



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
CURSO DE CINEMA E AUDIOVISUAL

Tainá Gomes Brasileiro

**Visualidades Afetivas: A Criação Audiovisual nas Oficinas de Cinema e Vídeo do
Colégio de Aplicação UFPE**

Recife

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
CURSO DE CINEMA E AUDIOVISUAL

Tainá Gomes Brasileiro

**Visualidades Afetivas: A Criação Audiovisual nas Oficinas de Cinema e Vídeo do
Colégio de Aplicação UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela
aluna Tainá Gomes Brasileiro como requisito
parcial para obtenção do grau de Bacharel em
Cinema e Audiovisual. Orientadora: Profa. Dra.
Catarina Amorim de Oliveira Andrade.

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Brasileiro, Tainá Gomes.

Visualidades Afetivas: A Criação Audiovisual nas Oficinas de Cinema e
Vídeo do Colégio de Aplicação UFPE / Tainá Gomes Brasileiro. - Recife, 2024.
64 p. : il.

Orientador(a): Catarina Amorim de Oliveira Andrade

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Cinema e Audiovisual -
Bacharelado, 2024.

1. Cinema e Educação. 2. Oficinas de Cinema e Vídeo. 3. Colégio de
Aplicação UFPE. 4. Sensibilidade. 5. Criação Artística. I. Andrade, Catarina
Amorim de Oliveira. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

Tainá Gomes Brasileiro

Visualidades Afetivas: A Criação Audiovisual nas Oficinas de Cinema e Vídeo do Colégio de Aplicação UFPE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela aluna Tainá Gomes Brasileiro como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Cinema e Audiovisual. Orientadora: Profa. Dra. Catarina Amorim de Oliveira Andrade.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o. Dra. Catarina Amorim de Oliveira Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^o. Dra. Nina Velasco e Cruz (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^o. Dra. Jane Da Silva Pinheiro Faria (Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Abraçando a previsibilidade, começo meus agradecimentos reconhecendo o papel essencial que minha mãe teve na minha trajetória. Agradeço pelo amor e carinho prestados a mim, pelas cobranças e pelos esforços altruístas em plantar sementes cujas árvores apenas eu desfrutarei das suas sombras. Tenho também muita gratidão pelo meu pai, que sempre acreditou na minha capacidade e investiu na minha educação, além de ser quem, segundo minhas impressões, tenha me feito herdeira das suas inclinações artísticas. Fechando a linha familiar, agradeço à minha irmã pelo seu afetuoso cuidado em me conduzir pelo caminho da fraternidade, o qual apenas aqueles que têm bons irmãos sabem vivenciar.

Agradeço o companheirismo de Leonardo Costa, que sempre será muito especial para mim. Já aos amigos que fiz no curso, agradeço as conversas na arquibancada, aos debates na passarela e as megalomanias criadas dentro de sala de aula. Em especial, cito Laura Castor, João Damasceno e Mateus Lucca, contudo, não posso deixar de mencionar, Larissa, Sofia, Bento, Felipe, Gazal, Manes e Davi, que chegou aos 45 do segundo tempo. Foi ótimo fazer cinema entre amigos tão queridos como vocês.

Sou extremamente grata à Catarina Andrade por me orientar tanto no PIBIC quanto neste trabalho, apresentando novas indagações acerca do cinema e introduzindo maneiras diversas de criar mundos através dessa arte que tanto amo. Dos docentes de cinema, agradeço a oportunidade de ter sido monitora de Mannu Costa e de Angela Prysthon, por quem tenho muito carinho. Também destaco as ótimas trocas com Fernanda Capibaribe, Thiago Soares e Cid Vasconcelos. Por fim, e de modo particular, agradeço à Nina Velasco, que sempre demonstrou uma humanidade desmedida, compreendendo a partilha para além da sala de aula.

Acho necessário reconhecer também a influência da Sra. Pinto, que encorajou a feitura deste trabalho, sendo indiretamente uma guia espiritual nessa fase final de curso. Sou grata a ela e a toda a família Pinto, por acolher os alunos de cinema no seu estabelecimento e proporcionar momentos incríveis com as melhores músicas e as melhores pessoas.

Expresso meus agradecimentos a Jane Pinheiro e aos seus estudantes das Oficinas de Cinema e Vídeo, que, afetados pelo cinema, construíram uma linda coletividade a qual tive a gratificante oportunidade de documentar neste trabalho.

Portanto, agradeço ao cinema, por existir e fazer da minha vida algo que vale a pena.

*Se a arte consegue modificar as coisas e
propor novas ideias, ela só o faz graças à
livre criatividade daquele a quem se
dirige: o espectador*

Abbas Kiarostami

*Todos os cinéfilos se recordam dos filmes
que inscreveram em seus corpos o amor
pelo cinema.*

Alain Bergala

RESUMO

O trabalho busca investigar as experiências das Oficinas de Cinema e Vídeo ministradas pela professora Jane Pinheiro no Colégio de Aplicação UFPE. O propósito é ponderar sobre como o cinema no contexto educativo constrói novas formas de aprendizagem que interferem na sensibilidade dos alunos e no modo como eles se relacionam com o mundo apresentado através dos filmes. Ademais, há a intenção de pensar as estruturas da escola, seus modelos e como o cinema pode ser um agente catalisador de paradigmas que considerem a equivalência de capacidades entre alunos e professores. Por fim, visa-se analisar algumas produções feitas por estudantes em diálogo com as oficinas para pensar como o cinema na escola estimula uma criação artística que revela particularidades afetivas de cada estudante.

Palavras-chave: Cinema e Educação; Oficinas de Cinema e Vídeo; Colégio de Aplicação UFPE; Sensibilidade; Criação Artística.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the experiences of the Cinema and Video Workshops taught by Professor Jane Pinheiro at the Colégio de Aplicação UFPE. The purpose is to reflect on how cinema in the educational context creates new forms of learning that affect students' sensitivity and the way they relate to the world presented through films. Additionally, it seeks to consider the school's structures, its models, and how cinema can be a catalytic agent for paradigms that recognize the equivalence of abilities between students and teachers. Lastly, it aims to analyze some student productions in dialogue with the workshops, considering how cinema in schools fosters an artistic creation that reveals the affective particularities of each student.

Keywords: Cinema and Education; Cinema and Video; Colégio de Aplicação UFPE; Sensitivity; Artistic Creation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exibição do <i>Bárbara, a Bárbara</i> (2008)	23
Figura 2 - Exibição do <i>Bárbara, a Bárbara</i> (2008)	23
Figura 3 - Frenes do filme	44
Figura 4 - Barack Obama	45
Figura 5 - Martin Luther King	45
Figura 6 - Stop-Motion	46
Figura 7 - Stop-Motion	46
Figura 8 - Colagem dos Frames dos Longas-Metragens	50
Figura 9 - Cartaz do Cineclube	50
Figura 10 - Cartaz do Cineclube “Guardiões da Noite!”	52
Figura 11 - Exibição de <i>Bárbara, a Bárbara</i> (2008)	56

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Experiências das Oficinas de Cinema e Vídeo do CAp.....	16
1.1 Arte e Cinema no Contexto Educativo.....	25
1.2 Paradigmas da Escola.....	31
2. Frutos das Oficinas.....	40
2.1 Memória e Identidade.....	43
2.2 Coletividade no Fazer Cinema.....	49
Considerações Finais.....	58
Referência Bibliográfica.....	60

Introdução

As crianças têm o hábito de brincar imaginando circunstâncias que se originam em diálogo com a realidade. Elas criam empregos, nomes diferentes dos seus e cenários onde os corpos performam em conjunto. No cinema, o fictício é criado de forma análoga a essa e, expandindo o artifício cinematográfico para o fazer artístico como um todo, o ato de criação atravessa uma ideia de ludicidade que nasce no comum. Por essa razão, “as crianças fazem da brincadeira sua forma de ação política no mesmo mundo que o nosso.” (Migliorin; Pipano, 2019, p. 78) e o cinema pode ser uma dessas formas de brincar. Isso se revela quando se analisa as experiências das *Oficinas de Cinema e Vídeo* do Colégio de Aplicação UFPE, que foram oferecidas pela professora Jane Pinheiro em alguns momentos dos anos 1990 e início dos anos 2000. Essas disciplinas integravam a Parte Diversificada do Currículo, sendo disciplinas fora do Núcleo Comum (Pinheiro, 2012), mas que serviam como um complemento eletivo da grade curricular.

Neste trabalho, será feito no primeiro capítulo um estudo documental do que foram essas oficinas e quais suas ramificações na Parte Diversificada do Currículo com outras atividades que envolviam cinema e educação. Vale ressaltar que as oficinas tiveram inúmeras alterações de nomenclatura, sendo chamadas de *PD Cinema e Vídeo*, *PD Fotografia Cinema e Vídeo*, mas durante o texto todas essas terminologias serão colocadas em equivalência às *Oficinas de Cinema e Vídeo*, exceto nos momentos em que serão analisados os trabalhos particulares dessas matérias. Na verdade, todas as atividades do Colégio de Aplicação UFPE estudadas ao longo deste trabalho se relacionam de alguma maneira com as oficinas, por isso, a justaposição lógica delas pode ocorrer no decorrer do discurso. Porém, mais importante do que saber o que aconteceu especificamente em cada disciplina, é de maior relevância entender que existiram atividades envolvendo cinema e educação e delas novos modos de se estar na escola passaram a ser construídos.

Acreditamos que uma experiência de cinema com os pequenos, dentro ou fora da escola, pode constituir - ao menos na mais profunda intenção - um esconderijo para aprender a brincar com a imaginação como principal ferramenta, enriquecendo-a com o próprio cinema, projetando filmes de estéticas, épocas e gêneros diversos, fazendo um primeiro ensaio de diversificação do gosto e de emancipação do espectador (Fresquet, 2017, p. 101-102).

Para mais, serão postas em questão os aspectos da visualidade das oficinas relacionadas às indagações de Bergala (2008) sobre o papel do cinema na escola, elencando determinadas convergências e divergências dos pensamentos do autor com as práticas da

professora Jane Pinheiro. A ideia de experiência e de informação de Larrosa (2002) também serão postas em jogo durante essa contextualização histórica, fazendo pensar criticamente as metodologias de ensino limitadas em uma conjectura quantitativa que não visam cativar os alunos. Ligado a isso, serão analisadas em consonância as *Oficinas de Cinema e Vídeo*, o *Festival de Arte do Cap-UFPE* e o *Cineclube Fora do Circuito*, que será examinado com mais atenção na segunda parte do trabalho.

Dessa forma, o cinema será sondado nos moldes da comunidade onde as oficinas foram propostas, estimulando discussões sobre alteridade e coletivo, além de buscar compreender como as imagens friccionam essas vivências. “Trata-se de insistir, portanto, na imagem - ela mesma - como lugar coabitado pelas diferenças, sítio da alteridade e da reciprocidade, embora o "nós" da comunidade seja cada vez mais complicado - senão impedido - nas sociedades em que vivemos.” (Guimarães, 2015, p. 50-51). É assim que a escola irá viabilizar, por meio do cinema, o encontro com a alteridade (Bergala, 2008) e com o mundo (Larrosa; Rechia, 2018).

Segundo a professora e pesquisadora Adriana Fresquet “O real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram.” (2017, p. 30) e essa reunião pode ser posta como algo estimulado pelas *Oficinas de Cinema e Vídeo*, fazendo delas uma forma de construir aproximações com o real, que antes eram inexistentes. Esse contato, também desenvolvido pelo fazer cinematográfico dentro da sala de aula, demonstra como os alunos podem fabricar mundos mediante esses materiais.

À vista disso, ponderações sobre os tipos de saberes serão feitas, meditando sobre a perspectiva freireana do conhecimento crítico e do pensar ingênuo (1987), sendo isso relacionado com o debate das diferenças entre educação artística e ensino artístico (Bergala, 2008). Essas irão se relacionar com a lógica opositiva entre experiência e informação (Larrosa, 2002), sendo diagramadas figurativamente de forma cartesiana em relação às primeiras dicotomias citadas. O intuito desse jogo de conceitos visa avaliar as formas pelas quais as experimentações das Oficinas de Cinema e Vídeo associam à esfera positiva dessas concepções, sendo algo em discordância com a educação bancária (Freire, 1987).

Após essa parte, serão debatidas as analogias entre cinema e educação, como ambas as instâncias são como uma janela que apresenta o mundo às crianças (Larrosa; Rechia, 2018). Tal semelhança encaminha um aprofundamento nas questões do modelo da escola e, embora o

Colégio de Aplicação UFPE tenha mais afinidade com a filosofia deweyana (Neto, 2018), a instituição ainda pode ser um objeto de análise para se discutir os paradigmas rígidos de ensino.

Através dessa investigação, iremos refletir sobre as estruturas dos ambientes pedagógicos e de qual maneira o Colégio de Aplicação UFPE se envolve nesses arranjos, com o intuito de entender como a “esquiva ao sensível traduz-se no cotidiano por um afastamento de tudo que pode furar a ordem discursiva ou estética de um indivíduo, grupo ou instituição” (Migliorin; Resende; Cid; Medrado, 2020, p. 156). Nessas instâncias, o cinema é colocado como esse agente apto a desafiar e mudar as ideias da escola, trazendo questionamentos sobre suas maneiras de se organizar.

Esse momento do texto contará com o juízo sobre a igualdade de inteligências, que será posto em debate pensando como considerar a equivalência das capacidades entre os indivíduos presentes na sala, articula modos dissonantes de uma pedagogia embrutecedora (Rancière, 2002). O cinema, por ser, à primeira vista, uma arte democrática de fácil leitura (Badiou, 2015), poderia subverter as hierarquias dos espaços de ensino, posto que, pela sua absorção ser comunitária, cada um pode tirar dele aquilo que desejar. Isto posto, o espectador, assim como o estudante, é afetado pelo contato com a obra de modo particular, independentemente de sua inteligência ser superior ou inferior à do diretor ou do professor.

Talvez não possamos dizer o mesmo sobre o ensino de física ou história, mas se há uma dimensão propriamente política na presença do cinema na escola, ela passa pela possibilidade de um encontro entre inteligências e capacidades igualmente potentes entre estudantes e professores. E dizer que há uma igualdade impossibilita que o mundo de um funcione como paradigma para o mundo do outro. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 50)

Previamente, intenciona-se pensar como a noção complexa de excelência artística dificulta a entrada da arte no ambiente pedagógico, posto que lá os parâmetros avaliativos precisam ser muito mais exatos do que o julgamento subjetivo do campo sensível. Esses raciocínios servem para refletir sobre as funcionalidades da escola, onde tudo precisa ser impelido aos alunos (Bergala, 2008), entretanto, isso apenas flexibiliza a manutenção de uma escola subserviente às lógicas neoliberais. É em desacordo com essa intenção de formar futuros consumidores, que as *Oficinas de Cinema e Vídeo* serão analisadas como formadoras de espectadores críticos em relação às imagens.

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de

imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p. 17)

No segundo capítulo deste trabalho, serão vistas as consequências das *Oficinas de Cinema e Vídeo* na comunidade estudantil. Irá ser debatido os curtas-metragens *Human Colours* (2008), de Vinícius Gouveia, e *New Eyes* (2009), de Bruna Monteiro, os quais foram premiados no concurso Exchanges Connect Video Contest (Pinheiro, 2015). Esses filmes serão analisados sob as percepções de memória construídas através da sensibilidade das imagens-lembranças (Deleuze, 2018; Bergson, 1999) e como essa fabricação pode ter relações com a constituição de identidade comunitária (Hall, 2006) atravessada por uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009). O cinema será posto, nessa circunstância, como uma ferramenta cosmopoética que articula a ideia de comum guiada pela faceta decolonial (Andrade; Brito Alves, 2021). Destarte, os filmes e o jeito como se relacionam entre si serão algo visto neste trabalho, além de pensar nas maneiras como a criação artística dentro da sala de aula constrói novas formas de afetividade.

São filmes que não contam uma história, eles defendem uma ideia. Essas ideias/ideais se tocam, e o que me deixa mais feliz ao assistir *Human Colours* e *New Eyes* é perceber que esses dois adolescentes foram capazes de olhar para os problemas do mundo, se colocar acerca deles, e de assumir sua parcela de responsabilidade. Nos dois filmes há claramente um convite a aceitar a diversidade e a reconhecer-se como ator nas mudanças que urgem serem feitas no pequeno planeta que vivemos. Ao assisti-los, sinto sobre mim uma brisa de esperança. (Pinheiro, 2015, p. 95)

Ainda meditando sobre os frutos oriundos das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, será visto as atividades do *Cineclube Fora do Circuito* e a produção dos longas-metragens *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009), visto que ambas foram feitas de forma independente pelos estudantes. Assim, será pensado novamente as relações de igualdade de inteligências (Rancière, 2002), mas neste momento no campo curatorial, colocando como a cultura se comunica com a habilidade de associar diferentes materiais artísticos (Bergala, 2008). No caso do cinema, esse elencar de obras pode estimular novas perspectivas sensíveis dos alunos que participaram do cineclube, e a escola seria um dos agentes intermediários nessa construção. Diante disso, pensa-se sobre o repertório e como “Esse jogo entre saber e não saber, entre sentir e procurar traduções, entre traduzir e inventar abre uma nova perspectiva para inserirmos a atividade crítica junto ao trabalho curatorial.” (Osorio, 2019, p. 37).

