faltou a pipoca para ser melhor ainda”<sup>90</sup>*

*“Transformamos o pátio da escola em um cinema onde projetamos os filmes na parede e teve até pipoca.”<sup>91</sup>*

*“A sala da brinquedoteca era preparada com a televisão ao centro e as cadeiras em volta dela, de modo que ficasse representada uma sala de cinema.”<sup>92</sup>*

Se ao entrar na escola, o cinema já não se apresenta em sua “forma cinema” (PARENTE, 2009), a escola também perde um pouco de sua forma para reinventar as instalações do cinema, em seu aspecto expandido.

Com isto, entendemos que mesmo com a pedagogização do discurso do cinema na escola, que acontece de diferentes modos e sob influência de diversos fatores e poderes, é possível um trabalho em que a relação entre cinema e escola seja concebida como uma possibilidade de experiência, com a potência do assistir e do criar, da liberdade de interpretação. Longe de roteiros que aprisionam ou dirige os olhares de professores e estudantes.

Tais roteiros e seus efeitos de regulação, como no caso do currículo do cinema no *Curta na Escola*, comportam a existência de linhas de subjetivação que atuam sobre os docentes através do saberes-poderes. Compreendemos que as linhas de subjetivação pressupõem, também, linhas de fuga, que se referem aos modos de ruptura, de escape e resistência dos professores, haja vista que observamos em alguns relatos de experiência compartilhados no site, outros modos do cinema na escola, que não seguem as prescrições do projeto em relação ao trabalho com filmes. O que se lê em tais relatos não são descrições passo a passo que

---

<sup>87</sup> Relato *Nova ordem social: consumismo*.

<sup>88</sup> Relato *Jogo de cintura*.

<sup>89</sup> Relato *Folcloreando*.

<sup>90</sup> Relato *Diversidade Cultural*.

<sup>91</sup> Relato *Projeto curta na escola*.

<sup>92</sup> Relato *Oficina de cinema*.

possibilitam uma reprodução, mas apontam para caminhos outros, que tratam dos modos de afetação, de emoções, sentimentos, pensamentos, sensações.

Nesse sentido, entendemos que não apenas o cinema não permite que o discurso pedagógico se aproprie inteiramente dele. Há, também, professores que, assim como o cinema, escapolem, “driblam, gingando o corpo das metanarrativas educacionais; ora são capturados, ora escorregam quase sem querer” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 59). Pensamos tais professores como tradutores que refutam práticas e fundamentos que os querem seres passivos e transmissores. Vão na contramão da imagem do pensamento dogmático de uma sala de aula, são amantes dos problemas e entendem que toda aula está cheia. Por esse motivo, tais professores utilizam “lixas de espessuras e texturas variadas para raspar os clichês; trata-se de uma necessidade imanente do professor tradutor” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 59).

Um professor-tradutor-artistador entende que é possível escolher a invenção, ao invés de entregar-se ao grande costume (CORTÁZAR, 2013). Por certo que a didática da tradução interpreta criadoramente as matérias que compõem a cena da aula, as aulas, por sua vez, não pedem “definições precisas, nunca ordenam ‘vai por aí’” (CORAZZA, 2012, p. 28). Afinal, “a imaginação nunca é pequena e os sonhos são de contínuo maiores e não queremos fazer sempre igual!<sup>94</sup>” Referimo-nos aqui a um professor autor do seu fazer didático pedagógico, que ao traduzir as matérias advindas das ciências, artes e filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992) na cena da aula, opera numa didática da tradução que se mostra mobilizadora e deslocadora de tais matérias (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017).

Quando pensamos em tradução, não queremos dizer que palavra por palavra seja traduzida, pois há sempre uma “medida não quantificável e desmedida de criação” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 57). Desse modo, o original é sempre “transfigurado, transformado, arruinado enquanto texto primeiro que supostamente abrigaria uma verdade preexistente” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017, p. 57). Pensando assim, ao lançar mão do texto fílmico, o professor não busca assegurar suas interpretações acima de quaisquer outras, conduz a discussão e possibilita que os estudantes se sintam à vontade para realizar suas próprias leituras, considerando as diversas formas de compreensão da realidade dos estudantes. Considerando que cada indivíduo é capaz de traçar seu próprio caminho e ao seu modo, “observa, seleciona, compara e interpreta” (RANCIÈRE, 2012, p.17).

