

ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA NA ARGENTINA E BRASIL

(1990-2010)

Resumo

O artigo discute questões da educação e cinema na Argentina e Brasil (1990/2010), analisando concepções sobre a formação de professores na interface com o cinema, em projetos e políticas para o magistério. A partir de referenciais teóricos da educação e cinema, realizou-se levantamento e análise de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que a exibição e debates de filmes foi a principal estratégia de formação, enfatizando-se aspectos ético-políticos e a prática pedagógica.

Palavras chaves: educação e cinema; formação de professores; educação no Brasil e na Argentina.

Resumen

Enlaces entre la educación y cine en Argentina y Brasil (1990-2010).

El artículo aborda las cuestiones de educación y cine en Argentina y Brasil (1990/2010), a través del análisis de las concepciones de la formación del profesorado en la interfaz con el cine, en proyectos y políticas para la enseñanza. A partir de los marcos teóricos de la educación y cine, se llevó a cabo la encuesta y el análisis de fuentes documentales y entrevistas semiestructuradas. Se concluye que ver películas y discutir las fue la principal estrategia de capacitación, con énfasis en los aspectos éticos y políticos y la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación y el cine; formación del profesorado; la educación en Brasil y Argentina

ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA NA ARGENTINA E BRASIL

(1990-2010)

Ana Lúcia de Faria e Azevedo¹

Inês Assunção de Castro Teixeira²

A proximidade entre docência e cinema é recente e contrasta com a visão que os professores tinham do cinema há décadas, como se observa no fato relatado a seguir. Em 1966, Michel Tardy exemplifica o que os professores pensavam do cinema, ao comentar uma passagem da infância do Jean Paul Sartre.

O próprio filósofo relata em uma edição de *Les Temps Modernes*, três anos antes, que seu avô, professor de línguas em colégio, reprovava, no início do século XX, o costume de sua mãe de levá-lo ao cinema. Ao reclamar desse mau hábito a um distinto colega, seu avô declarou: – Veja Simonnot, o senhor que é gente séria: o senhor é capaz de compreender isso? Minha filha leva meu neto ao cinema! Ao que M. Simonnot respondia em tom conciliatório: – Eu nunca fui, mas minha mulher já, algumas vezes. (TARDY, 1976, 15)

Tardy conta esse episódio, tomando-o como comportamento típico dos docentes em relação a esse fenômeno que persistia até o período da publicação do livro. Ele afirmou que, apesar das constantes reformas, a continuidade do sistema escolar estava garantida pelas suas regras, normas, ritos e tradições que a tornavam um espaço protegido de mudanças. E que os professores ou pedagogos, como se refere a eles, recusavam o cinema, assim como outras obras originárias dos meios de comunicação de massa porque elas convidavam ao questionamento da pedagogia e de seus métodos. Assim, qualquer novidade, como o cinema, na época, seria incorporada às práticas

¹ Doutora em Educação pela UFMG, professora da RMEBH.

² Doutora pela UFMG com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona e professora da Faculdade de Educação da UFMG (graduação e pós-graduação).

escolares quando suas características fossem afinadas com a forma de organização e funcionamentos escolares ou maleáveis o bastante para se adequarem as suas exigências. Essa conduta expressava o juízo de que os filmes tinham pouco valor cultural e a imagem cinematográfica só teria serventia para fins instrumentais de registro.

Ainda no início do século XX, os educadores permitiram que o cinema entrasse na escola, mas somente sob a forma de documentários. E um tipo de documentário que estivesse explicitamente afastado de qualquer forma de diversão. Entendemos que essa avaliação permanece atual em muitos pontos, pois a presença do cinema continua condicionada aos requisitos mais tradicionais que a escola impõe para que possa integrar os currículos. Contudo, o cinema deixou de ser uma novidade na escola e, em grande medida, os professores se aproximaram desse artefato.

O cinema está mais perto dos docentes atualmente por ter se tornado uma constante entre os hábitos culturais desse segmento. Fato sugestivo de que esse artefato cultural tem sido uma fonte importante de referências para esses sujeitos, considerando o potencial dos filmes como propagadores de ideias, valores, comportamentos, modos de vida, além da frequência dessa prática social entre os professores. No Brasil, pesquisas de abrangência nacional apontam forte presença dos filmes dentre as práticas culturais dos professores³.

Tais evidências são tomadas neste trabalho como um indício de que a forma como esses profissionais percebem o mundo é irremediavelmente marcada pelos seus contatos com cinema, assim como ocorre com grande parte da população urbana, nas sociedades

³ Segundo ABRAMOVAY (2004,91), no Brasil: A maioria dos professores assinalou frequentar ou usar, algumas vezes por ano (englobados aí os que frequentam semanal ou mensalmente) a maior parte dos eventos e locais listados: museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo e clubes. Observa-se que uma atividade realizada normalmente no âmbito doméstico sobrepõe-se de maneira clara às demais apresentadas: 33% dos docentes afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês.

ocidentais contemporâneas.⁴ De fato, esses contatos não ocorrem mais de forma tão frequente, como vivência mais tradicional com esse dispositivo, como evento que ocorre no espaço denominado cinema e em circunstâncias que lhes são próprias, ou seja, assistir a uma narrativa cinematográfica, em tela grande, numa sala escura junto a dezenas ou centenas de pessoas, como era comum até os anos 1980. Mas os espectadores cinematográficos continuam a assistir filmes em profusão pela TV, por meio dos reprodutores de DVDs, em computadores conectados à internet e até em celulares.