Ao final do texto, será visto como a série de filmes de *Bárbara, a Bárbara* pondera sobre de qual forma a coletividade dos estudantes reflete em ações colaborativas as quais

fomentam debates sobre a autonomia. Contudo, no caso dos longas-metragens, não se pretende ver essa autossuficiência dos alunos como algo que planeja descentralizar totalmente a figura do professor (Migliorin; Pipano, 2018), pelo contrário, busca-se entender como o papel de Jane Pinheiro foi essencial no estímulo aos estudantes, sendo uma figura que auxilia com o propósito de trocar saberes e não de transmissão de uma forma hierarquizada (Gouveia, 2024). Em resumo, tanto nos filmes quanto no cineclube, essa metodologia pedagógica performada pela docente é posta para pensar como a igualdade de inteligências não vulnerabiliza o professor, mas sim humaniza.

Se o ensino de cinema pode ser atravessado pelo desejo que rompe uma causalidade e uma linha reta do mestre ao estudante, esse princípio de igualdade demandaria o desaparecimento do mestre? A descentralização total? Entendemos que não. A igualdade não é uma igualdade de posição do sujeito, mas uma igualdade produtiva, fruto da produção do coletivo que não existe sem o trabalho e a igualdade de inteligências — a possibilidade de um sujeito qualquer fazer parte e diferença na criação. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 73)

1. Experiências das Oficinas de Cinema e Vídeo do CAp

As *Oficinas de Cinema e Vídeo* foram disciplinas oferecidas no Colégio de Aplicação UFPE, surgindo de outras dinâmicas presentes na escola que fomentaram as discussões sobre o cinema em contexto educativo. Construída em diálogo com os Projetos de Jornada Ampliada como *Horário do Filme*, de 1989, e *Atividade do Filme*, de 1994, a *Oficina de Cinema e Vídeo: Estudando a imagem em movimento* foi implantada como disciplina da Parte Diversificada do Currículo em 1997, sendo oferecida novamente em 2001 e articulando novas atividades relacionadas com o estudo audiovisual e artísticos como a *PD cinema* e o *Cineclube Fora do Circuito*.

Apesar de conceitualmente a oficina não ser específica de cinema, estendendo-se para outros formatos de filmes, como filmes publicitários e jornalísticos, na prática, a ênfase era dada à formação de público de cinema. Para além de um olhar crítico, buscava-se uma abordagem poética das produções audiovisuais por meio do conhecimento histórico, técnico, apreciação e produção pessoal, ainda que essa produção estivesse sujeita a uma imensa limitação tecnológica. (Pinheiro, 2012, p. 7)

Tendo mudanças no formato da sua execução nos dois anos nos quais foram oferecidas, as oficinas contemplavam alunos das 5ª e 6ª séries e eram ministradas pela docente Jane Pinheiro, professora de artes do colégio, por essa razão, os objetivos da disciplina eram pautados mais em questões da leitura do filme enquanto elemento artístico. Pinheiro (idem) sinaliza como a disseminação da ideia de alfabetização estética auxiliou a implementação dessas atividades, posto que os entendimentos temáticos do filme poderiam ser aprofundados por meio da análise da forma da obra, compreendendo que “a imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador” (Pellegrini, 2003, p. 16). Contudo, a disciplina, para além do caráter reflexivo acerca do cinema enquanto material teórico, também viabilizou analisá-lo através dos seus meios técnicos, propondo a produção de curtas-metragens e pensando nos seus modos de construção (Pinheiro, 2012). Dessa forma, os jovens seriam capazes de repensar e discutir o fazer artístico por meio das suas criações.

Além disso, a oferta da disciplina em 1997 e em 2001, pode ter sido uma maneira eficiente de apresentar aos estudantes encontros com uma nova esfera sensível sobre a qual ainda não tinham o entendimento. É assim que Bergala (2008) inicia sua discussão a respeito da arte na escola como um agente mediador no encontro com alteridades, pensando em uma educação artística dentro dos espaços escolares que se apresenta consciente da possibilidade da não afetação, mas também como um elemento que busca subverter as dinâmicas da instituição. No caso do perfil pedagógico do Colégio de Aplicação UFPE esse clamor pela perturbação era menos urgente, em virtude dos seus métodos de ensino abertos à não

formalidade que incentivam as artes (Pinheiro, 2015, p. 71) quando comparados a outras instituições mais tradicionais. No entanto, independentemente da instituição e dos seus processos acadêmicos, “a escola é, primeiro, uma convocatória, um espaço acessível e disponível que convoca, um lugar para ser separado de outros lugares.” (Larrosa; Rechia, 2018, p.65). Portanto, as atividades da *Oficina de Cinema e Vídeo* se apresentavam como uma convocatória aos alunos para perceber, através de produtos audiovisuais, realidades distantes das suas, mas também as suas próprias.

A oficina oferecida no ano de 2001 visava o currículo com um ano de duração, o dobro da versão anterior, sendo possível assistir mais filmes e se aprofundar de modo mais intenso nas experimentações. Entretanto, a disciplina mantinha o mesmo planejamento e estrutura da proposta de 1997 (Pinheiro, 2012). A presença do debate sobre as obras dentro da sala de aula permaneceu e se manteve importante devido ao seu caráter de coletividade, no qual a troca e análise poética atravessam questões da sensibilidade individual de cada aluno.

o filme como algo coletivo, diferentemente de assisti-lo em casa, o que, de certa forma, também diz respeito a uma sala de aula, com seu caráter público, distinta de uma situação de aprendizagem virtual ou doméstica. Ver o filme e aprender seus tempos e sua dimensão narrativa, significa, sem dúvida, apartá-lo do contexto em que é comumente exibido. [...] Marca os momentos do tempo em que estão juntos, por meio de suas explicações e de seus gestuais. (Larrosa; Rechia, 2018, p.78)

Por esse motivo, o filme, nesse contexto, apresenta um novo modo de experimentação da linguagem audiovisual que pode modificar a maneira como os alunos se conectam com os filmes e com suas cercanias. Ademais, essa mudança no modo de relacionar é importante para perceber mais criticamente determinadas imagens, posto que “Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais” (Duarte, 2002, p. 14) e pensar essas convenções sociais pode afeta de modo crítico as vivências pessoais dos estudantes. À vista disso, vale salientar o caráter valioso que a execução dos meios práticos pode proporcionar nesse processo de experimentação, pois a produção da arte viabiliza os jovens a pensarem de forma perspicaz o *modus operandi* da criação artística, todavia, compreende-se que a produção não supre todas as carências na construção do julgamento de excelência ou não das imagens (Barbosa, 1991). Isso revela a riqueza das oficinas em programar um conteúdo no qual visa trilhar com os alunos caminhos dos âmbitos tanto teórico quanto prático.

Para mais, pode-se perceber a maneira como a análise técnica de certos materiais se envolve com uma investigação teórica da estética do cinema e como isso manifesta uma face

dos seus acessos tecnológicos, uma vez que não há como pensar em imagem sem o seu dispositivo de criação, a câmera. Como as *Oficinas de Cinema e Vídeo* foram ministradas no final dos anos 90 e no início dos anos 2000, existiram as limitações inconscientes do tempo, mas também havia nessas dinâmicas os condicionamentos financeiros às ferramentas de produção imagética daquela época. Porém, esses impedimentos podem ser tidos mais como meios de abertura para certas jornadas criativas, que não exatamente restringem o processo de criação, mas viabilizam resultados esteticamente diferentes. Dessa forma, mesmo com a escassez de tecnologias, a qual ainda perdura nas salas de aula, o debate fílmico desenvolvido nessas circunstâncias pode originar obras com aspectos criteriosos da imagem.

Pinheiro (2012) ainda cita que a câmera que usava para produzir os filmes, em 1997 e em 2001, se tratava de um aparelho emprestado, além de comentar que a forma das obras era pensada visando não necessitar de trabalhos de pós-produção, em virtude destes estarem fora do alcance do projeto das oficinas. Contudo, as transformações tecnológicas dos anos seguintes foram experienciadas pelos alunos e isso alterou a maneira como as imagens se encontravam em seu cotidiano.

A leveza e a simplicidade de operação de equipamentos e programas de edição, cada vez mais acessíveis em custo e uso, facilitam que o cinema penetre o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples: curtas-metragens de animação e ficção: documentários: "cinema-teatro": pequenas filmagens com celulares ou câmeras digitais de fotografia (Fresquet, 2017, p. 40)

Como foi dito previamente, as oficinas apresentavam como o acesso aos meios do fazer prático influenciavam as escolhas estéticas dos filmes. Além disso, a própria ideia de experimentação pode ser diretamente conectada a um perfil de tecnologia que não condiz com os grandes meios de produção audiovisual, mas que encontra nas suas demarcações maneiras novas de experienciar. Por isso, que de todo modo, “os processos subjetivos estão fortemente imbricados a essas tecnologias” (Migliorin; Pipano, 2018, p.26) e pensar a produção de imagens, suas máquinas e as questões socioeconômicas acerca desses aparelhos no contexto educativo abre possíveis indagações sobre outras dinâmicas dentro da sala de aula. Essas conseguem se relacionar com a operabilidade das hierarquias que tais acessos constroem nos ambientes pedagógicos e nas convivências entre os alunos. Em razão disso, o caráter coletivo das *Oficinas de Cinema e Vídeo* provavelmente possui uma parcela importante na construção dessa experimentação e na formação crítica do cinema. Ademais, a metodologia que visava o estudo de qualquer tipo de produtos audiovisuais, não apenas para cinema, embora este último tivesse maior ênfase (Pinheiro, 2012), pode ter habilitado os estudantes a refletirem sobre a

qualidade artística ou não de certas imagens e como isso possivelmente se encontra ligado aos recursos da comunidade nas quais aquelas obras são produzidas. Em resumo, essa coletividade não apenas seria capaz de subverter as hierarquias na escola entre o corpo estudantil, alunos bons ou ruins, privilegiados ou não, mas a desigualdade de excelência estética de determinadas operações de trabalho nas produções audiovisuais, visto que

A cultura cinematográfica pode, enormemente, enriquecer a prática, estimular novos dispositivos, possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. Mas pode também ser opressiva, criar relações hierárquicas que destroem o grupo. Um grupo não é sobre um que possui algo e outros que não. Quando essa verticalidade se estabelece e se mantém, ele acaba. A cultura cinematográfica pode ser uma armadilha que destrói a experiência. (Fórum Nicarágua, 2022, 51)

Dessa maneira, as soluções que o grupo usa para contornar as limitações que existem no seu contexto podem ser exatamente o que vai desenvolver a voz autoral do seu coletivo e essas soluções podem estar ligadas de modo direto à subversão dessas hierarquias. Uma forma de perturbação dessa estrutura é “a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro” (Rancière, 2012, p. 21) assumindo a igualdade das faculdades não apenas entre os alunos, mas também entre os alunos e os professores. É nessa questão que as atividades com cinema e audiovisual no Colégio de Aplicação UFPE são examinadas como desarticuladas dessas estruturas hierárquicas, uma vez que Jane Pinheiro se apresentava como a figura mediadora entre os alunos e a instituição (Pinheiro, 2012). Em função disso, a presença pedagógica propositiva e pouco engessada, que entende a diversidade cultural dos alunos e dos filmes, pode ter sido uma grande fomentadora da experiência sensível em sala de aula.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 2023, P. 42)

Então, se apoderar desses signos que categorizam os corpos docente e discente como sujeito social em um processo de ensino criativo da arte, trata-se de entender o ambiente escolar como um dos diversos modos de socialização, por meio das construções de padrões morais e de excelências profissionais. Isso revela a necessidade de investigar as circunstâncias onde esse sistema se desenvolve (Duarte, 2002). É nesse âmbito que se encontrariam benefícios em dinâmicas como a *Atividade do Filme*, projeto criado em 1994, mas,

infelizmente, nunca desenvolvido dentro da Jornada Ampliada, em virtude da sua proposta em trazer obras as quais apresentassem proximidade entre o cotidiano das crianças e a narrativa do filme (Pinheiro, 2012). Nesse envolvimento, seria possível uma produção própria do conhecimento por parte do aluno, que começaria a observar seus entornos de uma outra maneira, situação a qual não ocorreria através de uma mera transmissão conteudista (Freire, 2023). De modo evidente, a escola também tem a necessidade de apresentar aos alunos facetas do mundo divergentes das suas e o uso do cinema nesse espaço pode ser um agente importante para o encontro com essa alteridade (Larrosa; Rechia, 2018). Diante disso, curar os filmes sobre o parâmetro da semelhança incita o debate sobre identidade e um motor para isso podem ser as produções dos alunos, estimulando o fator comunitário que constrói uma ideia de comum.

A cena sensível da política concerne, portanto, à distribuição e à redistribuição das maneiras de fazer e de ser, e das formas de visibilidade. Se a arte pode repartir de outro modo o comum de uma comunidade, isso ocorre na medida em que ela desestabiliza a distribuição dos lugares e das identidades, dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, da palavra e do barulho. Ela reparte de outro modo a partilha do sensível até então estabelecida. Resta perguntar de quais procedimentos expressivos – e contra quais forças e por meio de quais alianças – o cinema poderia se valer para dar forma ao comum. (Guimarães, 2015, p. 46 - 47)

Por isso, pensar o cinema como o arquiteto de uma certa ideia de comum e como um dispositivo que tenciona multiplicidades (Fórum Nicarágua, 2022) é importante para conjecturar os possíveis ganhos coletivos na rede dos alunos do Colégio de Aplicação UFPE, mas isso será futuramente discutido neste trabalho. Por hora, vale atentar ao papel de mediação da Jane Pinheiro e como os trabalhos da *Oficina de Cinema e Vídeo* também eram capazes de revelar um mundo aos alunos e sensibilizá-los sobre sua própria realidade.

Para mais, as oficinas se conectam a outras interações escolares onde essa mesma característica perturbadora estava presente, como o *Festival de Artes do CAP-UFPE*, realizado em outubro de 2000, o qual tinha o objetivo de ser um compartilhamento das produções artísticas dos alunos, todavia, não possuía o caráter cerimonial comum em premiações escolares, que os pais observam de modo avaliativo os trabalhos realizados pelos alunos (Pinheiro, 2012). Em função disso, o *Festival de Artes* é válido para analisar o papel da crítica às obras produzidas em ambiente educativo, cujo foco não são as honrarias, como os festivais e mostra de fomento público (Migliorin; Pipano, 2018). Ainda que esteja em uma esfera vulnerável a certas dinâmicas de legitimação e excelência, apresentar os filmes em sala pode expor gestos que vão de encontro aos estereótipos das comunidades onde essas escolas estão inseridas. Assim, Migliorin e Pipano comunicam sobre a perspectiva de como os filmes

podem deslocar às instituições um cenário pouco propositivo e individualizado. Examinando essa estrutura, percebe-se um estímulo de juntar o aluno a sua comunidade pensando em “uma dimensão fundante do sujeito, ou seja, um constante separar-se de si mesmo pela forma de ser afetado pelo outro - professor, escola, comunidade” (Idem, p. 66).

Outra atividade a qual dialoga com o perfil do *Festival de Arte do Cap-UFPE* foi a *PD Cinema*, e suas inúmeras variações, visto que existiu, fora essa, a *PD Cinema e Vídeo* e a *PD Fotografia Cinema e Vídeo*. Todas essas pertenciam à Parte Diversificada, que se tratava de disciplinas não enquadradas dentro do Núcleo Comum, mas eram oferecidas no currículo do Colégio de Aplicação UFPE. A primeira a ser ministrada foi a *PD Cinema*, organizada de 2005 a 2007 pela professora de Educação Musical, Cirinéa Amaral, que “trabalhava aspectos históricos, culturais, ideológicos, políticos, psicológicos e poéticos do cinema por meio, principalmente, do próprio cinema.” (Pinheiro, 2012). Dessa forma, a *PD Cinema* era uma matéria construída de modo semelhante às *Oficinas de Cinema e Vídeo*, posto que, embora não tivessem o caráter prático, tinha o intuito de ampliar o repertório, desenvolvendo o debate sobre o cinema, sua sensibilidade e sua história.