---

<sup>94</sup> Relato *Folcloreando*.

Figura 35: Relato *50 pequenas felicidades na escola*

### Sequência de atividades envolvendo o filme

Buscamos dialogar os debates gerados após a sessão do curta "Pequenos tormentos" com a leitura de fragmentos e textos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, e redirecionamos o conceito central do material inicial, do eixo tormento ao eixo felicidade. Nossos estudantes foram provocados ao pensar filosófico. Há, para além dos tormentos, pequenas felicidades na escola? Quais seriam? Passamos ao momento no qual, individualmente, eles responderam as questões e as registraram através de fotografias. O material foi editado e tornou-se um livro, encaminhado para produção. Livro-testemunho do pensar infantil sobre a escola; livro-poesia dos olhares múltiplos sobre esse espaço onde o povo-criança habita; livro-descoberta da palavra, da singeleza da felicidade.

Fonte: *Curta na escola*

Neste sentido, a proposta da experiência relatada adotou um método inventivo e tradutório, uma atividade de reimaginação que buscou a recriação de um texto-imagem. Conforme o relato, através da fotografia, os estudantes na cena da sala de aula criaram outros percursos que funcionaram como “artistagem de criação e inovação” (CORAZZA, 2013, p. 100).

Sem pretensão de fazer a leitura – do texto fílmico – de modo literal, considerando que aquilo que incita a força tradutória “está no ato de fingir como configuração do imaginário, figura entre o real o imaginário” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017), aos professores, como tradutores das matérias provenientes dos campos da arte, ciência e filosofia, cabe à criação, transcribando o original. A tradução que, conforme nossa compreensão, encara o professor enquanto criador-artistador, opera como estratégia ética, estética e política. Dessa maneira, algo se movimenta, mesmo que minimamente, no fluxo contrário dos textos originais, criando uma fresta, uma brecha.

Figura 36: Relato *Folcloreando*<sup>95</sup>

### Comente os resultados da experiência

Relembrações, divagações! Eles e eu, na sala de aula, folcloreando juntos, no alegre da imagem pelo portacurtas enviada. Tanta surpresa boa na palavra que se escolhe pro papel Difícil escolher. Tem uma do beijo: encontrei uma visagem do primeiro meu, ai! Ah... Há o das cicatrizes na alma, alma marcada na manhã da vida. Tão triste, real, verdadeiro! Opção pelo riso: um mico, patético, ridículo, mas vivo. Uma tia provando roupa - o defunto era menor - alargou os beijos, expôs os dentes, despu dorando a vida num ato. Nada a ver com o curta? Cequipensa! As crianças soltaram o verbo, uma cumplicidade com as palavras... A ingenuidade do cordel animado aproximando palavras, professora, alunos. PS: A crônica da minha aluna foi escolhida para representar a nossa escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. =D

Fonte: *Curta na Escola*

<sup>95</sup> Relato do trabalho com o filme *O lobisomem e o coronel* de Elvis K. Figueiredo e Ítalo Cajueiro (2002).

Entram em jogo os diversos modos de se deixar afetar pelas imagens, sem caminhos pré-determinados. O que o relato nos mostra são sensações, lembranças, experiências; um caminho que está mais preocupado com a afetação pelo texto-fílmico do que com o que o filme quis dizer.

Isto não configura uma falta de plano, pelo contrário: o professor tradutor compreende a necessidade de um plano que permita diversas interpretações, no qual “atualiza as matérias e, nesse movimento, revivifica os originais, agenciando-os de modo imprevisível aos processos filosóficos, artísticos e científicos, vertendo-os para novos acontecimentos que correm em direção ao imprevisível” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017 p. 59)

Pensamos, aqui, sobre as fissuras, sobre as brechas criadas no discurso curricular do *Curta na Escola*, onde emergem discursividades que enuncia tensões sobre os modos de ser do cinema na escola, como também de uma docência-tradutora-artistastadora que provoca deslocamentos e que opera com o fazer/dizer crítico.