Além disso, há que se considerar a atual facilidade de acesso às inovações tecnológicas para produção e reprodução de filmes que, a partir dos anos de 1980, facilitaram a integração desses objetos às práticas escolares. Os aparelhos videocassetes, as videolocadoras e as publicações voltadas para o mercado de cinema e vídeo, foram fundamentais para disseminar o consumo e a exibição de filmes no âmbito doméstico ou em salas improvisadas como a sala de aula. Nos anos 2000, os filmes em VHS foram substituídos pelos DVDs players e os DVDs, mais funcionais quanto ao manejo, mais resistentes e com bastante espaço para vários conteúdos, além do filme (CHRISTOFOLETTI, 2009). O fato é que, no final do século XX, o acesso a esses novos equipamentos, aliado à crença no potencial pedagógico das práticas educativas com filmes, contribuiu para que o cinema passasse a ser usado de uma forma geral por professores, nos diversos níveis de ensino.

O cinema foi acercando-se da docência, também conforme os professores e as questões da escola foram sendo trazidos às narrativas cinematográficas, fornecendo um repertório de imagens sobre a escola e a docência. Esse tipo de produção fílmica, que coloca o professor em cena, tem ajudado a colocar em pauta questões e imagens sobre os docentes junto à sociedade, de forma geral. E a julgar pelo crescente uso desse tipo de

⁴A esse respeito, Martin (2003, 40) observa que "é absolutamente irracional negligenciar uma arte, que socialmente falando, é a mais importante e a mais influente de nossa época".

filme nas atividades pedagógicas com alunos e na formação docente, esses podem exercer um papel importante na formação e na construção identitária dos professores.

Dito de outro modo, o cinema aproximou-se dos docentes, ao trazer à tela a vida de professores, a escola e as diversas questões referentes a esse universo em diferentes períodos e culturas. O cinema está mais próximo dos professores porque os observa, pensa, interroga, como assinala Teixeira:

O cinema observa os professores, capturando a docência. Filmes há que os apreendem, que os compreendem em sua humana condição, mirando-os em seus encontros e desencontros com as crianças adolescentes e jovens nos territórios da escola... O cinema pensa os professores. O argumento, o roteiro, a montagem, as cenas, os enredos, a câmera que registra no movimento da imagem o movimento da vida, levando o diretor e espectador a pensar os professores como sujeitos socioculturais, inteiros, humanos. Ali estão eles/elas, trabalhadores nas escolas, em cenas e sequências fílmicas que nos fazem refletir sobre cenários mais imediatos em que o trabalho docente se realiza: a escola, a sala de aula e seus rituais. [...] O cinema interroga a docência, interpelando-a, convocando-a a deslocamentos. O cinema interpela os professores e os convoca a pensarem sobre si mesmos, sobre seu trabalho, seus fazeres, seus saberes, suas vidas na escola e para além. (TEIXEIRA, 2011, 176-178).

Esse é um elemento importante das ligações estabelecidas atualmente entre cinema e docência: a criação de situações de sala de aula e a exibição de filmes que colocam em pauta os professores, os estudantes e as escolas. O repertório fílmico sobre a escola e seus sujeitos hoje é utilizado em espaços de formação docente inicial e em serviço, como uma estratégia para inspirar, discutir e transmitir ensinamentos aos futuros professores sobre seu ofício. E outro aspecto relevante dessa relação é a forte demanda colocada pelo discurso pedagógico por maior investimento na preparação dos professores para levar o cinema para escola.

Essa dupla vinculação entre a formação docente e o cinema é o objeto de desse artigo⁵ que discute os princípios e concepções que orientam práticas e políticas públicas argentinas e brasileiras de formação de professores que fazem da exibição e da discussão de filmes a sua principal estratégia formadora. Esses projetos desenvolvidos entre os anos 1990/2010 foram investigados por meio do levantamento e análise documental de livros, artigos científicos, manuais paradidáticos e entrevistas com especialistas que subsidiaram teoricamente essas propostas. O estudo desse material permitiu a identificação das contribuições para a formação dos docentes no que se refere a formação ético-política, a reflexão sobre a prática, e a formação para a educação cinematográfica.

Formação docente para a educação cinematográfica

Nos documentos analisados na pesquisa que fundamenta esse texto, aparecem referências contundentes sobre a necessidade de uma política de formação, a qual atenda aos docentes que pretendem introduzir ou aperfeiçoar o trabalho pedagógico com cinema na escola. A formação de professores é considerada de vital importância para o sucesso dos projetos de educação cinematográfica. Marcos Napolitano⁶, inclui essa questão entre os principais problemas enfrentados na efetivação das propostas no âmbito da educação e cinema, destacando a necessidade de que os docentes percebam a importância de se prepararem para uma abordagem mais fecunda dessa temática, assim como a responsabilidade dos poderes públicos no sentido de oferecer

⁵ Esse artigo é fruto de uma tese realizada no âmbito do Doutorado Latino-Americano da FAE/UFMG.

⁶ Marcos Napolitano é um dos consultores do projeto “*O cinema vai à escola*” (São Paulo, Brasil), integrado ao Programa Cultura é Currículo, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE). Essa proposta envolve todas as escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, tendo sido criada em 2008 e efetivada por meio da distribuição de caixas com 20 DVDs contendo filmes a serem exibidos nas escolas, de acordo com a preferência e necessidade dos professores, e 01 DVD com informações sobre linguagem cinematográfica. Acompanha esse kit, o Caderno de Cinema do Professor I, que contém fichas técnicas dos filmes selecionados e roteiros de atividades para o trabalho com os estudantes.

oportunidades para que essa preparação seja adequada e satisfatória. Napolitano declara:

A primeira questão é a formação dos professores. É claro que é um luxo hoje em dia, na realidade brasileira, você ter um professor que circule muito bem na linguagem fílmica, porque os problemas de formação são diversos, graves e até mais graves do que simplesmente não lidar bem com o cinema. Mas eu acho que o professor que gosta de cinema, que quer trabalhar com cinema na sua disciplina e eu não acho que seja uma obrigação, que todo mundo tem que trabalhar com o cinema, nunca defendi isso nos cursos que eu ministro para os professores. Mas eu acho que se quiser trabalhar é uma ferramenta importante, um conteúdo importante, uma linguagem importante, que está aí no mundo. Só que o professor tem que gostar, tem que se informar. Tem que se preparar antes, tem que ser preparado pelas políticas públicas, mas ele também tem que se preparar. Ele tem um espaço que é dele. Ele vai pensar como vai utilizar os filmes nos cursos que está dando. Eu acho que o primeiro problema é a formação. (Marcos Napolitano – Entrevista, 01/10/12)