Ademais, disciplinas com o alinhamento teórico, que buscam expandir a bagagem cultural são importantes para o que Bergala (2008) comenta quando está discutindo a presença do cinema na infância e como isso arquiteta uma certa cinefilia. Embora Bergala se refira a uma cinefilia devota a um cinema tradicional e que tem aspectos de uma compulsão obsessiva, o autor preza pelo encontro com bons filmes. Evidentemente, o modo de categorizar um bom filme no caso de Bergala, um francês adepto da visão artística da Cahiers du Cinéma, pode divergir das obras apresentadas aos alunos da *PD Cinema*, e ainda ir de encontro aos filmes produzidos nas oficinas e em outras atividades do Colégio de Aplicação UFPE. Contudo, essas duas filosofias se encontram quando ambas valorizam a construção de um espectador com um senso criterioso da arte.

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento. (Barbosa, 1991, p. 43 -43)

Portanto, através desse repertório diverso, seria possível inscrever na memória dos alunos uma maior afetação pelo cinema, compreendendo que as divisões de excelência ou não da obra partirão de uma categorização pessoal de cada aluno. Por esse motivo, é contraditório

quando Bergala (2008) defende um certo tipo de cinema bom, entretanto, pede compreensão dos docentes ao salientar “Pode-se obrigar a alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado” (idem, p. 62). Assim, o autor aparenta compreender o papel da escola em fazer o “desenvolvimento crítico” comentado por Ana Mae Barbosa (1991), mas fica dúvida se entende que talvez determinar quais obras os estudantes devem ou não se sentir tocados por pode estar além das habilidades de um professor.

Seguindo nas atividades nascidas em diálogo com as oficinas, o *Cineclube Fora do Circuito* foi formado em 2007 em conjunto com a professora Jane Pinheiro, a qual foi convidada pelo Grêmio Livre Estudantil do CAP a participar como articuladora do projeto (Pinheiro, 2012). Novamente, a docente aparece como figura de referência na área de cinema e a provável razão disso se dar pelos outros projetos que auxiliou na organização, não somente as oficinas, mas também o *Festival de Arte do Cap-UFPE*. A professora comenta:

Conversamos algumas vezes para decidirmos como seria o cineclube. Havia uma intenção de que passássemos filmes que não são facilmente encontrados nas “locadoras da esquina”. Daí o nome – Fora do Circuito. Posteriormente, a ideia foi ampliada e criamos outros espaços e possibilidades de atuação com o objetivo comum de incentivar a escuta do outro, a troca de conhecimentos e valores culturais e artísticos; e de difundir produções artísticas que não encontram lugar na mídia. (Idem, p.94).

Um cineclube como o *Fora do Circuito*, que se propõe a uma programação não hegemônica, pautada no que está fora do cânone, pode ter um papel de formação de um público estudantil, organizando uma concepção de cinema que passa por uma autenticidade. A própria ideia de cineclube passa por esferas de estudo, crítica e construção de uma visão de cinema que tenha sua noção particular, na qual o público, sobre os contextos históricos, sociais e políticos, torna-se o elemento determinante (Macedo, 2010). Assim, as pessoas que participam do cineclube entram em um processo coletivo de composição de sensibilidades e essa estrutura cresce sob as configurações do debate. Por essa razão, há uma riqueza nas dinâmicas como o *Pipoca Falante*, onde o aluno responsável pela seleção do filme conduz um debate após o fim da sessão, ou mesmo nas regras para entrar no cineclube, que seria de assistir a pelo menos um filme para poder participar da curadoria (Pinheiro, 2012). Em suma, são nessas interações que são abertos os caminhos da escuta, os quais podem ser capazes, a partir da desnaturalização das hierarquias, de resultar no fruto da emancipação. (Rancière, 2012).

Essa diversidade inesgotável de formas dentro de um mesmo movimento, instituição e conceito (característica básica do cineclube), essa adaptabilidade a diferentes momentos, conjunturas e mesmo dispositivos tecnológicos, dentro da modernidade e

do capitalismo, aponta para o entendimento do público como força essencial de transformação de um modo de produção em que a informação, o conhecimento e o entretenimento – em duas palavras, a cultura (e/ou a indústria) audiovisual - se tornaram elementos centrais e fundamentais. E para a compreensão do cineclube como arquétipo de organização do público audiovisual. (Macedo, 2010, p.34)

Pinheiro (2024) comenta que o público do cineclube não era numeroso, mas havia membros se dedicando meticulosamente às exibições e debates do *Fora do Circuito*, tanto que esses membros foram responsáveis por produzir uma das sessões na qual a capacidade máxima foi atingida, fazendo a exibição do filme *Bárbara, a Bárbara* (2008), obra de autoria dos próprios estudantes e feita de forma independente, sem estar relacionado a nenhuma disciplina. Entende-se, dessa forma, o espaço do cineclube como um lugar para discutir as obras dos alunos, retornando à ideia da experimentação das Oficinas de Cinema e Vídeo, onde se cria em conjunto um ambiente no qual a prática e discussão teórica são viabilizadas. Além disso, a curadoria não hegemônica do *Cineclube Fora do Circuito*, pode ter fomentado também debates sobre “uma alteridade radical onde o Eu não se reconheça, mas que se relance em um processo, subjetivo e coletivo, de invenção de si.” (Migliorin; Resende; Cid; Medrado, 2020, p. 155).

Figura 1, 2 - Exibição do *Bárbara, a Bárbara* (2008)



Fonte: Acervo pessoal de Jane Pinheiro

Dessa organização resultou o contato com uma diversidade de filmes bastante enriquecedora, como se pode perceber através dessa breve lista: Cinema Paradiso de Giuseppe Tornatore, Terra em Transe de Glauber Rocha, O Labirinto do Fauno de Guillermo Del Toro, Machuca de Andrés Wood, A Viagem de Chihiro de Hayao Miyazaki, O Balão Branco de Jafar Panahi, Hair de Milos Forman, Dersu Uzala de Akira Kurosawa, Blow Up de Antonioni, Waking Life de Richard Linklater, Corra Lola, Corra de Tom Tykwer. (Cf. Pinheiro, 2011, pp. 95-96 apud Pinheiro, 2012, p. 11)

Por fim, as outras atividades da Parte Diversificada do currículo análogas às *Oficinas de Cinema e Vídeo* foram as *PD Cinema e Vídeo*, em 2008, e a *PD Fotografia, Cinema e Vídeo*, em 2009 e 2010, todas ministradas pela professora Jane Pinheiro e as únicas das quais foi possível alcançar os materiais produzidos no decorrer do período no qual foram

oferecidas. No entanto, essas longas-metragens, que não estão necessariamente ligados a atividades acadêmicas das *PDs*, serão investigados apenas nas futuras páginas desse trabalho. Por enquanto, vale atentar às similaridades das disciplinas, uma vez que tinham o foco prático e teórico dos estudos das imagens, apesar de existirem algumas diferenças entre as oferecidas em 1997 e em 2001, em virtude dessas serem propostas para alunos do 1º ano do Ensino Médio e ter ocorrido um aumento das tecnologias fornecidas pelo colégio. Na *PD Cinema e Vídeo*, em 2008, por exemplo, os alunos tinham acesso à sala de aula com computadores e uma câmera digital com a função de filmadora (Pinheiro, 2012).

A produção de vídeos nas aulas de artes visuais, o filme *Tripé*, produzido para a Feira de Conhecimentos, o Cineclube Fora do Circuito, as mostras de vídeos nos festivais de arte, as aulas da *PD Cinema*, oferecidas aos alunos da 1ª série do Ensino Médio (E.M) pela professora Cirinéa, gerou, como foi dito, no grupo de alunos acima citado, uma disposição, quase uma necessidade, de fazer cinema. Foi dentro desse espírito que, em 2008, foi oferecida para os alunos da 2ª série do E.M., a *PD Cinema e Vídeo* (Idem, p. 11)

As duas disciplinas da Parte Diversificada tinham, portanto, afinidade pelas suas proposições em sala de aula, onde há “mais um exemplo desse cinema expandido, mas, que se expande naquilo que o cinema inventou de mais forte em sua história: formas de ver e inventar o mundo.” (Migliorin, 2015, p. 185). A diferença entre ambas pode ser percebida logo no nome, pois a *PD Fotografia, Cinema e Vídeo* era uma “disciplina que contemplava aspectos técnicos, históricos e estéticos da fotografia [e] também deambular por questões filosóficas como as suscitadas pelo enquadramento, ‘Fotografar é não fotografar’” (Pinheiro, 2012, p. 13). Somando a isso, o conteúdo passava pelas mesmas questões de alfabetização estética das Oficinas de Cinema e Vídeo, usando o cinema para observar de modo mais sensível às cercanias e desenvolvendo a técnica de maneira mais propositiva, menos engessada nos parâmetros da indústria audiovisual. Logo, Pinheiro (2024) explica que essas disciplinas da Parte Diversificada do currículo nasciam todas da mesma semente, porém germinavam de formas diferentes, seja pelo tempo no qual foram oferecidas, seja pelas turmas. Independentemente, todas elas tinham o objetivo de acordar os alunos para as belezas do cotidiano.

Destarte, na análise dessas atividades conduzidas no Colégio de Aplicação UFPE nos meados da década de 1990 e nos anos 2000, torna-se perceptível a capacidade do cinema em ter suas técnicas fundamentais sob o domínio de todos e, com isso, estabelecer um comum viabilizando um compartilhamento heterogêneo de saberes e experiências (Fórum Nicarágua,

2022). Isso, em princípio, pode estar atrelado às figuras docentes como a da Jane Pinheiro, mas também aos alunos que se envolveram nessas atividades.

1.1 Arte e Cinema no Contexto Educativo

Para refletir acerca dos artifícios artísticos e sua produção na sala de aula, como foi feito nas *Oficinas de Cinema e Vídeo* e nas outras atividades envolvendo cinema e educação no Colégio de Aplicação UFPE, é interessante partir dos conceitos dos saberes pedagógicos, dos modos de troca desses saberes e da forma na qual essa experiência é construída em sala de aula. Consequentemente, pensar os conceitos do conhecimento crítico e o pensar ingênuo de Freire (1987), envolvidos com as discussões de educação artística e ensino artístico de Bergala (2008), podem abrir ideias para o debate de Larrosa (2002) sobre a experiência dentro dos espaços acadêmicos, e de que maneira isso se relaciona às experimentações das oficinas.

Começando por Freire, na sua investigação sobre os saberes, é delimitado como saber ingênuo, “um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (2023, p.39), ou seja, ele é resultado de uma absorção simplista do mundo, feita de modo imediato. Por mais que nesse momento o autor esteja falando da rigorosidade necessária para a prática docente, relacionar essa falta de discernimento de afetação por parte dos alunos, também revela uma particularidade das dinâmicas estudantis. Larrosa (2002) sinaliza isso ao comentar sobre os problemas da hipervalorização da informação e da opinião nos ambientes escolares, onde a necessidade de se manter informado se torna um imperativo arrogante que generaliza as questões em estar a favor ou não. Todavia, essa filosofia não corrobora em nada para a verdadeira experiência na sala de aula, em virtude de só haver o acúmulo de informações e nada que realmente sensibilize os alunos.

Ao comentar sobre a educação bancária e metaforizar que os educandos em nada se assemelham a jarros suscetíveis ao preenchimento completo, Freire (2023) conversa com as ideias de Larrosa a respeito do acúmulo de informações ao compreender a manutenção das estruturas de poder a qual essa acumulação vazia viabiliza.

Com isso, ao denunciarmos a educação bancária, acompanhando Freire, realizamos o anúncio de uma pedagogia libertadora freireana: problematizadora e conscientizadora, para a educação dos educadores. Esse processo de libertação do oprimido, como verificamos com Freire, só é possível por meio da educação, desde

que permita a educadores e educandos tomarem consciência da negação do próprio corpo. (Brighente, 2016, p.158)

Bell Hooks também reflete sobre essa “abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la.” (2013, p. 26) e de que maneira isso não se relaciona com a ideia da prática da liberdade encorajada por Freire através da conscientização no contexto educacional. Ademais, Hooks sinaliza como esse modo pedagógico não se relaciona com suas vivências. Caso essa circunstância fosse transposta para o cenário do Colégio de Aplicação UFPE, pode-se dizer que ela também não dialoga com a realidade dos estudantes e os caminhos educativos tomados pela instituição, principalmente quando se analisa a implantação da Parte Diversificada do Currículo. É provável que, por intermédio das atividades como as *Oficinas de Cinema e Vídeo*, os alunos puderam ter uma experiência na sala de aula que dialogasse com suas vivências e sua comunidade, sendo um modo de romper com as lógicas da educação bancária, que ficaria apenas no campo do acúmulo de informação criticado por Larrosa (2002).

E foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante. [...] Nos Estados Unidos, não conversamos o suficiente sobre o modo com que a classe social molda nossa perspectiva da realidade. (Hooks, 2013, p. 73)

É ponderando sobre essa perspectiva de realidades que a introdução do cinema no ambiente pedagógico entra com a proposta de romper com as normas clássicas das estruturas de ensino (Bergala, 2008). Esses funcionamentos tradicionais conversam com os formatos pedagógicos criticados por Freire (1987) e em nada fomentam a experiência compartilhada na escola. Assim, o cinema pode ser um elemento mediador da experiência em sala de aula, pois através dele ocorreria o encontro com alteridades (Bergala, 2008) e discussões sobre o “sensível comum a uma comunidade” (Guimarães, 2015, p. 49). A escola se torna, através desta introdução, um “espaço de conversa, onde pessoas se colocam para viver a vida como um acontecimento único e, ao mesmo tempo, compartilhado. Onde se despeja de volta ao grupo o agenciamento coletivo que se tornou particular.” (Silva; Moraes; Mesquita, 2019, p. 59).

É essa “faculdade de intercambiar experiências” que Benjamin (1994, p. 198) sinaliza estar escassa nas trocas interpessoais e responsabiliza essa penúria aos meios informativos, assim como Larrosa (2002, p. 22), que se refere a isso com o termo “periodismo”, o qual faz mais jus ao seu caráter temporal regularizado e efêmero. Benjamin tem uma visão mais

pessimista que o pedagogo, acreditando que as trocas capazes de construir a experiência “continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (1994, p. 198). Larrosa, contudo, acredita no reencontro da experiência através da educação. De modo paradoxal, os dois autores não dialogam no juízo quanto ao cinema, posto que Benjamin enquadra obras cinematográficas como produtos necessariamente massivos (1994, p. 172) e essa característica seria antagônica àquela da experiência. Não obstante, Larrosa busca em Benjamin a crítica à informação e observa de forma análoga as vivências entre docentes e estudantes e a dos narradores do ensaísta.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (Benjamin, 1994, p. 203)

Embora Larrosa (2002) tenha afinidades com o pensamento de Benjamin, ele não nega ao cinema a capacidade de ser um dispositivo apto a enriquecer a experiência pedagógica na escola. Destarte, o autor roga por uma educação menos pautada na instrumentalização do conhecimento, fundamentada em uma lógica quantitativa do conteúdo, a qual não propõe aos alunos a fricção dos elementos apresentados. Essas relações podem desencorajar a construção de um ambiente onde a experiência da aprendizagem é feita em conjunto pelos estudantes e docentes, e manter uma estrutura na qual o professor é apenas responsável por transmitir informações.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (Freire, 2023, p.28)

Esse grupo propositivo pode ser exemplificado através das ações de Jane Pinheiro e dos estudantes das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, tanto que, Pinheiro compreendia que a potência da arte, em especial o cinema, de não poder ser controlada por um docente, amarrada à didáticas e planejamentos escolares, “quaisquer que sejam as comportas para contê-la, sempre encontrará brechas e espaços de descontrole.” (2012, p. 16). Nesse descontrole que a experiência pode germinar, por essa razão, “a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos” (Bergala, 2008, p. 29). É assim que Bergala inicia sua hipótese ao separar o ensino artístico da educação artística, pois o primeiro seria uma operação formal com um currículo fixo, e o último algo mais amplo e subjetivo, incentivando a criação com o objetivo de cultivar a sensibilidade. Um dos agentes semeadores dessa educação artística para Bergala seria o

professor passador, o qual poderia se definir como “aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte” (Idem, p. 64), mesmo ciente dos riscos que isso poderia acarretar.

O professor passador não seria necessariamente uma pessoa especializada em cinema, posto que “Não há papel ou função claros da educação audiovisual nas escolas. Sem um profissional com formação específica, ela é em geral realizada por professores de variadas formações, que tenham ‘interesse pessoal’ ou ‘afinidade’ com o tema.” (Santin, 2018, p. 166). Infelizmente, esse discurso pode tangenciar uma desvalorização do arte-educador e corroborar para a ideia nociva de que não é necessário um estudo acadêmico para se compartilhar discussões subjetivas da arte, enquadrando essa com algo que ter familiaridade já é o suficiente para sua legitimação. O que Bergala (2008) critica é a necessidade que das estruturas tradicionais de ensino têm em delimitar a educação artística em uma esfera conteudista como as demais disciplinas, pensando na sua partilha como algo a ser integrado às funcionalidades da instituição e não algo capaz de perturbar suas dinâmicas.