Figura 37: Relato *A felicidade que se acha em horinhas de descuido*<sup>96</sup>

#### Sequência de atividades envolvendo o filme

A proposta principal foi trabalhar o filme na semana de Ação de Graças. O final do semestre traz consigo uma urgência de finalizar as tarefas e, muitas vezes, acabamos esquecendo momentos especiais construídos durante nosso percurso letivo. Preparei um ambiente especial na Sala de Aula Digital e conectados à internet, com o auxílio do Data Show, passei-lhes o filme. Foi um impacto. Acho que minha emoção ao assistir algo tão delicado contagiou-os. Senti que também eles compartilhavam comigo daquele momento quase mágico. Como já haviam estudado a respeito de Clarice Lispector nas aulas de Literatura, não lhes falei nada, apenas pedi que escrevessem no Blog da Turma o que para eles representava ter um momento de "Felicidade Clandestina". Depois de prontos, compartilharam suas histórias com os colegas. Por fim, construíram histórias coletivas, no blog, fazendo uma releitura do filme assistido.

Fonte: *Curta na Escola*

Desse modo, os relatos de professores podem configurar um contra-discurso, pois como pudemos observar em algumas situações, as experiências relatadas se distanciam da proposta do projeto. Nesse sentido, entendemos que o discurso do cinema no *Curta na Escola* é tensionado por professores.

<sup>96</sup> Relato do trabalho com o filme *Clandestina Felicidade*, de Beto Normal e Marcelo Gomes (1998).

## 5. O FIM E O PRINCÍPIO<sup>97</sup> OU AS DUAS IN(CONCLUSÕES) POSSÍVEIS

Figura 38: O cinema como encantamento



Fonte: Arquivo pessoal

Com o fim da jornada, chego a este capítulo, em que me disponho a dar como encerrada a dissertação por mim engendrada. Reconheço que, ainda mais difícil que criar um começo, foi arquitetar um ponto final de tal escrito. Recorro à lembrança dos meus primeiros passos para dar novos significados às palavras ditas, ao caminho percorrido.

Inicialmente, buscava entender o processo de pedagogização do discurso do cinema na escola. No caminhar deste estudo, foi possível perceber que o cinema entrou na ordem do discurso escolar e, para tanto, o discurso pedagógico adequou o cinema às regras do seu próprio discurso. Entretanto, destacou-se também que o discurso pedagógico não passa ileso por este processo, assim, também viu o cinema profanar seu solo sagrado.

A escolha do mapa teórico-metodológico ofertado pelos Estudos Culturais e pelo pensamento de Michel Foucault fora essencial na busca do entendimento sobre como se dá a pedagogização do discurso do cinema na escola e a vontade de orientação do trabalho docente

---

<sup>97</sup> Em referência ao filme de Eduardo Coutinho (2005), aqui, com a proximidade do fim retomamos para pensar sobre como tudo começou.

que emana dos manuais do projeto aqui analisado. No entanto, ressalto que, como toda e qualquer pesquisa, a análise aqui delineada é apenas uma das tantas interpretações possíveis da pedagogização do cinema na escola, considerando que outros caminhos e olhares podem produzir outras possibilidades de se falar sobre e até mesmo se opor ao que foi dito neste estudo. Reconheço ainda que, na tentativa de evidenciar o processo de pedagogização do cinema na escola, algumas questões não foram aprofundadas, mas admito a escolha com a serenidade de quem compreende a incompletude da pesquisa e de si mesma enquanto pesquisadora.

Ao esquadrihar as propostas pedagógicas sugeridas pelo *Projeto Curta na Escola* e através do entrelaçamento do *corpus* com o referencial teórico-metodológico, deu-se visibilidade a uma compreensão do que reverbera através do discurso do cinema na escola. Consideramos que, para autorização e materialização da presença do discurso do cinema na escola, algumas regras e tecnologias deram tal condição de possibilidade.

Através das nossas análises, entendemos que existe um cenário discursivo que abriga o discurso do cinema na escola, e nesse sentido, buscamos fazer uma imagem panorâmica para destacar que tal discurso possui uma historicidade, uma rede interdiscursiva, um cenário próprio. Desse modo, o discurso do cinema na escola que analisamos se difere de outros discursos sobre o cinema na escola que já circularam no Brasil em outras épocas.