Em primeiro lugar, assinalamos a importância do envolvimento pessoal dos docentes com essa manifestação cultural, ou seja, pode ser mais difícil para um professor que não goste de cinema ser capaz de oferecer a seus alunos uma oportunidade de contato mais enriquecedora com esse artefato. E esse gostar não passa somente pelo prazer superficial de ver um filme na TV, quando não se tem outra opção de lazer. É uma afinidade que leva o sujeito a se interessar mais pela temática, a ponto de procurar saber mais sobre a obra, a ponto de sentir necessidade de conversar sobre o filme a que assistiu a ponto de dedicar parte de seu escasso tempo de professor na seleção criteriosa e fundamentada dos filmes que vai exhibir para seus alunos. Não se trata de uma obrigação em tornar-se um especialista, mas de se dedicar a um prazer e como todos os prazeres, isso envolve algum investimento. As práticas com cinema na escola, para esse indivíduo, passam a significar não só um meio de ensinar alguma habilidade, conteúdo disciplinar, valor ou inspirar comportamentos, mas uma oportunidade de compartilhar um gosto, de trazer novos adeptos para uma comunidade que se define por uma relação mais afetuosa com o cinema.

Não estamos nos referindo a pessoas que desprezam os saberes tradicionalmente ensinadas pela escola, como a leitura e escrita, que continuam fundamentais e, infelizmente, ainda tão desigualmente distribuídos na sociedade, mas de docentes que acreditam que o cinema, com suas especificidades, com a linguagem e suas especificidades, têm muito a oferecer à educação.

Partindo dessa premissa, entende-se que os projetos de educação cinematográfica precisam contar com esses professores, que têm afinidades com essa forma de expressão evitando-se, assim, a obrigatoriedade de que todos realizem essas práticas e muito menos de se formar para elas. Mesmo que não seja possível ter a plena certeza na capacidade de professores cinéfilos formarem amantes de cinema, é mesmo improvável que os docentes indiferentes a essa arte sejam capazes de fazê-lo. E ainda que amar o cinema não seja um atributo indispensável para que uma criança, um jovem ou um adulto sintam-se amados, consigam um bom emprego, sejam um bom filho, um bom pai ou um bom amigo, um bom cidadão, o gosto por filmes pode tornar suas vidas mais interessantes e ricas, assim como o gosto pelos livros. Isto é, caso essas disposições não forem úteis, do ponto de vista mais pragmático, irão proporcionar-lhes, certamente, momentos de grande prazer e alegria. Essa possibilidade não deve ser desprezada pela escola, considerando o quanto esses sentimentos também são importantes para o aprimoramento da personalidade individual e social dos indivíduos.

Enfim, pensamos que somente professores que gostem de cinema podem realizar uma educação cinematográfica que contribua para a importante tarefa educacional de consolidar a formação cultural dos educandos por esse meio, sem que isso se torne motivo de sofrimento para ambas as partes, acrescentando dificuldades desnecessárias ao processo. Entretanto não se pode contar apenas com o investimento pessoal dos docentes, motivados por suas preferências culturais, para garantir o sucesso das práticas educativas com cinema. A formação docente tem uma grande contribuição a dar nesse sentido, ainda mais se forem superados alguns problemas, como a descontinuidade.

A esse respeito, suspeitamos que esse a irregularidade seja um traço constante dos processos de formação docente em serviço. Esses momentos de formação são, muitas vezes, propostas que visam somente atualizar os profissionais, fornecendo-lhes informações sobre novas descobertas e seus efeitos para sua área de atuação. Geralmente espera-se que após esse processo eles retornem às salas de aula, onde deverão repassar o que aprenderam aos estudantes, quaisquer que sejam as condições laborais docentes e as condições materiais em que exercem seu ofício.

Essa concepção de formação pode apresentar-se como um problema, entre outras razões, porque reforça uma equivocada divisão entre os produtores de conhecimento (os especialistas) e os receptores (professores e alunos), fazendo dessa modalidade de formação profissional apenas uma complementação ou *recall* da formação acadêmica inicial, momento em que o docente deve receber os conhecimentos teóricos necessários à sua atuação. Podendo, posteriormente, suprir eventuais carências ou ser poupado da obsolescência, por meio de periódicas capacitações que visam habilitá-lo para lidar com as novidades.

Caso fosse concebida como uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas, para romper com a hierarquização entre conhecimentos/saberes e valorizar a memória dos saberes coletivos é possível que se garantisse o caráter de continuidade dos projetos formativos a eles destinados.

De outra parte, considerando-se as responsabilidades dos professores na transmissão e reelaboração da cultura, outras questões também devem ser consideradas, tal como alguns aspectos aos quais Silvia Serra⁷ se reporta:

⁷ Maria Silvia Serra consultora do projeto *Archivo Fílmico Pedagógico* desenvolvido pela *Escuela de Capacitación Docente* (CePA) ligada ao Governo da Cidade de Buenos Aires, desde 2000. Trata-se de um catálogo virtual de textos sobre diversos filmes, voltado para professores da Educação Primária Básica, e a Educação Secundária, que pretende estimular discussões sobre questões relativas ao campo pedagógico a partir de obras cinematográficas. Além das recomendações alguns dos filmes podem ser retiradas por empréstimo com duração de uma semana nos Centros Docentes

Parto de la hipótesis de que, si un profesor, si un maestro, tiene como visión, tiene como tarea, como oficio, la transmisión de la cultura, cuanto más enriquecida su propia relación personal con la cultura, más posibilidades tiene de llevar esa transición con éxito. El maestro, el profesor que dialoga, en su vida personal y propia, con distintos aspectos de la cultura, con la música, con el arte, con las manifestaciones populares, con las lenguas, con la literatura, con el cine, etc., dialoga por placer, por gusto, es un actor que dentro del escenario pedagógico tiene un riqueza muy particular, que va a favor de la trasmisión que pueda opera. Entonces, la primera cuestión cuando pienso en la formación de profesores y en el cine, me parece que sería fantástico que todos los profesores y maestros vieran mucho cine, fueran al teatro, escuche música, que lo incorporaran como una práctica ligada a su vida cotidiana. Los puedo invitar a eso. No importa qué, no importa cuánto, porque algo más ligado al gusto personal, a la formación de sí, al trabajo sobre su propia educación, que me parece que en ese punto la cultura hace mucho, aún de modo informal. Entonces sería como un primer aspecto del vínculo. (Silvia Serra – Entrevista, 02/08/13).