Pessoalmente, enquanto professor universitário, fui vividamente questionado por estudantes de cinema que consideravam escandaloso que seus estudos especializados não lhes abrissem as portas para uma forma de professorado de cinema: Eles reagem, naquele momento, em nome da coerência do sistema escolar que os formou - no qual "ensino" é igual a "concurso e professor especializado" - sem se perguntarem se seria uma boa coisa para a arte que escolheram encaixá-la num ensino de tipo tradicional. (Idem, p. 51)

É na fuga desse ensino artístico que se revela a importância do fazer prático enquanto maneira de aperfeiçoar coletivamente o aprendizado. Mesmo tendo o professor como mediador, os alunos podem compreender “a autonomia e a sua participação ativa no próprio processo de aprendizagem como atributos da experiência do fazer artístico, o que nos permite reconhecer o caráter emancipatório e democrático dessa experiência” (Cohn, 2013, p.188). Dessa forma, a educação artística entra na sala de aula com o intuito dos estudantes desenvolverem sua própria voz autoral, além de proporcionar, através das suas proposições criativas, uma troca que verdadeiramente toque os alunos.

A experiência, realizada com alunos de todas as idades (inclusive com professores de educação básica, mulheres cuidadoras de comunidades, idosos, pacientes do hospital pediátrico, estudantes e professores universitários) nos revela, simultaneamente, uma vivência/experiência, inexplicável. Algo de absolutamente efêmero e permanente se funde com a prática. Esse minuto fica impresso para sempre, como filme, mas também na memória da emoção transformadora que provoca o gesto de criação (Fresquet, 2017, p. 70)

É possível perceber que “A educação artística surge, assim, como uma das possibilidades de maior interesse, na problemática de nossa realidade.” (Santos, 1965, p.36) sendo essa não anestesiada das vivências dos alunos e dos docentes. Portanto, a educação artística seria uma metodologia de partilha semelhante às usadas nas *Oficinas de Cinema e Vídeo*, nas quais as vivências dos alunos não eram ofuscadas dentro do ambiente escolar. Pelo contrário, pode-se dizer que existia o reconhecimento da dificuldade em desassociar as práticas artísticas desenvolvidas nas disciplinas das sensibilidades individuais daqueles responsáveis por sua produção. Esse perfil pedagógico casa com a filosofia do Colégio de Aplicação UFPE, o que se enquadra como “uma escola impregnada do pensamento de John Dewey (1859-1952), segundo o qual a educação se centraria no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno.” (Neto, 2018, p. 52).

Considerando esse caráter formativo do Colégio de Aplicação UFPE, percebe-se um percurso acadêmico mais próximo de um ambiente onde a ebulição criativa é capaz de existir, distanciando-se de contextos mais rigorosos e tradicionais, que o desvio para o ato de produzir arte é mais laborioso. Desse ambiente catalisador, pode ser possível uma troca cuja capacidade de afetar de modo positivo os estudantes seja real, desenvolvendo o seu senso crítico e aumentando sua percepção do cotidiano antes latente. “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção - apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área.” (Barbosa, 1998, p. 23). Por isso, vale sinalizar que esse despertar através do incentivo à criação dentro da sala de aula não tem o intuito de fazer artistas, ou incentivar os alunos a trilharem suas jornadas profissionais nessa área no lugar de outras. O objetivo da educação artística é apenas o de formar pessoas que, mesmo seguindo em campos alheios ao da arte, são aptas a descobrirem nas suas vivências encontros sensíveis com o mundo diante delas.

Pensando sobre esse deslumbramento com o cotidiano, cinema serve como a arte que se assemelha com uma janela ou moldura do mundo, pois, pela sua verossimilhança, “a tela bidimensional (real) se transforma, no ato de olhar, em um espaço tridimensional (imaginário) que parece se abrir para além da tela.” (Elsaesser, 2014, n.p.). Essa ação de expansão para além do espaço do enquadramento insere a arte cinematográfica no campo subjetivo da imaginação de cada espectador. Devido a isso, entende-se o cinema como um artifício dado do comum, contudo, na escola essa subjetividade normalmente não é trabalhada e

questionada. No caso da literatura, a legitimação da sua afetação é contrária a esse, pois os atravessamentos imanentes da palavra são mais validados do que os das imagens.

Em virtude disso que “ a escola preocupa-se prioritária e quase exclusivamente com a formação do leitor, e não com a do espectador” (Leivas, 2010, p. 86), posto que o cinema trabalha com signos muito mais acessíveis ao indivíduo, divergindo, desse modo, das indagações construídas no ambiente escolar. Essas estão em um âmbito muito mais inacessível do que aquele comparado ao da imagem, devido ao imaginário construído em volta dos conhecimentos legitimados pela academia. Por esse motivo, há “ninguém que se queixe por não possuir visão apropriada à compreensão de qualquer obra cujo requisito básico seja o contato visual. Segundo esta ideia, qualquer pessoa que vê, vê bem” (Idem, p. 85)

Portanto, o ponto de partida do cinema não é sua história, e sim a impureza de seus materiais. E que materiais são esses? O próprio mundo contemporâneo, suas imagens, suas mitologias. Trata-se de uma arte democrática, todo mundo é capaz de identificar as imagens da contemporaneidade num filme. Sob esse aspecto, não existe diferença entre os filmes comerciais e os grandes filmes. A matéria-prima de ambos é a mesma, logo, eles são acessíveis, todos podem reconhecer o material. (Badiou, 2015, p. 72)

Essa característica intrínseca do cinema deveria ser justamente o que resultaria na sua validação, pela sua simplicidade na absorção, porém complexidade nas dinâmicas indiciais as quais os dispositivos impregnam na nossa mente, considerando que “o olho funciona como órgão da verdade” (Elsaesser, 2014, n.p.). Interrogar essas imagens também pode ser um dos caminhos capazes de construir uma relação mais próxima com o material responsável por sua concepção, o real.

A profusão da imagem hoje traz como consequência o seu desgaste, naquilo que poderíamos chamar de "iconoclastia por excesso" ou por "evaporação de sentido". São tantas as imagens que acabamos perdendo a capacidade de ver em nosso entorno. Como se o necessário choque perceptivo estivesse comprometido por uma perda ou anestesia em nossa capacidade de contemplação. (Leivas, 2010, p. 84)

Então, existem esses múltiplos questionamentos acerca das imagens, dos seus processos artísticos e da forma como elas entram no contexto educativo, se relacionando com a maneira que elas estão no mundo, além de observar o resultado delas no cotidiano. Interpelar a forma como as imagens nos emocionam viabiliza o discernimento dos seus gestos de manipulação e o objetivo escolar poderia ser esse de investigar o que é assistido hoje, não apenas no cinema, mas também na televisão, nos dispositivos móveis e como isso acarreta um comportamento do espectador (Fresquet, 2017). O encontro com tais perguntas do realismo das imagens e a sua consequência na rotina de cada indivíduo possivelmente serão apenas decorridas na escola por meio da já citada anteriormente, educação artística. Sendo o cinema a

arte da imagem, sua relação com essas representações torna-se importante para ser debatida, visando talvez ampliar as fronteiras que dividem os conceitos de arte, de cinema e da veracidade.

O cinema não filma o mundo, mas o altera em uma representação que o desloca. Esse - leve - deslocamento que é chamado "realismo" procede da impressão de realidade; mas ele produz também uma impressão de irrealidade: a cidade filmada se parece com a cidade da passagem, exceto pelo fato de que se distingue dela por um suplemento de exaltação. (Comolli, 2008, p. 179)

1.2 Paradigmas da Escola

Uma janela que apresenta ao indivíduo novas formas de ver o mundo, tal conceito pode ser designado tanto para o cinema quanto para a escola, visto que a semelhança entre esses dois espaços consiste em construir novas realidades através das potências imagéticas dos elementos que nos rodeiam. Essa similaridade, quando explorada, pode enriquecer as experiências dentro de ambientes pedagógicos, proporcionando aos alunos encontro com alteridades e indagações acerca da própria identidade. Afinal, é na escola onde existe a oportunidade das crianças se comunicarem sobre o mundo, porém, também é um espaço no qual desenvolvem o entendimento, o distanciamento das coisas e dos fatos, a paciência, e o silêncio (Larrosa; Rechia, 2018). Então, assim como a escola teria a capacidade de moldar a cosmovisão do seu aluno (Andrade; Brito Alves, 2021), revelando o mundo e permitindo o debate sobre múltiplas realidades individuais presentes nele, lá seria possível também refletir como o cinema pode participar da construção da sensibilidade dos alunos em relação ao exterior.

Entretanto, essa característica análoga entre cinema e escola não deveria ser meramente expositiva, em virtude da fraqueza discursiva que tal circunstância informativa geraria. Essa transferência quantitativa de saberes, como foi discutido anteriormente, empobreceria a experiência na sala de aula. Dessa forma, questiona-se a educação e seu modelo de aprendizagem no qual o conteúdo é apresentado com um propósito, seguindo um calendário e visando apenas explicar um assunto com o tom informativo, contudo, entende-se que “explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direto com aquilo a ser aprendido” (Fresquet, 2017, p.22). Por esse motivo, interroga-se o paradigma rígido da escola e como pode ser subvertido com a entrada do cinema, pelo seu perfil lúdico e

convitativo, pois a temporalidade da sala de aula possivelmente se modifica com esse novo agente, assim como a finalidade das suas atividades.

Analisando as atividades das *Oficinas de Cinema e Vídeo* e a operacionalidade do Colégio de Aplicação UFPE, é factível relacionar a entrada do cinema na sala de aula e as transformações que essa chegada gera nas relações e objetivos dentro do ambiente escolar. Claro que no contexto do Colégio de Aplicação UFPE, antes da Jornada Ampliada e de atividades como as oficinas, já existia uma lógica pedagógica na qual as metas acadêmicas são diferentes das tradicionais. Nesse caso, a questão preparatória visa mais a maturidade do aluno e não uma aprovação avaliativa em uma instância de ensino superior, embora desde cedo a instituição tenha uma média de 95% a 100% de aprovação nas Universidades do Estado de Pernambuco (Lovera, 2019). Desse modo, a metodologia avaliativa na instituição em questão é materializada de um jeito diferente da rigorosidade comumente empregada nas instâncias de ensino básico, podendo essa pedagogia viabilizar o ingresso de atividades artísticas de uma forma mais afetiva.

Outro aspecto importante era a avaliação dos alunos. Creio que só fiz umas cinco provas tipo teste em todos os meus sete anos de CAp. Enquanto o ensino em geral focava na preparação para o exame vestibular, o CAp pensava grande, com a aprendizagem voltada para a vida cidadã e profissional, sempre com questões abertas nos seus exames. (Adeodato, 2018, p. 118)

De antemão, não se propõe cinema em uma escola com o propósito de adicionar aos jovens mais uma dinâmica de avaliação quantitativa de zero a dez, mas sim de instigar o olhar dos alunos. A problemática geral dos encontros entre cinema e educação se dá pela lógica avaliativa comum nos meios de ensino, posto que se transmite o conteúdo para um fim próximo, que pode ser uma prova, um vestibular, ou um desígnio a longo prazo, o mercado de trabalho. Então, esses objetivos engessam os modelos pedagógicos e oferecem pouca abertura para serem modificados, em virtude do seu fluxo ininterrupto. A carência de pausas pode resultar em uma perda da experiência (Larrosa, 2002) e, trazendo para o espaço educativo, a experiência seria uma forma de afetação através do acontecimento, no entanto, essa é substituída pela mera informação, que se confunde com a experiência pela falsa sensação do saber quantitativo.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (Idem, p. 22)

Portanto, sair do planejamento programado para abrir espaço à práticas artísticas, como o cinema, talvez seja a pausa necessária para mudar os dogmas da escola e permitir o retorno da experiência. Mas como parar verdadeiramente? O caminho difere de cada vivência escolar, dependendo da comunidade, da faixa etária dos alunos, cada fator modifica a possibilidade de uma estagnação no calendário. No caso das atividades com experimentação artística de Jane Pinheiro, como as Oficinas de Cinema e Vídeo, essa pausa já era a programada no currículo, posto que o ensino fundamental e médio seguiam a Base Nacional Comum, mas a Parte Diversificada do Currículo focava nesses atravessamentos culturais (Silva, 2018). Todavia, os compartilhamentos entre os alunos e docentes durante essas atividades têm um valor substancial independente da realidade acadêmica onde será proposta tal dinâmica, não sendo algo exclusivo do Colégio de Aplicação UFPE. O fator particular dessa instituição se dá pelas vivências conjuntas, as quais vêm sendo estudadas nesse trabalho, e pela maneira como elas podem permitir o alcance de algo mais valioso do que as finalidades das escolas tradicionais (nota, vestibular, mercado), a partilha dos saberes.

A troca de experiências entre educandos e educadores é condição básica para aquisição do conhecimento. Educar-se é envolver-se em uma rede de interações. Essa opção tem seu correlato na comunicação entendida como diálogo em um espaço entre o emissor e o receptor. (Accioly, 2016, p. 4)

O compartilhamento de conhecimentos pode ser facilitado através do processo de tradução, no qual o professor desconsidera as distâncias intelectuais entre ele e seus alunos. Essa mudança de hierarquias proposta por Rancière (2002) altera os modelos tradicionais de ensino, onde o professor obtém a total razão, tornando-se a figura que dita os caminhos da sala de aula em razão de ser considerado aquele que possui mais inteligência. Contudo, em seu texto, Rancière sinaliza a necessidade desse reajuste, pois isso permite que novas inteligências apareçam no diálogo entre o mestre e seus alunos. O conhecimento que o aluno carrega consigo é suficiente para construir suas habilidades, sendo o papel do professor não o de transmitir seus saberes, mas apenas revelar aquilo que o aluno pode saber sozinho.

Jane Pinheiro (2024) comenta que, embora nunca tivesse lido sobre as ideias de Rancière, durante as atividades das oficinas e nas outras disciplinas relacionadas ao fazer artístico, essa lógica de equidade estava presente. Motivado por isso, pode-se dizer que as *Oficinas de Cinema e Vídeo* não estavam particularmente ligadas a uma lógica onde a docente obtinha todos os saberes. Tanto que Pinheiro (2015), embora tivesse formação em Artes Visuais, diz que fez cursos nas áreas de estudos cinematográficos e essa capacitação

suplementar não coloca a professora como inapta a ensinar, mas percebe a riqueza em se propor a ensinar algo não necessariamente designado pela sua formação primal.

Nesse trânsito, mesmo que ainda dentro da educação artística, é preciso reconhecer a crença do cinema enquanto uma arte com saberes particulares e o risco em ensinar esses conhecimentos sem o domínio completo. Entretanto, o próprio Rancière (2002) questiona esse paradigma da maestria absoluta do saber ao investigar o caso do Jacotot, um pedagogo o qual é colocado para ensinar uma língua que não sabe, mas, mesmo não tendo compreensão do idioma, conseguiu fazer seus alunos aprenderem o vernáculo.

Joseph Jacotot dedicou-se, então, a variar as experiências, a repetir, de propósito, o que o acaso havia uma vez produzido. Ele se pôs, assim, a ensinar duas matérias em que sua incompetência era patente, a pintura e o piano. Os estudantes de Direito queriam, ainda, que lhe fosse atribuída uma cátedra que estava livre em sua faculdade. Mas a Universidade de Louvain já se inquietava demais em relação a esse leitor extravagante por quem os alunos desertavam dos cursos magistrais, para espremer-se, à noite, em uma sala muito pequena e apenas iluminada por duas velas e ouvi-lo dizer: "É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes." (Idem, p. 27)

Claro que é impossível o caso de Jane Pinheiro ser uma analogia completa à experimentação de Jacotot, uma vez que a docente realmente tinha uma formação com afinidade com os estudos do cinema, comentando que até participou de um cineclube onde, pelos debates e discussões, aprendia particularidades dessa arte (2015). O que se analisa em questão é a ideia da educação artística e como o compartilhamento desses saberes não segue os modelos pedagógicos tradicionais. Em função disso, coloca-se o cinema como algo que "não requer conhecimentos prévios, pelo menos nos moldes do que a escola tradicional entende por 'conhecimentos prévios'" (Fresquet, 2017, p. 61).

Porém, tal excesso de independência poderia ser negativo, permitindo o abandono do mestre das suas responsabilidades dentro da sala de aula, além de viabilizar uma desvalorização da formação do professor e um descomprometimento dos alunos, visto que os jovens já estão adaptados ao pragmatismo dos métodos explicativos, então, como alterar tais situações? A modificação dessas circunstâncias é possível com os educadores cientes "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 2023, p. 47). Com alunos participando mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, pode ser alcançada uma maior ciência do valor da própria educação.