Considerando os sujeitos que integram o processo de pedagogização do discurso do cinema na escola, evidenciamos as posições dos sujeitos e o status que possuem em sua função autor. Lembramos, que “para cada enunciado existem posicionamentos dos sujeitos” (LARROSA, 2008, p. 66), e tais posicionamentos atribuem um lugar discursivo para cada sujeito. Na análise dos sujeitos em sua função autor e os lugares enunciativos identificamos os sujeitos que têm *status* para dizer como deve ser o cinema na escola: especialistas em educação, em tecnologia, em comunicação e informática. Desse modo, evidenciamos que os enunciados do cinema na escola não são ditos por qualquer um. Os lugares institucionais que apoiam para que o projeto se torne enunciador do discurso do cinema, são: *Porta Curtas Petrobras*, *Instituto Tamanduá Synapse Cultural* e o *Instituto Paramitas*. Assim, vimos que tais sujeitos autores e tais lugares enunciativos se preocupam com a oferta de filmes e com o “suporte” para o trabalho dos professores com o filme em sala de aula. Assim, aproximamo-nos do que aponta Azevedo (2014), quando diz da preocupação com a formação docente com/para o cinema nos discursos sobre cinema e educação entre os anos de 1990 e 2010. Destacamos que o *Curta na Escola* foi produzido para promover e incentivar o trabalho de professores com filmes em sala de aula e, mais que isso, identificamos que o projeto oferta guias que regulam a prática docente. Desse

modo, com um discurso que se propõe verdadeiro, o *Curta na Escola* conforma um modo de ser do cinema e apresenta uma vontade de orientação do trabalho docente.

Compreendemos que o discurso do cinema dialoga com discursos de diversos campos do saber que transitam na educação. Sendo assim, mostrou-se como o discurso do cinema está na agenda contemporânea de discursos da identidade nacional, da democratização do acesso, do direito, da cidadania. Assim, foi possível observar que o discurso do cinema se alia ao discurso pedagógico, em um entrelaçamento que permite sua pedagogização. Para tanto, o discurso pedagógico selecionou e ressignificou enunciados, como também forjou outros tantos na composição de uma formação discursiva da educação para o cinema. Evidenciamos que os significados atribuídos ao cinema na escola são resultado de um processo de construção social e que tais significados são forjados no interior das relações de poder. Desse modo, foi visto que o discurso do cinema está em constante diálogo com outros discursos que dão condições de possibilidade para o acontecimento discursivo do cinema na escola.

Tratamos também das regularidades enunciativas do discurso analisado. Desse modo, encontramos homogeneidades enunciativas e oposições intrínsecas. Como enunciados reitores identificamos a pedagogia crítica e a identidade cultural. Encontramos os enunciados derivados tais com: senso crítico, cidadania, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, identidade nacional e identidade regional.

Lançamos luz sobre a pedagogização do cinema nos materiais do *Projeto Curta na Escola*, onde o cinema aparece como ilustrador de conteúdo, como estímulo para o debate, como renovador da prática pedagógica docente. Identificamos como condição para entrada no acervo de filme à avaliação dos especialistas, estes, buscam por filmes que consideram com alto potencial pedagógico. Além disso, os filmes no projeto foram classificados, organizados, avaliados conforme suas temáticas.

Identificamos que o trabalho pedagógico com o cinema na escola também está relacionado com a produção de uma certa docência para o cinema: um professor criativo, ousado e reflexivo, ressaltando o seu papel de mediador no processo de ensino aprendizagem com os filmes.

Entretanto, o cinema não se curva totalmente ao discurso pedagógico. Do mesmo modo, há professores que teimam em levar para sala o prazer da fruição da arte, que comumente é utilizada de modo a desconsiderar a possibilidade de experiência do espectador. O que encontramos no material disponibilizado pelo *Projeto Curta na escola* é uma espécie de guia para trabalhar em sala de aula.

Uma educação baseada em valores iluministas, como é o caso da educação tradicional, não atenta para os propósitos da arte em sua amplitude. Desse modo, até mesmo quando pensado na autonomia dos estudantes, referem-se à razão, pois entendem que é através dela, única e exclusivamente, que serão capazes de torná-los cidadãos críticos e conscientes. Entretanto, cinema não se configura como razão, mas, sim, como forma de expressão, que pode ser muito mais complexa do que se imagina. O cinema articula imagens em movimento, sons, ruídos e silêncios. Sem explorar suas especificidades, é comum que o cinema na escola assuma papel de prêmio, como também ser entendido como complemento do processo de aprendizagem, onde o filme parece como recompensa pelo trabalho duro, realizado na escola durante o trabalho com os conteúdos. Pode ser também um prêmio pelo desempenho ou pelo bom comportamento em outras atividades

Com a finalização desta empreitada, propomos novos caminhos a serem percorridos. Assim, surgem expectativas de uma análise genealógica do campo do cinema na educação; uma investigação sobre as pedagogias dos festivais de cinema, considerando que tais proposições estão alinhados a um modo específico de investigar.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, J; MARIE, M. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. São Paulo: Papirus, 2003.