Entendemos que o termo transmissão cultural continua atual para os professores, apesar das desconfianças sobre o caráter arbitrário e excludente que marcam a seleção dos conteúdos a serem transmitidos pela escola dos efeitos de reprodução cultural e social que tais escolhas exercem sobre a socialização das novas gerações.

A escola é uma instância responsável por transmitir uma cultura comum no que diz respeito à formação cidadã, ao instrumental que permita às crianças e jovens conhecerem melhor o seu mundo e outros mundos, ampliem suas perspectivas. Não devemos desconsiderar essa sua marca institucional, ainda que seja sempre necessário que se questionem os motivos que inspiram a definição dos objetivos e a opção por determinados meios para a realização dessa tarefa.

No caso da educação cinematográfica, as práticas dos professores estão relacionadas à mediação de processos de apropriação pelos estudantes de um bem cultural específico, o cinema. E, portanto, como sugere esse trecho da entrevista de Silvia Serra, é fundamental que os docentes tenham reais condições materiais de acesso à

diversidade de manifestações culturais, que os ajudem a compor e trabalhar pedagogicamente com um repertório amplo e significativo em termos de cinematografias. Aos docentes cabe o trabalho de designação, como aponta Bergala (2008), que continua cada vez mais relevante diante da facilidade de acesso e do grande número de ofertas de filmes à disposição do público na internet e na TV a cabo. O trabalho de mediação realizado pelos professores continua, portanto, sendo valioso e necessário, quando propicia-lhes formas de acesso e oportunidades que fujam aos costumes habituais dos jovens internautas ou telespectadores, e possam contribuir para aumentar e variar as experiências culturais desses sujeitos.

Entendemos, ainda, que um repertório cultural formado a partir de práticas geralmente associadas ao lazer tem implicações decisivas no tratamento dado aos filmes nas atividades educativas propostas e desenvolvidas pelos docentes. Experiências culturais vivenciadas em situações não escolarizadas também contribuem de forma decisiva para a formação docente. Por isso, além da resolução de problemas históricos do magistério como os baixos níveis salariais e a jornada de trabalho extenuante, são necessárias políticas públicas que facilitem a inserção dos professores em espaços e eventos culturais e artísticos variados. É também necessária a criação de oportunidades para que as escolas possam receber espetáculos e eventos desse tipo ou dele participarem fora de seus muros, visto que o espaço escolar, muitas vezes, constitui-se em um dos poucos equipamentos públicos capazes de abrigar essas atividades em regiões periféricas da cidade, podendo atender, assim, não só aos interesses dos professores, mas ao de toda a comunidade.

As políticas para a docência precisam considerar as experiências que participam positivamente da construção da identidade profissional dos professores, considerando que a experiência é um aspecto fundamental na constituição do indivíduo. A experiência pode ser compreendida como conhecimento acumulado e obedece ao princípio da continuidade – uma experiência estimula a outra – permite o desenvolvimento de uma série – um contínuo experiencial. Assim, é preciso que as experiências ligadas à docência sejam também

interpretadas como positivas pelos próprios professores e possam acrescentar elementos novos, reforçando comportamentos que favoreçam o desempenho de suas tarefas.

Portanto, não basta simplesmente estimular práticas culturais em geral, é necessário também propiciá-las, de modo que possam se constituir em experiências educativas, determinando a qualidade das experiências futuras. Entendendo-se que as experiências educativas são aquelas que produzem o efeito de favorecer o encadeamento de novas experiências, gerando disposições e sensibilidades que estimulem o indivíduo a buscar oportunidades de vivenciar experiências tão ou mais enriquecedoras futuramente Dewey (1971). No caso da educação cinematográfica, parece-nos que os professores que desejam e têm a oportunidade de acessar um amplo e variado repertório de filmes estarão mais equipados para organizar formas de contato mais férteis entre seus alunos e o cinema.

O cinema e a reflexão sobre a prática pedagógica

Além do enriquecimento da formação cultural, os filmes têm contribuído com outros elementos para a formação profissional dos docentes. Algumas atividades voltadas para esse fim, desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, têm recorrido aos filmes para promover reflexão sobre aspectos relevantes para o exercício da docência na contemporaneidade.

Uma dimensão importante da preparação de professores para docência antes ou durante o exercício da profissão é a oportunidade de refletir sobre suas ações, sobre suas experiências nesse âmbito. As atividades propostas nesse sentido estão afinadas com a noção de professor reflexivo. Essa concepção ultrapassa a questão mais imediata de que esse adjetivo pode ser atribuído em tese, a todo ser humano. Esse conceito relaciona-se à valorização da capacidade do profissional em buscar a ampliação dos

seus conhecimentos sobre seu ofício por meio do exame pessoal das práticas pedagógicas que realiza e da tentativa de compreensão das relações entre suas experiências passadas, atuais e possibilidades futuras de atuação profissional. A reflexão pode ser assim compreendida como uma capacidade a ser estimulada, um percurso a ser percorrido pelo professor em busca do autoconhecimento profissional, que vai além de pensamento rotineiro sobre seu fazer e o faz pensar sobre esse tema de forma mais profunda e sistemática.