Em diálogo a isso, Rancière comenta que uma das maneiras dos estudantes conquistarem sua autonomia parte do professor desconsiderar as estruturas hierárquicas da sala de aula. Embora o autor não ignore que existe uma hierarquia entre o mestre e o aprendiz, ele demonstra quais responsabilidades essa divisão traz e, ao contrário do senso comum, não é a de imposição, mas a de tradução pela renúncia do poder hierárquico. Por esse motivo, em seu texto é citada a questão da pedagogia do embrutecimento que ocorre quando “quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.” (Rancière, 2002, p. 25) e dificulta o processo de aprendizagem do educando. Esse processo precisa ser feito através de um mestre que assuma a ignorância no lugar de um mestre sábio que abraça o embrutecimento das distâncias entre seus alunos.

O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições. (Idem, 2012, p. 16)

Desse modo, os professores, abdicando dessa posição no ambiente educativo, abrem portas para a emancipação dos seus educandos, que, quando cientes das suas faculdades, poderão perceber os saberes presentes nas suas vivências, posto que “sempre há indivíduos a traçarem seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que estão diante deles ou os cercam.” (Idem, p. 20). Então, por intermédio da aplicação dessas subversões propostas pelo autor, é possível criar uma escola que se comunique com a comunidade dos seus entornos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. (Freire, 2023, p. 62)

A priori, o entendimento dos seus arredores pode ser um caminho para a emancipação dos estudantes, em função da construção de um ambiente que ultrapasse a estrutura institucional onde aquelas relações se dão (Migliorin; Pipano, 2018). Esses espaços pedagógicos podem ter sua busca pela emancipação dos estudantes viabilizada pela entrada de dispositivos cinematográficos, que seriam um meio entre o externo ou interno à sala de aula. Em uma das atividades do Colégio de Aplicação UFPE, o *Horário do Filme*, a curadoria era pensada em obras as quais se relacionassem com o cotidiano/realidade dos estudantes (Pinheiro, 2012). Contudo, essa relação com as comunidades ao redor da escola não é algo apenas expositivo e sim um contato capaz de sensibilizar os alunos acerca dessa realidade nas cercanias da instituição.

Além disso, a emancipação oriunda do encontro entre cinema e a escola pode vir do desenvolvimento de um saber prévio das crianças, visto que, atualmente, muitas já usam seus celulares, câmeras fotográficas e outros dispositivos eletrônicos para filmar o mundo sem que nunca fossem ensinadas para tal (Fresquet, 2017). O educador, nessa situação, faria o papel de mediador do processo tanto de criação quanto de análise dessas imagens, apresentando aos alunos conhecimentos comuns para ambas as partes. Por essa razão, foi citado previamente que não é necessário o docente dominar com excelência a técnica cinematográfica, em consequência de todos, considerando a igualdade das inteligências, serem capazes de gerar frutos e discussões que resultem em diferentes sensibilidades. O modo de criação se arquiteta em conjunto, sem que o educando seja o único o qual tem seus saberes julgados pelo mestre, mas compartilha com ele e seus colegas a oportunidade de pontuar aquilo que acredita ser relevante.

O desprendimento do êxito já é um ganho que inverte a lógica avaliativa seguida pela dinâmica da escola tradicional, na qual o propósito do aluno é alcançar uma boa média, porém, com uma atividade artística como o cinema, esses parâmetros de julgamento abrem para uma lógica onde os ganhos não se substanciam em uma nota. No Colégio de Aplicação UFPE, essa essência pode ser mais bem trabalhada devido aos Conselhos de Classe que serviam “como uma instância colegiada com o objetivo de conduzir a reflexão das práticas pedagógicas utilizadas, onde o aluno é colaborador desse repensar de forma coletiva.” (Lovera, 2019, p. 51). Desses conselhos eram encaminhados os desempenhos avaliativos dos alunos, sendo algo construído pelo diálogo coletivo de todos os corpos da instituição e não uma avaliação quantitativa de 0 a 10. Nesse cenário, onde existe um estudo apreciativo do desenvolvimento do estudante, torna-se muito mais factível uma análise do proveito ou não de atividades artísticas por parte dos discentes.

O conselho de classe é um momento imprescindível para uma escola. No CAP, o conselho é participativo, não apenas professores e demais membros da equipe pedagógica constroem o espaço, mas também o corpo dos alunos. Os alunos apresentam a sua reflexão acerca do que foi realizado na etapa de ensino-aprendizagem com base no depoimento do representante de classe previamente acordado com a turma. Há uma discussão junto com os professores sobre a melhor forma de se acompanhar as necessidades do grupo: isso é uma questão que se coloca para o exercício da cidadania. (Lima, 2018, p. 69)

Pinheiro (2024) comenta que era no conselho que se debatia a aprovação ou não dos alunos, os quais participavam das atividades como as *Oficinas de Cinema e Vídeo*. A professora relata que nunca precisou reprovar nenhum estudante das oficinas, mas a aprovação não era o objetivo central da disciplina, esse se pautava, na verdade, em despertar

os alunos para o deslumbre da realidade diante deles. Por isso, os ganhos dessas dinâmicas ficam em um campo mais atrelado aos afetos dos educandos do que a uma “boa nota”, sendo a metodologia do Colégio de Aplicação UFPE melhor adequada para que esses caminhos sejam traçados. Idealizar o uso dessa prática pedagógica em outras instituições poderia ser bastante proveitoso no desenvolvimento humano dos alunos, porém “Tal princípio é perturbador para aqueles que fazem parte de um sistema com hierarquias, notas e a frequente demanda de alunos que, como todos nós, podem, eventualmente, desejar a opressão.” (Migliorin; Pipano, 2018, p. 73).

À vista disso, é curioso perceber que, através dessa filosofia destrutiva da experiência, há um convencimento maior sobre como os meios educacionais atuam de modo mais intenso para que seja impossível que algo afete os alunos (Larrosa, 2002). A própria operabilidade de avaliar que a escola tradicional segue, onde o aluno precisa alcançar uma boa nota, não casa com a lógica de uma atividade onde a experiência retornaria ao contexto pedagógico. Por isso, pode-se relacionar essa ausência de comoção à estrutura rígida a qual os métodos avaliativos projetam nas vivências estudantis. Com a entrada do cinema e de outras criações artísticas na sala de aula, esses parâmetros de julgamento se abrem para um pensamento divergente dos citados anteriormente, posto que o desenvolvimento da sensibilidade estética não é um juízo orientado pela finalidade.

Entretanto, reconhecendo o choque constante com “desutilidade poética das coisas” (Fresquet, 2017, p. 69), questiona-se o propósito da própria arte e do aperfeiçoamento da leitura estética, pois “o fazer chega ao fim quando o resultado é considerado bom” (Barbosa, 1998, p. 24), mas como categorizar o que é bom sem se assemelhar às dinâmicas avaliativas do ensino tradicional? O bom seria o que sensibilizar, contudo, como já foi trabalhado em passagens anteriores, não se pode obrigar o abalo dos alunos (Bergala, 2008) com determinado material audiovisual. Assim, a finalidade do cinema nessa lógica da qualidade seria igualmente incoerente, em virtude desse perfil subjetivo, o qual retornaria a uma lógica de não hierarquização entre o que cada indivíduo acha prazeroso.

Ademais, existe outra crença em relação ao objetivo de obras artísticas, que seria o de enviar uma mensagem através do artifício criado. Esse seria ainda mais irracional caso comparado ao anterior, uma vez que é comum julgar uma arte com boa ou não e entender as razões dessa opinião pode ajudar a ter um melhor entendimento sobre suas vivências individuais, sendo esse processo completamente proveitoso quando não imposto sobre as

afetividades alheias. No entanto, a ideia de acreditar que o filme tem uma mensagem para dar às pessoas é desentender que a arte não tem o compromisso de transmitir algo ao espectador (Idem), ela não tem uma dívida a pagar ao mundo com o intuito de torná-lo um lugar melhor. A função da arte, tendo o cinema dentro dessa esfera ampla, é de oferecer àqueles que a observam a oportunidade de tirar dela aquilo designado pelas suas vontades.

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído (Fresquet, 2017, p. 95)

Em suma, retorna-se às analogias de cinema e escola quando se percebe que, assim como a escola, o cinema é um ambiente não de transmissão do que é bom ou de uma verdade, mas de compartilhamento das sensibilidades dos corpos ali presentes. Além disso, quando se pondera sobre a lógica de excelência artística de uma determinada obra, não é possível ignorar que a racionalidade funcional da arte está ligada ao valor monetário estabelecido pelas circunstâncias de produção e consumo da mesma. Pode-se conectar as dinâmicas dessa finalidade a uma operação neoliberal da educação, onde “tudo que vem da escola leva o selo da obrigação” (Bergala, 2008, p. 32), por esse motivo o ensino é compelido a se concentrar na formação de futuros consumidores.

O que significa então refazer um pacto que não seja pautado pela lógica funcionalista e competitiva neoliberal? Em outras palavras, o que significa ter a escola na sociedade como algo que faz sentido para os jovens, para a comunidade e para o mundo, e não apenas para eventuais sucessos individuais? (Migliorin, 2015, p. 180)

Migliorin faz esses questionamentos pensando no engajamento dos alunos na escola, debatendo como o cinema torna aquele ambiente um lugar de contentamento. Apesar disso, não se supõe que a sala de aula seja apenas um espaço de entusiasmo com a entrada dessa atividade artística, isso seria criar um misticismo dos dispositivos cinematográficos. O que é posto em questão é como essas metodologias pragmáticas criam um afastamento que exaure o encantamento com a escola. “Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto” (Bergala, 2008, p.27) e claramente não deve existir uma completa submissão dos educadores aos estudantes, visto que isso seria trocar uma dinâmica hierárquica por outra. O propósito mais proveitoso para os indivíduos que compõem a instituição é o da construção coletiva do aprendizado.

Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério "aquilo que funciona", e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho

funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir? (Idem)

O cinema não entra no contexto educativo com a certeza de que irá funcionar, pois ele sequer é introduzido com esse intuito. Ele não precisa se enquadrar nas lógicas operacionais das metodologias de ensino citadas aqui, mesmo assim, entende-se que a forma de acesso dessa perturbação parte do docente. Sobre esse também existem as necessidades de constante vigilância do próprio bom senso (Freire, 2023), posto que, ciente das negatividades do formalismo insensível, o educador pode estar mais aberto para as circunstâncias que atravessam a vida dos alunos. Para mais, o bom senso possivelmente aproxima um juízo de respeito necessário para aqueles que querem adicionar à sua pedagogia a igualdade das inteligências.

Quando chegamos na escola com o cinema, não é para formar cineastas, não é para transformá-los em consumidores de cinema, não é para livrá-los das drogas, não é para apresentar um conteúdo funcionalizável. Se com o ensino de arte não temos um norte — nem a história, nem o mercado, nem a comunicação, nem a revolução — o que podemos pedir como resposta para estudantes quando chegamos com o cinema? A resposta é simples: de preferência, nada. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 50)

2. Frutos das Oficinas

Agora que já foi apresentado as experiências das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, é válido fazer uma passagem por algumas das produções desenvolvidas através das disciplinas, entendendo como os estímulos visuais podem desencadear um entendimento do real dos estudantes. Busca-se estudar as repercussões dessas trocas no campo prático e como o fazer influencia as construções sensíveis dos alunos, os quais, por meio da criação, são distanciados de uma leitura decodificante dos filmes (Bergala, 2008) . Além disso, esse novo lado da escrita pretende examinar o valor de apresentar o filme na sala de aula, percebendo como o debate fomenta compreensões não apenas da técnica cinematográfica, mas também de questões sobre identidade e memória.

Sabemos que esse encontro com o cinema é sempre pessoal, íntimo, mas a possibilidade de oferecê-lo coletivamente no contexto escolar amplia e diversifica as formas que ele pode assistir a filmes em salas de cinema se constitui em uma experiência coletiva muda, afirma Bergala (2006). A mágica reside no fato de ser uma experiência radicalmente individual e, ao mesmo tempo, coletiva. (Fresquet, 2017, p. 47)

Diante disso, investiga-se como os compartilhamentos da professora Jane Pinheiro condicionaram um olhar criterioso dos estudantes, que observam o mundo e dele selecionam elementos com criticidade. Da mesma forma que uma fotografia é um comentário o qual o fotógrafo faz sobre uma pessoa ou uma coisa, dependendo do modo como ele fotografa, gravar um filme também é um juízo que o aluno expressa sobre o mundo diante dele. Esses recortes do mundo serão vistos inicialmente nas obras *Human Colours* (2008), de Vinícius Gouveia, e *New Eyes* (2009), de Bruna Monteiro, ambos premiados em festivais internacionais, e em seguida irá se ponderar sobre o *Cineclube Fora do Circuito*, de onde nasceu o filme *Bárbara, a Bárbara* (2008) e sua sequência, *Bárbara, a Bárbara 2* (2009).

No primeiro momento, indagações acerca do ato de criação serão feitas, pensando nos afetos dos alunos e como o cinema pode ser uma ferramenta cosmopoética, “já que se trata de produzir o mundo como mundo comum, e verificar a possibilidade de uma articulação deste pensamento com a opção decolonial” (Andrade; Brito Alves, 2021, p. 86). Assim, com *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009), serão analisadas as construções de narrativas identitárias e relativas à memória, pensando sobre as percepções das imagens produzidas por esses educandos, além de questionar as suas fabricações.

é obrigado a constatar que além desse sistema existem percepções, isto é, sistemas em que estas mesmas imagens estão relacionadas a uma única dentre elas, escalonando-se ao redor dela em planos diferentes e transfigurando-se em seu

conjunto a partir de ligeiras modificações desta imagem central. (Bergson, 1999, p. 22)

Ademais, pretende-se entender como o compartilhamento em sala de aula gera, de maneira mútua, contribuições de ideias e de afetividades. Pelos curtas *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009), será pensado como “A ideia de espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade” (Bergala, 2008, p. 65). Os filmes em questão se relacionam, pois, além de estarem inscritos no mesmo festival, colocam em debate a lógica do espectador e como o que é visto em sala de aula pode influenciar seus processos de criação dos alunos, posto que isso também se torna uma visão de mundo.

Ainda pensando sobre o cinema como “uma weltanschauung” (Xavier, 2005, p. 10), uma cosmovisão, é válido passar sobre o *Cineclube Fora do Circuito* e seu modo de formar repertório sensível dos estudantes os quais participavam das sessões. Repertório não conjecturado como algo relativo a quantidade, mas ao afeto e o contato com afinidades alheias, uma vez que a exibição no cineclube era construída coletivamente e de maneira cíclica, indo de aluno em aluno. É dessa forma que se vê que “Cultura não se injeta, se pratica” (Barbosa, 1998, p. 46), por isso, essa comunidade criada pelos alunos em conjunto com a professora Jane Pinheiro rememora os funcionamentos das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, onde o aprendizado era por uma metodologia coletiva e não um método informativo que origina o crescimento esvaziado de informações.

Ao meditar sobre os frutos das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, é complicado desarticular suas atividades de uma reflexão crítica do cinema. Em função disso, o cineclube se coloca como um desses ativadores de um olhar criterioso sobre os filmes para além de um material apresentado em sala de aula, possivelmente despertando nos alunos deslumbramentos com o cotidiano antes atenuados. Nessa perspectiva, entende-se que a realidade vivenciada pelo estudante “não é somente aquela empiricamente apreendida; é também, a realidade sonhada, a das ideias, das crenças, das emoções, das aspirações, das fantasias, dos desejos.” (Accioly, 2016, p. 5). Portanto, separar essas particularidades das experiências em sala de aula é um exercício laborioso, principalmente quando se pensa em atividades artísticas como o *Cineclube Fora do Circuito*.

Essa atenção com a afetividade dos alunos pode contribuir para raciocinar não apenas a construção do pensamento crítico, mas também como essas novas noções podem estimular e

interferir no processo de criação dos alunos. “Pensar o sensível significa assim criação, relação e afetação” (Migliorin; Resende; Cid; Medrado, 2020, p. 156), por esse motivo o cineclube será relacionado aos dois primeiros longas-metragens feitos no Colégio de Aplicação UFPE, *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009), ambos produzidos de forma independente pelos estudantes. Contudo, usa-se esse objeto como maneira de analisar as consequências do cinema na escola como um motor não para fazer cinema, mas para permanecer fabricando formas de se expressar. As obras em questão são materiais modestos, entretanto, na sua simplicidade existem concepções complexas de como produzir cinema de modo autônomo.