AZEVEDO, A.L.F. e. **Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil - 1910/1940 e 1990/2010)** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

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

BERNSTEIN, Basil. **Classes e pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 26- 42, mai. 1984.

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Marina Alvarenga. **Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

BRITO, Flavio de Souza. **Cineclubes, formação de público e cidadania**. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema e educação**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Descaminhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CARRIÈRE, J. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Pesquisa exploratória.** Série Relatórios de Pesquisa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012. v.1, n.1.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia da reflexão:** Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

COMOLLI, Jean Lois. **Ver e poder – a inocência perdida:** cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002. v. 1, p. 105-131.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

\_\_\_\_\_. Didática da Tradução. In:\_\_\_\_\_, SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. (Orgs.). Caderno de notas 6: **Experimentação de escrita, leitura e imagem na escola.** Porto Alegre-RS: UFRGS, Doisa, 2014.

\_\_\_\_\_. **Didática da tradução, transcrição do currículo:** escrituras da diferença. Projeto de Pesquisa (Produtividade), apresentado ao CNPq em janeiro de 2015. 41p. (Texto digitalizado)

\_\_\_\_\_. **Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, out./dez. 2016. v. 41, n. 4, p. 1313-1335.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha.** Tradução Fernando de Castro Ferro. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Novos olhares em pesquisa em Educação. Caminhos investigativos I:** novos olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, maio/agosto 2003. n.23, p. 36-61.

DALLA ZEN, L. H. **O dispositivo pedagógico da arte.** 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

DINIS, Nildo Fernandes. Educação, cinema e alteridade. *In: Educator*. Curitiba: Editora UFPR, 2005. n. 26, p. 67-79

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Nunca fomos humanos nos rastros do Sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-77.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: Uma introdução. *In: SILVA, T.T. (Org). O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. ed. Autentica, Belo Horizonte, 2006.

FABRIS, Eli T. H. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999.

FERREIRA, M. S.; COSTA, M. V. **Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação**. Revista Textura, maio/ago 2018. v. 20 n.43.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de pesquisa, novembro, 2001. n. 114, p. 197- 22.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. *In: História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v.2.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Retorno da Moral**. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 252-263.

\_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France. 1979-1980: excertos**. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé. 2011.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FRESQUET, Adriana Mabel & MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, Daniele. **Um Experiência de Cinema Expandido no Espaço Escolar**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: Revista Psicologia & Sociedade/ABRAPSÓ, set/dez, 2004. v. 16, n. 3.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6). p. 423-446.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p.43-58.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia da reflexão: Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola sob o risco da democracia**. Dôssie: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, jan./jul. 2010. v.5, n.9, p. 104-110.

\_\_\_\_\_. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução, In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-34.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. **Entre Incêndios e a didática da tradução**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, mai/ago, 2017. v. 24, n. 2, p. 56-63.

PARENTE, André. **A forma cinema: variações e rupturas**. In: Transcineamas. MACIEL, Katia (Org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PERES, Helga Caroline. **Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2016.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e a agência docente. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, Rozangela Martins. **Professores e seus repertórios sobre cinema e educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, Carlos Eduardo Lira. **A pedagogização do cinema**. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil- ULBRA. 12 a 14 de junho de 2017. Canoas/ RS. Disponível em: <http://www.2017.sbece.com.br/?>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Fabio Montalvão; KASTRUP, Virgínia. **A Experiência do Espectador: Recepção, Audiência ou Emancipação?**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, nov. 2015. v. 15, n. 3, p. 965-985. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812015000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 08 out. 2020.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1992. n. 6, p. 68-96.

VEIGA NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-66.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II. Outros Modos de pensar e fazer educação**. 2007.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade** (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, jan/jun, 2008. v. 33, n. 1, p. 13-20.