Zeichner (1993,25-26) relaciona o pensamento reflexivo ao processo no qual *a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática*. Concebe, assim, a reflexão crítica como uma ação voluntária, uma atitude consciente, que permite crítica e desenvolvimento de práticas educativas, assim como a avaliação das condições sociais que permitiram sua emergência e as influenciaram.

Nesse sentido o pensamento reflexivo precisa ser desenvolvido e cultivado e dentre as inúmeras formas de estimular e promover reflexão coletiva sobre a docência estão as atividades que envolvem o uso de filmes.

Algumas propostas de formação aliam os estudos teóricos sobre os elementos que constituem o trabalho do professor com a análise de problemáticas colocadas por filmes cuja narrativa tem como principal cenário a escola e como personagens centrais professores, professoras e seus alunos. Essas atividades pretendem promover entre os futuros mestres o desenvolvimento de habilidades de observação e análise que possam favorecer a reflexão sobre questões presentes no cotidiano da vida escolar (ALTET, 2013 e MAYRINK, 2007).

Entendendo que a simples exibição de filmes de escola para os professores não seja suficiente para desencadear o processo de reflexão, essas práticas de formação com filmes aliam a projeção a outros procedimentos que solicitem uma postura analítica e

reflexiva do educador, atentando para as possíveis articulações entre o que se observa nos filmes e o que outros discursos apontam sobre os diferentes elementos da docência. Essas práticas têm como pressuposto a percepção de que o cinema é capaz de construir situações escolares ficcionais bastante verossímeis, que contemplam a complexidade das relações estabelecidas nas salas de aula reais. Devido a essa capacidade, os filmes podem mostrar elementos relevantes para a prática pedagógica dos professores em formação. Os filmes escolhidos para essas atividades oferecem aos formandos a oportunidade de analisar algumas sequências didáticas e o comportamento de professores em situações escolares cotidianas, oferecendo ao professor a tranquilidade e o distanciamento necessários para essa reflexão. Por estar analisando uma espécie de caricatura das aulas reais, os docentes poderiam evitar o desconforto, constrangimento ético envolvido no ato de comentar a postura de professores reais, a partir da observação de aulas de colegas.

Além disso, segundo essas propostas, o cinema ofereceria alguns recursos tecnológicos úteis ao exame mais detido de algumas situações com a possibilidade de congelar, repetir ou reproduzir em câmera lenta as cenas que desejasse e quantas vezes fosse preciso. Desse modo, tais artifícios favoreceriam a percepção de diferentes detalhes por meio da repetição dos acontecimentos focalizados, da comparação de diversos tipos de atuação diante de situações análogas e ainda que os professores espectadores pudessem expressar suas opiniões livremente durante todo o tempo a exibição.

Essas atividades podem ser vistas como a expressão de concepções de educação docente que atribuem à prática grande importância e consideram a observação como instrumento valioso para reflexão sobre esse fazer profissional. Não se trata de um desprezo pelo papel da teoria nos percursos de formação do professor, mas de valorização de um aspecto que, muitas vezes, é tratado equivocadamente como uma questão menor da profissão em certos círculos acadêmicos, como se aprendizagem metodologias fosse uma questão de fácil resolução e que somente o tempo de magistério fosse suficiente para atender a essa demanda profissional.

No entanto, assim como alerta Santos (2010, p. 8), os processos pelo qual se preparam os sujeitos para o exercício da docência devem atentar para a articulação entre esses dois elementos essenciais:

[...] o professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática e só existe boa prática com sólida formação teórica.

Assim, quando se pretende estabelecer um diálogo educativo com professores, a problematização teórica é tão importante quanto o esforço de buscar alternativas viáveis para eventuais mudanças ou permanências nas práticas educativas realizadas na escola, mesmo que sejam soluções provisórias. O professor precisa de uma metodologia adequada para ser bem-sucedido em relação aos seus propósitos educativos e essa questão não deve ser tratada somente como um problema meramente operacional, necessita receber um tratamento mais reflexivo por parte de docentes e formadores. É necessário questionamento de situações em que a teoria educacional é elaborada e reconhecida como válida independentemente da prática educativa e pensar sobre a necessidade de que essa teoria seja revista, aperfeiçoada e avaliada, considerando seus resultados práticos para que mantenha seu valor educacional. Assim, uma teoria potente não pode ser construída desligada da prática, ou seja, desconsiderando em seus princípios e efeitos.

A saídas para as questões e demandas colocadas para a educação atual podem ser buscadas em vários campos do conhecimento. Portanto, a formação de professores precisa recorrer a associação de recursos diferenciados, para que ela possa se tornar um espaço de reflexão e criação.

Os filmes e a formação ético-política dos professores

A utilização de filmes na formação docente como forma de provocar a reflexão sobre temas contemporâneos, também pode ser vista como uma forma de nadar contra as correntes que restringem a formação de professores aos seus conteúdos técnicos, evitando questões sociais e políticas mais incômodas.

É importante que a dimensão política do trabalho docente seja valorizada pelos dispositivos de formação e que as pedagogias incorporem práticas problematizadoras do conhecimento e da cultura com que as quais a escola trabalha e sobre as quais ela silencia. Atividades de formação de professores como a Cátedra Aberta “Imágenes de los noventa: seis intelectuais e seis películas frente a la nueva época”(ABRAHAM,2003), realizada pela *Escuela de Capacitación Docente de Buenos Aires (CePA)*, em 2001, assim como o projeto *Iguales pero diferentes: tratamiento de la diversidad en las escuelas*, procuraram contribuir para a ampliação do sentido dessas ações, ao retomarem como pauta da formação docente, questões ligadas às ideias de bem público, de justiça, de igualdade, de diferença e conflito.