A autossuficiência nesse contexto se conecta às questões de abolição das discrepâncias entre os agentes da espectadorialidade (Rancière, 2012) e no caso do ambiente pedagógico, isso estaria ligado à figura docente. Assim, é posto como Jane Pinheiro se coloca em uma relação de igualdade com seus alunos, produzindo estímulos genuínos daquilo construído coletivamente na escola. Para mais, busca-se entender como a vulnerabilidade dessa equivalência entre os corpos mais tem a contribuir do que a prejudicar, por meio de uma “relação afetiva/efetiva professor-aluno e a possibilidade de acompanhar o encontro direto do aprendente/espectador com o conhecimento, com o mundo, consigo mesmo, visando a formas de autonomia e emancipação intelectual” (Fresquet, 2017, p. 93).

Poderei afirmar, se quiser, que a inteligência de um é mais desenvolvida do que a do outro — se estou consciente de que, ainda aí, estou apenas relatando um novo fato. Nada me impede, então, de fazer uma suposição. Não direi que a faculdade de um é inferior a do outro, somente suporei que ela não foi igualmente exercida. Nada me concede certeza quanto a isso, mas nada me prova o contrário. (Rancière, 2012, p. 60)

Destarte, essas produções, os longas-metragens, o cineclube e os curtas, por serem feitos de modo independente da escola, mas ainda em um contexto educativo, serão analisadas como consequências das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, percebendo como seus resultados foram externos aos muros da escola, no entanto, continuam se relacionando com ela. Ademais, a presença de Jane Pinheiro nesses processos será posta como alguém equivalente ao cinema, que dilata a partilha para além da sala de aula, desenvolvendo novas maneiras de ensinar e de aprender. Todavia, há a compreensão de que as consequências na vida de cada estudante que participou das oficinas são imensuráveis, em virtude disso que se delimita um recorte tão restrito a essas atividades, pois elas revelaram efeitos interessantes na estrutura do colégio. Em suma, o propósito dessas análises é o de avaliar de qual forma a imaginação é uma “condição da comunicação e do conhecimento” (Fresquet, 2017, p.29) que fomenta a

criatividade dos estudantes e de quais formas essas representações são sinônimos de quem eles são, das suas origens e de como eles se relacionam e criam novos mundos.

2.1 Memória e Identidade

Pelas discussões transcorridas previamente, percebe-se que, embora atravessadas por outros objetivos, o fim central das *Oficinas de Cinema e Vídeo* era o de sensibilizar os alunos com sua realidade circundante. Pensar essa compreensão ativa do mundo pode envolver uma relação na maneira como os estudantes se percebem nesse ambiente, através da observação e da memória dessas imagens. “Na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças.” (Bergson, 1999, p. 199) e o modo como esse discernimento se deu nas atividades do Colégio de Aplicação UFPE possibilita um diálogo para refletir a autoconsciência desses filmes.

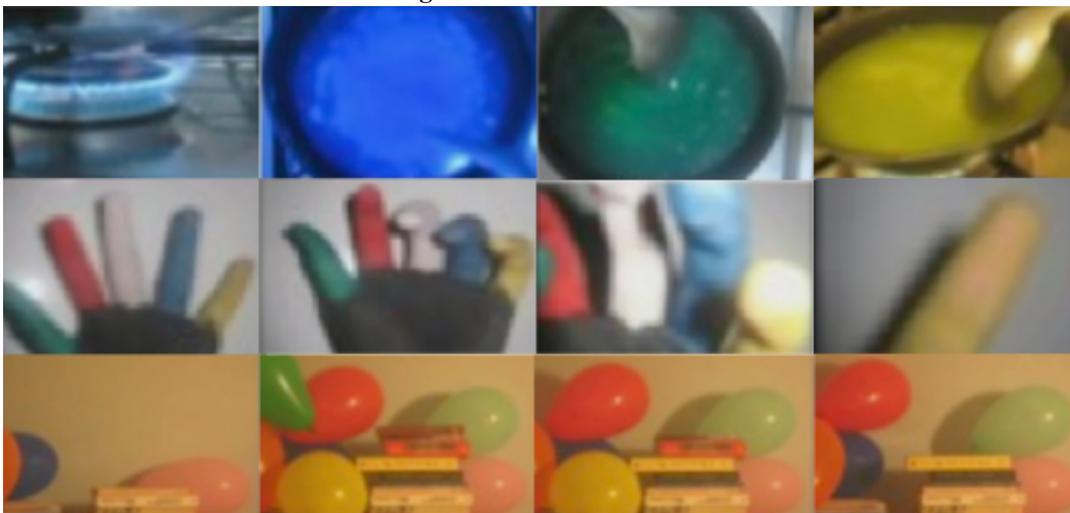
É planejado traçar as formas de salvar o deslumbramento do cotidiano, que foram trabalhadas nas oficinas ministradas por Jane Pinheiro, refletindo como os filmes feitos restauraram o apagamento resultante da rotina anestesiante dos alunos. Vinculado a esse objetivo, relaciona-se a construção de memória através da sensibilidade dessas imagens-lembranças (Deleuze, 2018; Bergson, 1999) e as relações disso com uma identidade comunitária (Hall, 2006; Walsh, 2009). Os objetos de análise para essas questões serão o *Human Colours (2008, 1 minuto e 58 segundos)*, de Vinícius Gouveia, e *New Eyes (2009, 2 minutos e 28 segundos)*, de Bruna Monteiro, ambos produzidos na *PD Cinema e Vídeo* e premiados no concurso promovido pelo Bureau de Relations Exteriores dos E.U.A, o Exchanges Connect Video Contest.

De antemão, ponderando sobre os filmes, vale sinalizar suas formas e razão de feitura. Começando pelo mais antigo, *Human Colours (2008)* foi um filme feito para o concurso Sua Cultura + Minha Cultura =? no qual o estudante realizador buscou refletir sobre a soma das culturas, indagando através de uma linguagem metafórica o que seria da existência do verde, se não fosse o amarelo e o azul, isso enquanto mistura as cores citadas. É por meio dessa narrativa visual que Vinícius relaciona a combinação das cores com a interculturalidade.

Eu pensei, o que é que eu posso contar de juntar minha cultura mais sua cultura? Eu tentei meio que achar o conceito do filme, o discurso do filme. Que acabou sendo esse, que não existem culturas superiores, que a soma das partes é maior que o todo, isso foi a primeira coisa que eu fiz: procurar a minha voz, a voz que eu queria usar pra escrever o texto que tem muito menos a ver com cinema, e muito mais a ver com

a minha formação mesmo da época, de colégio, de aula, de vida. (Gouveia, 2014 apud Pinheiro, 2015, p. 86)

Figura 3 - Frenes do filme



Fonte: PINHEIRO, 2015, p. 89

O segundo filme, *New Eyes* (2009), apresenta a narração de duas vozes femininas, refletindo sobre a capacidade que todos têm de ajudar a sua comunidade, sendo a fala sobreposta a imagens de arquivo de figuras e momentos notórios, que expõem circunstâncias de afeto e gestos de denúncia à questão climática. Após o intercalamento das imagens, é possível ver de quem são aquelas vozes, de Adriana Carneiro, assistente social, e Julieta Oliveira, que trabalhou em algumas ONGs. A realizadora comenta que gravou as entrevistas das duas mulheres narradoras com uma cyber-shot com o apoio de alguns amigos do Colégio de Aplicação UFPE e da professora Jane Pinheiro. Além disso, Bruna Monteiro diz que, apesar de todos os frutos vindos com o curta, o maior deles foi o de comover as pessoas a observarem o mundo com “novos olhos” (idem, 2012 apud Pinheiro, 2015, p. 86).

Um fato curioso que atravessa os dois filmes é o uso de imagens de arquivo, de uma forma que não explicita aquilo dito pela palavra, mas complementa. Com isso em mente, é possível refletir sobre a lógica das imagens-que-estão-aí (Migliorin; Pipano, 2018), que seria o uso de imagens divulgadas pelos meios de comunicação de massa, compondo uma narrativa por intermédio da montagem. O emprego dessas imagens no filme o levaria a manifestar “o desejo de participar dos debates em torno das formas de circulação de discursos, práticas e organizações da comunidade” (Idem, p. 111).

O reconhecimento dessas imagens feito por Vinícius e Bruna passa por uma sensibilidade e uma curadoria, as quais podem se associar à percepção do comum dos alunos. Por exemplo, quando os jovens decidem apresentar gravações de Barack Obama, no *Human*

Colours (2008), e de Martin Luther King, no *New Eyes* (2009), enquanto esses homens fazem um discurso. Isso já revela uma similaridade entre a memória desses estudantes e o entendimento que eles têm por uma figura de respeito, mas também de autoridade.

Figura 4, 5 - Barack Obama e Martin Luther King



Fonte: Captura de tela dos filmes *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009)

Categorizando essas imagens como imagens-lembranças, vale passar pelos dois filmes deliberando o modo como eles interagem com as investigações de Deleuze (2018), inspirado no pensamento de Bergson (1999), do reconhecimento automático e reconhecimento atento. Como o nome sugere, o reconhecimento automático seria algo imediato, sendo equivalente a ver e logo reconhecer o que se visualiza, já o segundo se aproxima mais de uma percepção a qual não é instantânea e por isso necessita de esforço para a recuperação dessa memória. Um dos meios desse retorno seria por intermédio da imagem-lembrança.

Claro, as imagens-lembrança já intervêm no reconhecimento automático: inserem-se entre a excitação e a resposta, e contribuem para ajustar melhor o mecanismo motor, reforçando-o com uma causalidade psicológica. Mas, nesse sentido, elas intervêm apenas acidental e secundariamente no reconhecimento automático, em compensação são essenciais ao reconhecimento atento: este se faz por meio delas. (Deleuze, 2018, p. 76)

O reconhecimento atento de Vinícius e Bruna pode ser percebido nos instantes em que a montagem se relaciona com os afetos dos alunos, e no caso do *New Eyes* (2009), talvez também das entrevistadas. A forma como a seleção de imagens, como a de Madre Teresa de Calcutá, a do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se entrelaça com o discurso do filme, pode revelar uma criação minuciosa do discurso empregado na obra. A vista disso, por mais que sejam rostos conhecidos para a maioria das pessoas de forma imediata, a escolha deles talvez não tenha sido de modo tão veloz, pelo contrário, deve ter sido resultado de uma análise cuidadosa da realizadora, vinda das suas sensibilidades e, por esse motivo, deixam de ser inocentes.

Ao mesmo tempo que aponta a posição de poder dos Estados Unidos, associando essa potência ao tubarão branco, predador conhecido por sua força e agressividade, à guerra e às catástrofes ambientais, Vinícius evoca a responsabilidade de cada um nós, estadistas, crianças, adolescentes, de escolhermos atuar em prol do planeta e da humanidade. (Pinheiro, 2015, p. 91)

Portanto, a montagem consciente revela mais um detalhe curioso entre os filmes, posto que, além dos dois textos dissertados ao longo de ambas as realizações se assemelharem, há alguns aspectos da edição os quais se conectam, como o instante de stop-motion dos livros, presente de maneira muito similar nas duas produções. Isso pode revelar um vínculo de inspiração entre os dois filmes, em virtude do *Human Colours* (2008) explorar de forma intensa a técnica e, em seguida, a obra produzida no ano seguinte, *New Eyes* (2009), reproduzir o mesmo formato nas circunstâncias da sua própria narrativa. Tal espelhamento pode expor uma conversação entre o primeiro e segundo filme, a qual nasce de uma troca sensorial do ambiente educativo, dialogando com a ideia de uma construção de comum através das imagens. É assim que o cinema se desloca “de um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade” (Migliorin; Barroso 2016, p. 23).

Figura 6, 7 - Stop-Motion



Fonte: Captura de tela dos filmes *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009)

Nesse recorte, nota-se o jeito como a ideia de comum e as criações dos estudantes se relacionam, percebendo com essas imagens exteriores uma reestruturação do que é feito pelos alunos, posto que, não apenas a realidade se torna sensível aos olhares, mas também as obras produzidas pelos seus colegas se qualificam enquanto repertório dessas afinidades. Então, o atravessamento dessas imagens afetando o processo de produção artística dentro do cenário educacional se associa com quem são esses criadores, de qual modo eles se entendem inseridos nesse contexto de formação e como eles se sensibilizam com o que chega por meio do ensino.

Detenhamo-nos sobre esse último ponto. Eis as imagens exteriores, meu corpo, e finalmente as modificações causadas por meu corpo às imagens que o cercam. Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. (Bergson, 1999, p. 14)

As imagens exteriores ganham um novo sentido no momento o qual elas entram em fricção com o cinema, assim, o cotidiano se transforma em algo diferente das noções prévias a esse contato. Esse atrito pode resultar em novas afetividades, e no caso de Vinícius e Bruna, maneiras renovadas de se criar artisticamente “para (re)pensar a construção coletiva do conhecimento (se e como ela é possível)” (Andrade; Brito Alves, p. 84, 2021). Enquanto estudantes produtores de materiais artísticos, a comunicabilidade entre seus produtos nasce do compartilhamento dessa obra em sala de aula, que fomenta debates e influencia, pelo que foi possível ver em *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009), uma construção coletiva de visualidades. Conseqüentemente, embora não tenham sido atividades específicas das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, naquele momento chamada *PD Cinema e Vídeo*, Pinheiro comenta que “Os alunos tiveram a oportunidade de captar imagens, editá-las, discuti-las e difundi-las através do Youtube e festivais de curtas online.” (2012, p.12). Então, pode-se entender que os aprendizados na *PD Cinema e Vídeo* proporcionaram a participação no Exchanges Connect Video Contest, mesmo os filmes não se enquadrando em atividades obrigatórias da disciplina.

Anteriormente, é interessante pensar a forma como esses contatos dialogam com as sensibilidades dos alunos, produzindo encontro e desencontros entre os gostos e olhares, pois, mesmo existindo conversações entre *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009), também há disparidades. Identifica-se isso quando um dos filmes escolhe animação e outro decide criar por meio de entrevista. São técnicas distintas, mas que surgem dos caminhos escolhidos pelos estudantes de acordo com sua maior afinidade. Tais lógicas seletivas possibilitam indagações acerca dos debates em sala de aula e de qual maneira eles auxiliam nessas preferências. Pegando como exemplo a atividade *A Cena Que Eu Amo*, onde os estudantes apresentavam aos seus colegas de classe uma cena de filme e debatiam a razão daquela cena ter lhe marcado (Pinheiro, 2012). Consegue-se dizer que quaisquer convergências ou divergências trazidas por cada aluno nessas conversas poderiam construir, através delas, novas compreensões do real.

A operação de pôr em comum realizada pelos filmes não promove, portanto, nenhum tipo de fusão entre os sujeitos presentes na cena, nenhuma harmonização das diferenças ou comunhão entre os separados, assim como não sutura as identidades divididas nem recompõe os liames esgarçados. As comunidades de cinema dão a ver – como coisa experimentada sensivelmente na forma do filme – as muitas fraturas do comum. (Guimarães, 2015, p.50)

Por esse motivo, é curioso o modo como os filmes de Vinícius e Bruna revelam um certo tipo de percepção deles enquanto sujeitos em interação com alteridades, sendo nessa esfera que entram as questões sobre o olhar decolonial desses produtores. Isso se manifesta mediante a compreensão desse cinema como algo capaz de “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (Walsh, 2009, n.p.). Destarte, torna-se difícil desassociar o discernimento identitário desses alunos, as suas origens e suas vivências, daquilo que é produzido por eles, além de entender as interferências dessa representação nas estruturas de dominação.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2006, p. 51)

O que Hall discorre sobre nação pode ser ajustado nesse contexto do Colégio de Aplicação UFPE para a comunidade, colocando os filmes *Human Colours* (2008) e *New Eyes* (2009) como motores da produção de sentido daquela realidade. Isto posto, o cinema feito na escola se torna um “gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas” (Fresquet, 2017, p. 19). Uma das formas de promoção desses vínculos no ambiente educacional é por intermédio da interculturalidade crítica, a colocando enquanto processo da busca de novos referenciais, os quais podem ser aqueles criados pelos próprios alunos. Em função disso, tal metodologia apenas enriquece as trocas quando entra no campo coletivo e não individual, em virtude da identidade cultural se desenvolver associada ao local onde o sujeito nasce (Hall, 2006), rememorando assim um determinado tipo de coletividade.

De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, evidenciando a la vez sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas. (Walsh, 2009, n.p.)

Relaciona-se essa problemática ao fundamento relativo à espetatorialidade trabalhado por Rancière (2012), quando se indaga sobre o papel da emancipação nas práticas pedagógicas formadoras de sujeitos críticos dos seus atravessamentos culturais. Em tal instância “O estudante emancipado traz um mundo consigo — pleno de códigos — mas é capaz de forjar novos começos para si” (Migliorin; Pipano, 2019, p. 78), sendo essa invenção algo fabricado “quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que

as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição.” (Rancière, 2012, p. 17).