A primeira dessas experiências foi construída através de uma série de encontros para a projeção de filmes eleitos pelos conferencistas convidados, que os consideravam significativos para pensar a década de 1990⁸. Uma semana após à exibição desses filmes, era realizada uma conferência que articulava a análise do filme e os aportes da bibliografia sobre o tema. Os filmes eram, portanto, mais do que uma mera ilustração do que os intelectuais falavam sobre o assunto e se colocavam como uma inicial e impactante aproximação do público ao tema a ser discutido. A atividade procurou renovar o sentido da formação de professores, favorecendo um diálogo entre as preocupações cotidianas ligadas a esse ofício e os problemas mais amplos que marcaram o período.

⁸Os filmes selecionados para essa atividade foram: Mala Época (Argentina), Gataca (USA), Matrix (USA), O verão de Kikujiro (Japão), Silvia Prieto (Argentina) e Lamerica (Itália).

Apostava-se nas possibilidades de enriquecimento trazidas pelo contato triangular entre educação, importantes manifestações de nossa cultura e o pensamento informado pela erudição científica, literária e filosófica dos interpretes convidados.

Quanto ao projeto *Iguales pero diferentes: tratamiento de la diversidad en las escuelas*,⁹ ele se propôs a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência coletiva aberta e respeitosa para as diferenças religiosas, políticas, culturais, de gênero e sociais, assim como favorecer às disposições contrárias às atitudes intolerantes e discriminatórias na escola e na sociedade em geral. Essa proposta teve como eixo a produção de filmes com temas como gênero, cultura indígena, deficiências físicas e intelectuais e outros. Nela estava contida, ainda, a elaboração de guias que apresentam o percurso conceitual das ideias esboçadas em cada produção e sugerem atividades para serem realizadas por docentes e alunos em sala de aula.

Segundo a coordenadora desse projeto, professora Inés Dussel, essa proposição parte de pressupostos teórico-metodológicos como: a necessidade de intervir sobre a formação ética e cidadã dos indivíduos, visando contribuir para a geração de identidades inclusivas, democráticas e não discriminatórias; a importância das narrativas e imagens provenientes dos meios de comunicação massivos para a formação da sensibilidade e de disposições éticas e estéticas, assim como o papel fundamental que a alfabetização audiovisual assume atualmente, na formação de uma cidadania baseada na igualdade e na ampliação do acesso e participação na cultura e na esfera pública (DUSSEL, 2012.) Esse projeto destaca importantes questões para se pensar o uso da imagem na formação docente, provocando a desconfiança acerca de algumas concepções arraigadas sobre nossas relações com essas formas de representação. Trazendo para o debate indagações sobre como olhamos o mundo, o que podemos ver ou não e, quando o fazemos, retiram esses atos do âmbito da biologia e da subjetividade, para

⁹ Projeto realizado por uma equipe de pesquisa e formação docente constituída por Ana Laura Abramowski, Silvia Finocchio, Paula Lanusse e dirigido por Inés Dussel. (DÚSSEL, 2012)

localizá-los no campo das práticas sociais, informadas por regimes históricos de visibilidade.

O projeto procura, ainda, favorecer um deslocamento na identidade entre ver e aprender, que permeia o trabalho com imagens na escola. Para isso, os docentes são convocados à reflexão sobre as múltiplas formas de olhar e o tipo de sensibilidade, de memória e de pensamentos provocados pelas imagens com as quais temos contato e que também levamos para a sala de aula.

Ao propor um exercício constante de repensar e reelaborar os modos de ver, focalizando nossos hábitos nesse sentido, evidencia-se uma grande preocupação em alertar os docentes para os olhares que depreciam, subestimam e rebaixam o outro. Procura-se, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de substituí-las por formas renovadas de ver as crianças, os jovens, os pobres, enfim os diferentes, procurando recuperar certo modo de vê-los, se não mais amoroso, pelos menos mais sensível em relação às suas questões e seus problemas. Destaca-se nessa proposição de formação docente, a necessidade de se chamar a atenção para os efeitos éticos, políticos e sociais do ato de olhar.

Entendemos que essa proposta adota perspectivas parcialmente próximas das pedagogias sociocríticas em relação à formação docente, corrente que se propõe a ampliar o espectro de discussões da formação docente, incluindo temas que ultrapassam o âmbito exclusivamente escolar, integrando, a esse processo, questões de grande relevância para a compreensão das relações sociais contemporâneas. Favorecendo a capilaridade entre círculos de pensamento e atuação que muitas vezes seguem apartados, como universidade e escola básica, assim como o campo da educação e das diferentes formas de expressão artística, os dois projetos mencionados reconhecem nos docentes as dimensões de intelectuais mediadores, cuja atuação costuma contribuir para a ampliação da circulação de ideias e produtos culturais restritos a certos grupos.

A educação escolar pode ser vista, de acordo com essa concepção, como um processo contraditório, em que se reproduzem os mecanismos da sociedade e no qual também podem ser desenvolvidos instrumentos que fortalecem a resistência à sua lógica de dominação. Nesse sentido, é essencial que os professores possam assumir a posição de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), capazes de criar e ensinar por meio de pedagogias contra-hegemônicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, também capazes de ação transformadora.

Como ocorrem nas abordagens sociocríticas da educação, enfatiza-se a necessidade de compreensão do contexto mais amplo da ação educacional, para renová-la por meio da recriação das relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, com o objetivo de contribuir para a superação das desigualdades econômicas e sociais. A intervenção na formação social e política dos sujeitos por meio do cinema tem um lugar privilegiado nessas propostas pedagógicas, visando estimular o desenvolvimento de capacidades que favoreçam uma atuação crítica e participativa na sociedade.

Os modos de incorporação do cinema na escola e a formação dos professores

Dentre os motivos pelos quais o cinema foi integrado à formação docente na atualidade, consideramos ser de grande relevância a crença de que esse artefato possa estimular os sujeitos pensarem sobre o que é ser professor, assunto que já abordamos ainda nesse mesmo capítulo, e também o objetivo de apoiar os docentes em suas práticas pedagógicas com filmes.

Os projetos examinados nesse texto fazem algumas ressalvas ao modo como o cinema tem sido levado à escola, questionando certos tratamentos dados a esse objeto que não respeitam as especificidades do cinema como produto cultural, minimizando ou até mesmo neutralizando seu potencial pedagógico. Essas observações podem ser vistas

como um alerta para as atividades de formação que teriam a responsabilidade de atentar para esses problemas que ainda afetam boa parte das atividades com filmes. Essas se referem tanto à desconsideração de algumas questões fundamentais para que o cinema possa realmente contribuir para o enriquecimento das experiências escolares quanto ao excesso de expectativas em relação às possibilidades e aos efeitos da inclusão de filmes às práticas pedagógicas.

Essas questões remetem-nos aos limites da instrumentalização disciplinar dos filmes, uma recorrente e preocupante prática escolar, que costuma ser reforçada nas atividades de formação docente. Como uma forma específica de arte, o cinema alimenta processos de aprendizagem específicos e permite que formas diferenciadas de perceber o mundo se desenvolvam ao mobilizar a inteligência e os afetos. Por meio do cinema, pode-se ultrapassar o paradigma que impõe a razão como única forma de apreensão do mundo e investir numa formação que reconhece a importância dos afetos na construção do conhecimento. Essas características solicitam dos docentes que eles se arrisquem a permitir outro tipo de aproximação dos educandos com esse objeto e é desejável que, durante a formação, eles mesmos possam experimentá-la. A valorização das possibilidades de diálogo entre os textos fílmicos e os conteúdos especificamente escolares é uma necessidade constante entre os professores e é compreensível que tais profissionais estejam sempre buscando instrumentos que os ajudem na difícil tarefa de ensinar. Acreditamos que se possa encontrar nos filmes um grande aliado para essa tarefa, mas é importante que esse artefato não seja tratado apenas como um recurso acessório e subordinado aos textos orais e escritos.

É preciso que professores sejam estimulados a refletir sobre a especificidade e os limites dos conhecimentos produzidos pelos filmes, para que não estabeleça uma relação de total confiança nos poderes da imagem fílmica, a ponto de acreditar que haja uma correspondência entre ver e saber, e nem de total desconfiança que leve a uma prática de censura tão rígida que subestime a criança ou jovem espectador. A educação cinematográfica deve sempre duvidar da relação automática entre os nossos propósitos, ao

exibirmos essas imagens aos alunos e o que eles aprenderão no contanto com elas. Haverá sempre uma distância significativa entre um ponto e outro.

Portanto a discussão sobre a rica complexidade do vínculo entre o espectador e as imagens fílmicas deve estar presente na formação docente pelo cinema e considerar aspectos importantes dessa relação como contexto visual em que essas são produzidas e recebidas. Os hábitos comunicacionais das populações mundiais na contemporaneidade sugerem que nossa cultura está sendo mais influenciada pelo que vemos do que pelo que lemos e o ato de ver envolve operações internas e externas, ligadas tanto ao nosso aparelho biológico e psíquico, quanto aos padrões impostos de práticas visuais estabelecidas em nossa sociedade.

Dussel (2012) lembra que as imagens nunca são representações isoladas do mundo, mas práticas sociais situadas no tempo e no espaço, fruto de operações que envolvem as tecnologias que as transmitem, a maneira como as percebemos pelos nossos sentidos e nossa imaginação pessoal ou compartilhada coletivamente. Assim é importante que a formação docente reflita sobre os regimes visuais que condicionam a produção de a recepção das imagens, que determinam modos de ver e ser visto em determinadas sociedades. É preciso pensar sobre o que aparenta ser visível em uma sociedade e o que está excluído do quadro, assim como sobre o fato de que historicamente já existiram e podem ainda vir a existir outras maneiras de organizar as informações visuais.

Outro aspecto importante da relação cinema e educação escolar a ser observada pela formação docente refere-se às expectativas depositadas na crescente incorporação desse objeto às práticas pedagógicas. O aumento da presença de filmes no ambiente escolar atualmente está muito relacionado à massificação das tecnologias de comunicação, fator decisivo para que as escolas, professores e alunos pudessem ampliar de forma exponencial o acesso a esses produtos. Nossa cultura continua dando muita importância às imagens, como no passado, mas, com a facilidade de produção e

difusão desses objetos, essa relação foi de certo modo banalizada, tornando-se uma coisa corriqueira, com a qual quase todos parecem familiarizados. Essa situação parece tornar a leitura de imagens uma atividade mais acessível a pessoas de qualquer idade, cultura e nível de escolaridade e talvez, por isso, professores de todos os níveis podem achar fácil e simples levar o cinema para suas aulas e com isso garantir as aprendizagens sobre os mais diferentes temas que a escola aborda. A popularidade desses novos meios entre a juventude levou também a escola a buscar no cinema algum elemento que pudesse conectar as práticas escolares com a cultura dos estudantes ou como define Maria da Graça Setton, “buscar uma aproximação com a linguagem do cotidiano de uma geração que precocemente socializou-se com a cultura midiática” (SETTON, 2004, p. 67).

A questão é que não são todas as imagens que interessam aos jovens e a escola tende a tratar a imagem dentro de uma sequência didática que se afasta significativamente dos modos como elas se apresentam nos circuitos culturais frequentados por esse grupo espontaneamente, o que geralmente dificulta a adesão esperada desse espectador bastante exigente. Não seria o caso de a escola tentar mimetizar as formas de contato com as narrativas fílmicas que os estudantes estabelecem fora dela, mas aos professores não deve causar surpresa ou indignação, se as práticas propostas sofrerem algum tipo de resistência devido à especificidade dos objetivos e procedimentos próprios do universo escolar.

Quando se formam docentes para a educação cinematográfica, é importante que as possibilidades educativas dessas práticas sejam bem exploradas, mas seus limites também devem estar bem claros. Diante de cada proposta que aparenta trazer alguma inovação metodológica, é comum que seja lhe atribuída, nos meios educacionais, poderes que estão longe de corresponder à sua capacidade real. Esse comportamento pode contribuir para uma rápida decepção e um abandono de práticas pedagógicas muito ricas, se consideradas em relação à sua real amplitude.