Vinícius, em *Human Colours* (2008), “compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (Idem, 2012, p. 17) quando interpela sobre o que seria do azul sem o verde, pois ele entende esses sistemas hegemônicos e sinaliza a incoerência dessas dinâmicas de supremacia, defendendo uma importância igualitária entre as culturas. Com uma linguagem também poética, Bruna, no seu filme *New Eyes* (2009), fala indiretamente dessas estruturas através do sujeito, sendo esse o agente de mudança de tais composições de poder. Desse modo, o cinema funciona para esses estudantes como uma “ferramenta cosmopoética de invenção do comum, vinculando-o à proposta crítica conduzida pela opção decolonial” (Andrade; Brito Alves, 2021, p. 81).

Em razão disso, é difícil desassociar essas produções de um processo minucioso de observação do mundo e como esses filmes, embora tenham formatos simples, fomentam discussões importantes sobre o sujeito, a comunidade e suas sensibilidades. Então, pode-se dizer que a professora Jane Pinheiro teve êxito no seu objetivo de salvar o comum para seus alunos, em razão de ambas as obras apelarem para o cotidiano e, por meio dele, refletir sobre as vivências culturais daqueles indivíduos.

2.2 Coletividade no Fazer Cinema

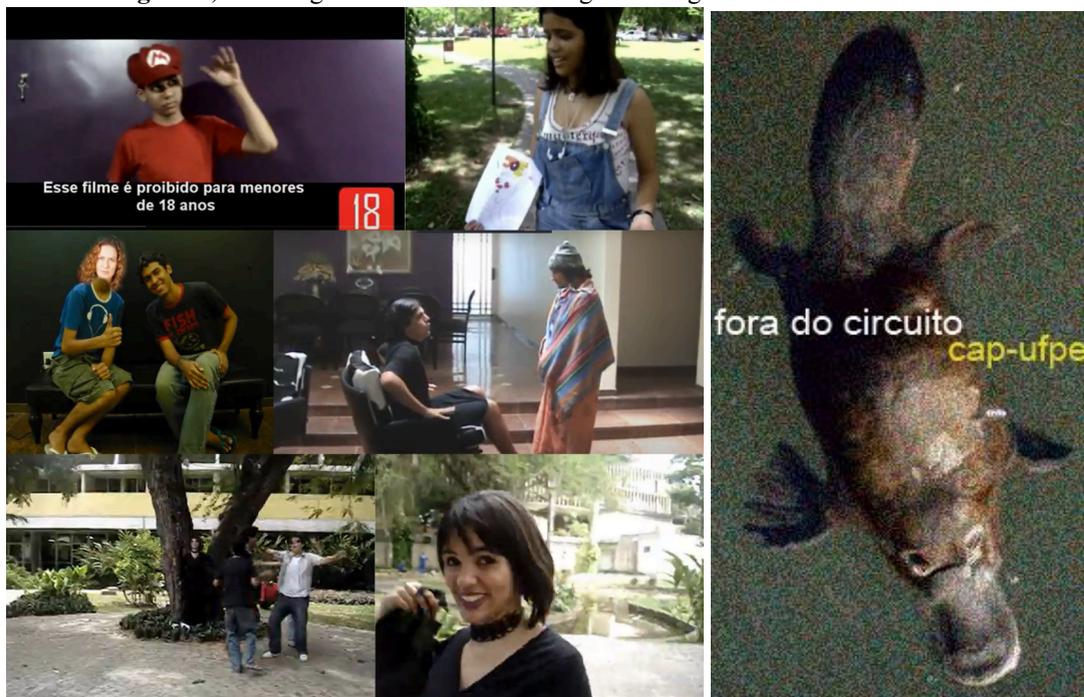
Outras experiências externas à sala de aula, mas que se envolvem com as trocas das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, foi o *Cineclube Fora do Circuito*, que viabilizou encontros os quais resultaram na produção de dois longas-metragens, *Bárbara, a Bárbara* (2008, 108 minutos) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009, 108 minutos). Essas iniciativas foram organizadas pela vontade dos alunos, por esse motivo, elas ajudam a refletir sobre a coletividade e o perfil independente que a atividade emancipatória do cinema estimula. Todavia, por mais que existisse um acompanhamento docente, a própria Jane Pinheiro comenta que ela foi procurada pelos novos representantes do Grêmio Livre Estudantil do CAp (Pinheiro, 2012). Então, por ser algo desenvolvido no âmbito escolar, onde naturalmente as articulações são feitas pelos professores, percebe-se a particularidade dessa organização feita pelos alunos.

Inicialmente, expondo um pouco da narrativa dos longas-metragens, a primeira obra acompanha Bárbara, uma menina abastada que sustenta seus amigos, mas esses não prestam

ajuda a ela em um momento no qual sua vida está por um triz, pois pensam que a jovem está mentindo sobre seu estado. Com isso, Bárbara morre e retorna para assombrar seus amigos. Por meio dessa breve descrição, nota-se que o roteiro segue os arquétipos do cinema de horror americano, mas sua estrutura se diferencia pelas condições em que os filmes foram feitos. A sequência do primeiro longa-metragem, *Bárbara, a Bárbara 2* (2008), segue o mesmo formato de produções massivas, com aparição de uma nova personagem, Maria da Graça, a qual é interpretada pela mesma atriz da Bárbara no primeiro filme, Larissa Cavalcanti.

Vale salientar que a investigação deste capítulo, diferente do anterior, não é sobre a estrutura narrativa das obras, mas se concentra em como o cinema feito na escola pode ser um instrumento que reflete a coletividade de um grupo. Gouveia (2024) comenta que a produção dependia da disponibilidade da câmera, então toda a produção era pensada de acordo com pequenos fatores que influenciam o todo. Em consequência, havia situações nas quais os estudantes tinham que solucionar problemas e, como foi citado previamente, isso dava uma certa singularidade ao seu trabalho, além de revelar o caráter coletivo das produções.

Figura 8, 9 - Colagem dos Frames dos Longas-Metragens e Cartaz do Cineclube



Fonte: Captura de tela dos filmes *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009) (Fig. 8) e acervo pessoal de Jane Pinheiro (fig.9)

Em diálogo aos filmes, é importante analisar o *Cineclube Fora do Circuito* pensando no sentido social do fazer curatorial, posto que a atividade cineclubista também é um processo de criação audiovisual, o qual forma público e lapida sensibilidades (Teixeira, 2012). Ademais, pelo grupo de alunos em ambos os projetos, tanto do cineclube quanto dos

longas-metragens, ser o mesmo coletivo, a relação entre as iniciativas se torna sólida. Embora esse trabalho já tenha uma breve passagem sobre o cineclube, é curioso refletir sobre sua proposta na curadoria de não se subjugar ao cinema comercial americano, contudo, compreende que se opor a um repertório é, paradoxalmente, sintetizar-se a outro. Em razão disso, o cineclube era “tão fora do circuito que não se enquadrava, nem mesmo, no circuito dos demais cineclubes fora do circuito!” (Lima, 2013 apud Pinheiro, 2015, p. 64).

Como as sessões aconteciam na sexta-feira à tarde, elas não eram numerosas, assim, em alguns instantes, a curadoria se “rendia” a filmes do circuito comercial (Pinheiro, 2024). Entretanto, essa abertura dialogava mais sob a perspectiva de diversificar o repertório e não a de atrair público. Essa expansão ajuda a entender a importância dessa prática no contexto educativo, por abrir debates acessíveis, mas também construir encontros não existentes fora da escola, com obras de “fora do circuito”. Dessa forma, pensa-se de que maneira os acessos construídos nessa prática colocam o cineclube como “uma instituição fundamental da sociedade democrática, não é uma atividade ‘filantrópica’, ‘experimental’, ‘juvenil’, ‘amadora’” (Macedo, 2010, p. 43).

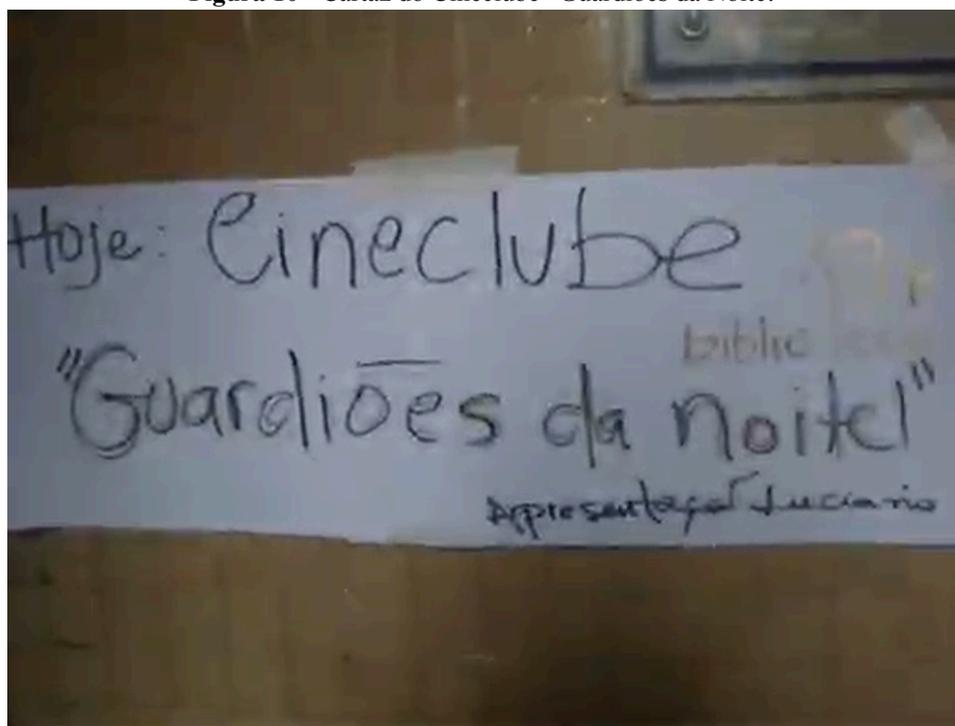
O debate crítico oriundo do fazer cineclubista auxilia o desenvolvimento do ato de relacionar esses filmes com repertórios distintos, visto que “a cultura não nada além da capacidade de relacionar o quadro contemplado, o filme assistido ou o livro lido a outros quadros, filmes ou livros.” (Bergala, 2008, p. 68). Por intermédio disso, a noção cultural dos estudantes é expandida, proporcionando contatos que deveriam ser característicos do ambiente educativo. Porém, não há a intenção de um aumento de repertório esvaziado e focado em parâmetros quantitativos, uma vez que isso seria retornar à instrumentalização do ensino na transmissão da informação no lugar da experiência (Larrosa, 2002). Esse modelo sufocaria o objetivo real dessa atividade que, no caso do *Fora do Circuito*, não seria o de conhecer todos os filmes apresentados, mas o de sentir tudo aquilo que se é partilhado naquele ambiente, seja apreço ou recusa à obra, posto que isso seria um modo de construir um juízo nos olhares.

Pensando um pouco mais, pelo ângulo do cineclubismo, esse importante movimento de memorável história e tradição, observa-se alguns traçados e feitos com os quais a escola deverá aprender. Há nesse movimento dinâmicas e experiências que a escola deverá mirar e admirar, para aprimorar seus discursos e práticas educativo-pedagógicas. A história e experiência do cineclubismo tem preciosos aspectos e características que não se pode esquecer, mas prosseguir. (Teixeira, 2012, p. 115)

Logo, uma metodologia que se espelha nas funcionalidades do cineclubismo se aproxima de uma formação crítica dos alunos. “A experiência inerente à crítica resvala no fazer curatorial, visto que opera aproximações de montagem, deslocando sentidos instituídos e multiplicando formas de sentir e pensar a partir das obras.” (Osorio, 2019, p. 35). Além disso, o fato da curadoria do *Fora do Circuito* ser intercalada entre os estudantes, permite uma comunicação rica entre as diferentes afinidades individuais de cada aluno, além de favorecer um repertório diverso.

Da relação interativa do começo do “cinema”, entre o público e o filme, só o cineclubismo preservou não apenas a oralidade (o debate), mas todo um dispositivo ou protocolo de ações de apropriação crítica, condição essencial para a superação da perspectiva de dominação do cinema comercial e para a construção de uma visão própria e crítica, indispensável para a edificação de outro cinema: o cinema do público. (Macedo, 2010, p.41)

Figura 10 - Cartaz do Cineclubismo “Guardiões da Noite!”



Fonte: captura de tela do filme *Colégio de Aplicação* (2008)

Portanto, as trocas cineclubistas se relacionariam com o estímulo da emancipação do espectador (Rancière, 2012) e, no contexto pedagógico, também estaria ligado à formação crítica do aluno, “que não passaria pelos conteúdos ensinados, mas pelo processo de produzir conhecimento através do compartilhamento de vivências distintas e pela troca de perspectivas de compreensão do que está sendo ensinado.” (Osorio, 2019, p. 36). Para mais, pensa-se a emancipação através do deslocamento da centralidade do professor nas atividades do cineclubismo, uma vez que o *Fora do Circuito* não era algo planejado dos alunos para o professor

ou do docente aos discentes, mas uma prática coletiva, feita por ambos os corpos. Jane Pinheiro, como citado previamente, se responsabilizava pelos procedimentos administrativos do Colégio de Aplicação UFPE, no entanto, era apenas mais uma dos inúmeros articuladores do projeto.

Da mesma forma que a produção de filmes promove reflexões, a crítica e a curadoria presentes na confecção de um cineclube equivalem a construir “um cinema que sensibiliza, que pensa, que interroga, que convoca à alteridade, à sensibilidade, à imaginação” (Teixeira, 2012, p. 119). O valor disso se evidencia quando os alunos escolhem permanecer na escola para a atividade do cineclube, no lugar de retornar para casa.

Esse convite, que consente tanto o aceite quanto a recusa, se relaciona a “uma dimensão política própria aos modos como nossa sensibilidade se deixa transformar e desloca as formas de pensar e estar no mundo.” (Osorio, 2019, p. 36). Desse modo, o cinema emoldurado na perspectiva do cineclube seria aquele que busca se conectar com o externo às sessões, permitindo novas compreensões por parte dos indivíduos. Na escola, essa conexão com o que está fora do ambiente pedagógico explora “uma relação particular entre as crianças e o mundo.” (Larrosa; Rechia, 2018, p.67).

Quando falamos de cinema, falamos assim de uma maneira de conhecer o que nos cerca, de trazermos as questões que nos afetam para a sala de aula, mas, ao mesmo tempo, falamos da responsabilidade de inventar e criar com aquilo que nos cerca, de forma representacional e afetiva. (Migliorin, 2015, p.186)

É ponderando sobre esse modo de produzir com as realidades dos entornos que se retorna aos filmes *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009), os quais foram feitos, semelhante ao cineclube, de forma independente pelos alunos, sem estar ligado a nenhuma disciplina. Em virtude disso, a coletividade permanece presente nessas dinâmicas de produção audiovisual, se afastando de uma lógica de escolhas no processo de criação não poderem ser coletivas (Bergala, 2012 apud Fresquet, 2017). No caso desses filmes, existe um destaque de alguns membros da equipe, como Larissa Cavalcanti, que, por ser a protagonista, está presente na maioria das cenas, ou Vinícius Gouveia e Txai Ferraz, que estão creditados em muitas funções. Não obstante, essas figuras proeminentes seriam incapazes de construir dois longas-metragens sozinhos, sendo necessário o comprometimento coletivo das diversas partes envolvidas.

Como consequência, entende-se que, mesmo tendo uma segmentação de funções, havia o aprendizado comunitário entre os alunos. A autonomia nessas circunstâncias também

remete ao processo emancipatório dos discentes, ainda mais quando se nota que, embora parte da produção do primeiro longa tenha sido simultânea à oferta da *PD Cinema e Vídeo*, o primórdio do projeto foi prévio ao ano letivo no qual a matéria foi ministrada (Gouveia, 2024). Essa autogestão dos estudantes não atenua o papel fundamental de Jane Pinheiro no processo de criação desses longas-metragens, na verdade, essa ordem de autonomia oriunda da igualdade entre mestre e estudante em nenhum instante considera o desaparecimento do professor. Não é almejada uma descentralização total (Migliorin; Pipano, 2018), mas a formação conjunta pelas trocas entre alunos e professores, pois isso interfere diretamente na noção das potencialidades dos estudantes.

De antemão, Vinícius Gouveia (2024) comenta que, apesar de existir uma afinidade com cinema anterior à oferta da *PD Cinema e Vídeo*, o contato com o fazer audiovisual na sala de aula foi essencial para desenvolver confiança sobre suas próprias capacidades. Ademais, Gouveia sinaliza como os momentos na escola eram equivalentes a trocas entre dois artistas, nesse caso entre ele e Jane Pinheiro, e impulsionavam a vontade de participar ativamente daquele ambiente, pois era valioso esse estímulo à criação. Então, verifica-se que a produção desses filmes é apartada do contexto educativo, contudo, um espaço pedagógico como o Colégio de Aplicação UFPE, no qual existe incentivo para essas construções, novas camadas afetivas são acionadas no processo artístico.

Nos filmes, tanto o *Bárbara, a Bárbara (2008)* quanto o *Bárbara, a Bárbara 2 (2009)*, é possível ver como as obras são reflexo de uma ação colaborativa, em razão das prováveis adversidades logísticas que os longas-metragens revelam no decorrer das suas cenas. O fato de ter diversas locações, muitos atores, muitas figurações não faz dessas produções simples, mesmo que sua forma seja modesta, suas ambições parecem ser contempladas pelo caráter de existência que o filme carrega. Nesse sentido, as obras, por existirem, já contemplam um êxito artístico para além da narrativa, e essa qualidade provavelmente só seria possível pela persistência coletiva dos alunos envolvidos nesse projeto e pelo estímulo da professora Jane Pinheiro.

Poderíamos conversar sobre inúmeros aspectos desses filmes. Produzidos de maneira precária, ainda assim, apontam de forma aguda questões muito caras ao momento que vivemos: consumismo; obsessão, sob pressão, pelo corpo ideal; identidade de gênero e orientação sexual; culto às celebridades e a rapidez com que são produzidas e descartadas; uso de drogas; exposição pública da intimidade. A escolha do pastiche, do uso de clichês, e do humor trash entrelaçado ao terror não é fortuita, agrega um certo grau de deboche e amplifica a crítica satírica a uma sociedade onde tudo é líquido. (Pinheiro, 2015, p. 154)

Sobre a narrativa, claro que existem discussões que remetem a temas delicados, entretanto, há um abraço à frivolidade, o qual enriquece os longas-metragens. Em nenhum momento a história aparenta se levar a sério, pelo contrário, ela utiliza linguagem e formato descomplicados, além de serem relativamente populares, posto que os filmes reproduzem vários memes da cultura midiática dos meados dos anos 2000 e visualidades comuns em programas de televisão. Analisar o modo como os estudantes se relacionam com esses signos auxilia a ponderar a forma como esses códigos “são responsáveis por mediar, em certos aspectos, a relação das pessoas com o meio em que vivem” (Acker; Machado Ramos De Almeida, 2017).

As sátiras presentes nas obras, além de contextualizar certas vivências dos estudantes, também corroboram para a experiência lúdica de produzir um filme nessas circunstâncias. O brincar com uma câmera liberta para pensar fora das dinâmicas operacionais da escola, por essa razão a proximidade de Jane Pinheiro com as produções estimula uma ressignificação das divisas do ensino. Pensando nisso, entende-se porque “a brincadeira sempre riu da fronteira” (Migliorin; Pipano, 2018, p.146), visto que *Barbara, a Barbara (2008)*, junto com sua sequência, criam questionamentos sobre onde o ensino do cinema atinge seus limites na vida dos estudantes.

Na base desses dois filmes, estava uma vontade de se divertir entre amigos, ou mesmo criar novos amigos... Como eu ouvi Kelle Lima, atriz do filme, falando: 'Bárbara, a Bárbara foi uma brincadeira! Foi literalmente uma brincadeira. Apesar de ser longa, era uma brincadeira. Ele uniu, talvez, a gente. Ele fazia rir, ele estressava.'” (Pinheiro, 2015, p. 154)

Essas demarcações de até onde o cinema afeta a vida dos alunos se prolongam quando se cogita os meios tecnológicos e as formas como o processo individual de criação audiovisual é facilitado. A flexibilidade presente nesses dispositivos ajuda a pensar o cinema na escola como “um instrumento pedagógico importante diante das transformações tecnológicas e da disseminação das imagens como aspecto inevitável da experiência dos indivíduos no mundo nas últimas décadas.” (Acker; Machado Ramos De Almeida, 2017). O uso desses padrões de piadas da internet e da televisão que são vistos nos filmes também é resultado desse contato com a distribuição intermediada por essas tecnologias, então, torna-se difícil dissociar esses meios do cotidiano dos estudantes. Mesmo esses formatos dialogando com uma linha estética criticada ao longo deste trabalho, a do periodismo, que segundo Larrosa (2002) é responsável por aniquilar a experiência e faz com que nada realmente toque

as pessoas, eles não podem ser ignorados, pois são estruturas visuais comuns nas vidas dos estudantes.

Em resumo, o amadorismo de *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009) é algo valioso quando se analisa que são obras feitas mediante o contato do cinema com a escola. Questionam-se também “considerações sobre o currículo ‘informal’ - o que os estudantes aprendem entre eles, e o currículo ‘oculto’ - o que eles aprendem pelo simples fato de participarem do ambiente escolar” (Barbosa, 1998, p.127). Os filmes são atravessados por esses tipos curriculares do espaço pedagógico, uma vez que, no caso das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, são compreendidos os saberes e sensibilidades dos alunos, mas também colocam em perspectiva metodológica essas habilidades. Isto posto, percebe-se que no filme existe noção de decupagem, raccord, montagem, porém, com o ensino do cinema na escola, essas faculdades ganham uma nova roupagem a partir da interação com a comunidade. A técnica deixa de ser o que o aluno conhece e passa a ser o que o estudante relaciona através dos seus saberes.

Figura 11 - Exibição de *Bárbara, a Bárbara* (2008)



Fonte: Acervo pessoal de Jane Pinheiro

Essa capacidade de construir relações pode ser vista como própria do processo de produção e de curadoria, pois, em ambas as circunstâncias, a bagagem cultural dos integrantes incrementa os fazeres dessas esferas cinematográficas, em virtude disso que os longas-metragens e o cineclube conversam. Para mais, por serem feitos pelo mesmo grupo de

estudantes interessados em cinema, as relações dos filmes autorais e do cineclube também se confirmam, tanto que foi o Cineclube Fora do Circuito o qual promoveu a primeira exibição do filme *Bárbara, a Bárbara* (2008), na sala 12 no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (Pinheiro, 2015). A exibição mobilizou um grande número de alunos, fora aqueles que faziam parte das iniciativas, sendo isso um modo de questionar sobre como, de alguma forma, os outros estudantes também se viam nesses filmes.

Considerações Finais

As *Oficinas de Cinema e Vídeo* oferecidas no Colégio de Aplicação UFPE em meados da década de 90 e no início dos anos 2000 motivaram a feitura desse trabalho, com o propósito de indagar sobre a interação do cinema nos ambientes pedagógicos. Buscou-se analisar o modo como as imagens do cinema podem ser um dispositivo importante na construção de afetos e análise crítica do mundo e dos espaços educacionais. Mediante um mapeamento histórico das atividades organizadas pela professora Jane Pinheiro, foram pensadas as formas de produzir artisticamente dentro de sala de aula, além de ponderar sobre quais formas um letramento estético da arte pode ser estimulado.

Inicialmente, foram analisados o *Festival de Arte do Cap-UFPE*, o *Cineclube Fora do Circuito*, a *PD Cinema e Vídeo* e a *PD Fotografia Cinema e Vídeo*, sendo dinâmicas desenvolvidas articuladas com as oficinas. Por meio delas, foram pensadas as questões de divergências entre educação artística e ensino artístico, relacionando isso às lógicas freireanas de conhecimento crítico e saber ingênuo. Ademais, refletiu-se sobre as relações dessas ideias com a lógica de Larrosa sobre a experiência da sala de aula, sendo essa em muitos estantes anestesiada por metodologias que prezam pela informação em detrimento da afetação. A conexão criada desses conceitos procura pensar os paradigmas da escola, como seus moldes operam em favor de uma funcionalidade que apenas corrobora a manutenção de um sistema neoliberal.

De antemão, esses modelos foram postos em fricção com as atividades artísticas feitas e debatidas no contexto educativo, visto que esses processos perturbam as operações da instituição onde a maior parte das coisas precisa ter uma razão de existir. O cinema e a arte no geral, por ser um campo aberto ao universo particular de cada sensibilidade, não estariam incluídos nesse modo de funcionamento. Além disso, a entrada do cinema na escola seria viabilizada pela abdicação da hierarquia das inteligências entre mestre e estudantes, passando por uma perspectiva ranciereana que estimula a autonomia dos estudantes. A figura de Jane Pinheiro foi observada e suas práticas pedagógicas se assemelham em certa medida a essa filosofia de ensino, posto que nas oficinas e nas atividades que envolviam cinema, uma horizontalidade normalmente se revelava.

Logo, essa equivalência de capacidades é debatida de forma mais intensa ao examinar os frutos das oficinas, quando se avalia os dois curtas-metragens premiados em festivais internacionais, *Human Colours* (2008), de Vinícius Gouveia, e *New Eyes* (2009), de Bruna

Monteiro, e os longas-metragens produzidos em conversação com o *Cineclube Fora do Circuito*. Contudo, a dupla de filmes selecionados no concurso internacional foi vista atrelada à problemática de memória e identidade. Em virtude disso, o cinema foi posto como uma ferramenta cosmopoética na invenção de mundos comuns, fabricados pelas imagens, que constituíam novas noções de memória afetiva e identidade comunitária. Já os outros objetos, as atividades do *Cineclube Fora do Circuito* e a produção dos longas-metragens, *Bárbara, a Bárbara* (2008) e *Bárbara, a Bárbara 2* (2009), foram estudados considerando a independência dos estudantes nessas atividades. Nesse cenário, o fazer de cinema ganhou um novo caráter pelo seu cunho coletivo, ainda mais quando se inclui Jane Pinheiro como uma das motivadoras e articuladoras destes trabalhos, uma vez que revela que a autonomia dos estudantes não significa a descentralização total dos professores.

Portanto, entende-se que o cinema pode ser uma das ferramentas que reinventa a ideia de comum e, por meio do estudo das *Oficinas de Cinema e Vídeo*, percebeu-se que os exercícios artísticos dentro da sala de aula operam uma nova maneira de organicidade sensível dos corpos estudantil. Por esse motivo, não é possível considerar que nas oficinas existia um método exato que estimulava os alunos, pelo contrário, havia fluidez nas dinâmicas, as quais viabilizaram mais intensamente um ensino pautado na partilha, e são dessas trocas de onde vem a cativação. A suavidade desse compartilhamento pode servir de exemplo para que experiências pedagógicas verdadeiramente inspiradoras sejam uma regra nas realidades acadêmicas, e não uma exceção.

Referência Bibliográfica

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. **Educomunicação: O cinema na prática pedagógica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 39., 2016, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0092-1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ACKER, Ana Maria; MACHADO RAMOS DE ALMEIDA, Gabriela. **O cinema como vivência dos direitos humanos na escola**. Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 43, n. 2, 2017. DOI: 10.22484/2177-5788.2017v43n2p247-260. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3129>. Acesso em: 29 set. 2024.

ADEODATO, P. J. L. **O significado de ser do Colégio de Aplicação (CAp)**. In: ROSA, A. L. T.; ALMEIDA, C. L.; VIDAL, F. S. L.; BARROS, J. B.; DINIZ, M. G.; RAMOS, S. R. V. (orgs.). Memórias de formação: do ser e do sentir – 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife: Pipa Comunicação, 2018.

ANDRADE, C. A. de O., & BRITO ALVES, Álvaro R. J. de. **O cinema como cosmopoética do pensamento decolonial**. Logos, 27(3), 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/logos.2020.54458>.

BADIOU, Alain. **O cinema como experimentação filosófica**. In: YOEL, Gerardo. São Paulo, CosacNaify, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. Coleção Arte & Ensino, 1998.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p.

155–177, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645903>. Acesso em: 16 set. 2024.

COHN, G. **O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências**. Pro-Posições, v. 24, n. 1, p. 179–199, jan. 2013.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Tradução de Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

DELEUZE, G. *A Imagem-Tempo*. São Paulo: Editora 34, 2018

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação / Rosália Duarte**. - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELSAESSER, Thomas. **Através dos sentidos: estudos de cinema e multimídia**. Campinas: Papyrus, 2014.

FÓRUM NICARÁGUA. **A pedagogia do dispositivo: pistas para a criação com imagens**. In: MIGLIORIN, Cezar; RESENDE, Douglas; CID, Viviane; BARROSO, Elianne Ivo (Orgs.). *Modos de fazer e experimentar: cinema e educação* [livro eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

.Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GOUVEIA, V. **Depoimento [set. 2024]**. Entrevistadora: Tainá Gomes Brasileiro. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2024. 1 arquivo .mp3 (1 h 14 min). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a série de filmes *Bárbara, a Bárbara*.

GUIMARÃES, C. G. **O que é uma comunidade de cinema?**. Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 45–56, 2015. DOI: 10.29146/eco-pos.v18i1.1955. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1955. Acesso em: 16 set. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. [online], n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.

; RECHIA, Karen C. **Passagens entre a escola e o cinema**. In: SANTOS, M. A. dos; LAZZARETI, A.; COSTA, J. V. (Org.). Escritos da alfabetização audiovisual: LUZ na docência. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018, p. 63-79.

LEIVAS, R. Z. **Educação e Cineclubismo em trânsito afetivo - “cineclubar” para educar**. In: ALVES, Geovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). Cineclube, Cinema e Educação. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

LIMA, E. A. B. **“Viveria tudo outra vez”**. In: ROSA, A. L. T.; ALMEIDA, C. L.; VIDAL, F. S. L.; BARROS, J. B.; DINIZ, M. G.; RAMOS, S. R. V. (orgs.). Memórias de formação: do ser e do sentir – 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife: Pipa Comunicação, 2018

LOVERA, Isis Tavares da Silva. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MACEDO, F. **Cineclube e Autoformação do Público**. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.). Cineclube, cinema & educação. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.

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

; BARROSO, Elianne Ivo. **Pedagogias do cinema: montagem**. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016.

; PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

; RESENDE, Douglas; CID, Viviane; MEDRADO, Arthur. **Cinema de grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado.** Revista GEMInIS, v. 11, n. 2, p. 149-164, mai./ago. 2020.

NETO, J. B. **Memórias de um aluno mediano do Colégio de Aplicação, cujos pais viam na experiência escolar uma oportunidade de torná-lo gente.** In: ROSA, A. L. T.; ALMEIDA, C. L.; VIDAL, F. S. L.; BARROS, J. B.; DINIZ, M. G.; RAMOS, S. R. V. (orgs.). Memórias de formação: do ser e do sentir – 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife: Pipa Comunicação, 2018.

OSORIO, L. C. **A função-curador: discurso, montagem, composição.** ARS (São Paulo), v. 17, n. 37, p. 29–44, set. 2019.

PELLEGRINI, Tânia. **Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações.** In: PELLEGRINI, Tânia et al. Literatura, cinema e televisão. São Paulo: SENAC, 2003.

PINHEIRO, Jane. **Duas décadas de ensino de cinema e vídeo no CAp-UFPE.** In: II Congresso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (AsAECA), Vol. 1, pp.1-17, Córdoba, Argentina, 2012

. **Sonhos em movimento: Mostra de Audiovisuais produzidos por adolescentes no Recife do Século XXI.** 2015. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18918. Acesso em: 21 jun 2024.

. **Depoimento [ago. 2024].** Entrevistadora: Tainá Gomes Brasileiro. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2024. 1 arquivo .mp3 (1 h 14 min). Entrevista concedida para a pesquisa sobre as Oficinas de Cinema e Vídeo.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

. **O espectador emancipado.** 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTIN, T. R. **Relatos de Experiencia - Educação Audiovisual: qual a sua importância e o seu espaço na escola?** In: SANTOS, M. A. dos; LAZZARETTI, A.; COSTA, J. V. (Org.). Escritos da alfabetização audiovisual: LUZ na docência. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018, p. 63-79.

SANTOS, Sady Casemiro dos. **Definição pedagógico-didática do ensino artístico de pintura**. 1965. 55 f. Tese (Professor titular) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1965.

SILVA, E. Índios, **ensino e interculturalidade: vivências no CAP/UFPE**. In: ROSA, A. L. T.; ALMEIDA, C. L.; VIDAL, F. S. L.; BARROS, J. B.; DINIZ, M. G.; RAMOS, S. R. V. (orgs.). Memórias de formação: do ser e do sentir – 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife: Pipa Comunicação, 2018.

SILVA, T. dos S. A. da; MORAES, M. T. D. de; MESQUITA, R. G. de M. de. **Cinema-Experiência e Educação: por uma escrita imagética na docência**. Revista Digital do LAV, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 049–071, 2019. DOI: 10.5902/1983734837904. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37904>. Acesso em: 16 set. 2024.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro Teixeira. **Uma história sem fim – O cineclube abraça a escola**. In: ALVES, Geovanni e MACEDO, Felipe (Orgs). Cineclube, Cinema e Educação. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

XAVIER, I. **O Discurso Cinematográfico**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y Educación Intercultural**. Seminário organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.