É inútil buscar nas práticas pedagógicas com os filmes a solução para uns dos principais dilemas atuais no exercício da profissão, que se constitui em encontrar uma forma de trabalho pedagógico eficaz com alunos aos quais os métodos mais tradicionais da escola não alcançam. Essa atitude constitui-se em um problema na medida em que se espera resolver com cinema questões que necessitam de muitos outros elementos para serem equacionadas com sucesso. O cinema sozinho não faz o que os professores e professoras em suas atuais condições de atuação não podem fazer¹⁰.

Ao discutir as impossibilidades desse recurso, é importante lembrar ainda e problematizar certos procedimentos escolares em relação ao uso de filmes para preencher lacunas. A defesa da inclusão do cinema no cotidiano da escola não implica em acreditar que isso resolveria os problemas relativos às precariedades há muito enfrentadas pelas comunidades escolares, sobretudo quando se trata da Educação Básica e pública no Brasil. Os filmes não podem suprir a falta de livros, periódicos, laboratórios, quadras esportivas e outros materiais didáticos e equipamentos essenciais para realização das aprendizagens pelas quais a escola é responsável. E muito menos é capaz de substituir professores. Ao contrário, o contato dos alunos com filmes exige a mediação de docentes motivados, sensíveis, críticos, curiosos, que contem com boas condições subjetivas e objetivas para realizar esse trabalho. Não há como transigir quanto à presença desses sujeitos na organização e condução das atividades com cinema na escola.

Contudo, respeitando essas limitações, o cinema parece ter muito a oferecer à formação docente, segundo os discursos investigados. Os formadores entrevistados durante a pesquisa que inspira esse artigo preocupam-se em apresentar aos futuros professores um cinema que fuja ao padrão do cinema de mercado apresentando uma lista de filmes

¹⁰ Inês Teixeira adverte que a presença do cinema na formação dos professores não pode ser vista como uma panaceia, uma salvação para os problemas e desafios postos hoje para os professores e a instituição escolar, para os quais um bom trabalho com cinema poderá contribuir inegavelmente. Nem o cinema nem as chamadas novas tecnologias podem ser tomadas, isoladamente, como solução, pois há vários fatores internos e externos à escola, assim como há fatores pedagógicos e também sociais implicados no desempenho escolar das nossas crianças e jovens, e no trabalho dos professores nas escolas, que extrapolamos processos de sua formação acadêmica. (TEIXEIRA, 2012: 189).

para serem assistidos fora do horário do curso ou criando cineclubes e mostras de cinema de determinados cineastas considerados importantes para a cinematografia do país ou do mundo. No entanto, apesar dessa preocupação estética, no cotidiano escolar, esses ainda privilegiam o tema como critério de escolha para selecionar os filmes para o trabalho pedagógico, ainda que sem descuidar das qualidades formais desse objeto.

A ideia de que a arte precisa estar na escola é constantemente reiterada no pensamento educacional sobre cinema e escola, mas os parâmetros de avaliação estética não estão acima, por exemplo, do discurso ético veiculado pelos filmes por meio da linguagem em geral e não somente em relação aos diálogos e da caracterização das personagens. A formação cinematográfica dos futuros docentes deve não somente discutir essa questão, como também deve ajudá-los a desenvolver as habilidades necessárias para efetuar esse julgamento de forma mais acurada, que ultrapasse a superficialidade do reconhecimento dos clichês de vilões e mocinhos. Para tanto, é importante que o conhecimento de alguns elementos específicos do cinema.

Destaca-se, então, a importância de se integrarem os conhecimentos sobre a linguagem audiovisual e a história do cinema aos programas de formação docente, de modo a evitar ações pedagógicas espontaneístas ou pouco sistematizadas. A alfabetização audiovisual aparece, então, como uma forma de contribuir para que os docentes sejam sensíveis, consigam perceber nuances da articulação entre os elementos fílmicos que constituem a obra que têm diante de si, estabelecendo uma relação mais consciente com esse objeto. A atenção a essa questão não pretende fazer do professor um especialista em cinema e nem concentrar nas mãos do professor de artes, por exemplo, os cuidados com essa segunda alfabetização, repetindo um equívoco que ocorre ainda hoje em relação ao ensino da leitura e da escrita, cuja responsabilidade tem sido colocada exclusivamente nos professores de Língua Portuguesa.

A ideia é que a formação docente possa tornar possível aos educadores de diferentes campos disciplinares a realização de trabalho com filmes que cuide desse objeto como

forma de expressão estética. Bergala (2009), forte referência para os estudos sobre educação e cinema no Brasil e Argentina, afirma que a abertura do professor para o cinema como criação artística é mais importante do que a posse de conhecimentos fílmicos. Em seus termos: *O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o saber do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto, a boa relação com o objeto-cinema* (BERGALA, 2008, p. 27). No entanto, é possível que, com os aportes fornecidos por atividades de formação, esses profissionais sintam-se mais seguros para esse tipo de intervenção.

Desse modo, a formação docente que trabalha a linguagem cinematográfica, não só teoricamente, mas também por meio de exercícios de criação, poderá se colocar como suporte e estímulo às iniciativas nesse âmbito. Como a formação docente em geral, a alfabetização audiovisual dos professores é um processo que certamente não poderá fornecer todas as respostas às questões que aparecerão no cotidiano da sala de aula, espaço-tempo percebido pelos educadores como especialmente propício à ocorrência de fenômenos aleatórios, improváveis e indeterminados, no qual as nossas dúvidas e incertezas, parecem mais assustadoras. Mas a criação de situações de aprendizagem baseadas no compartilhamento de saberes com profissionais mais experientes nessas práticas, que venham inclusive de outras áreas da cultura, que não a educação, pode contribuir para que os docentes construam um repertório de conhecimentos capaz de lhes proporcionar maior confiança em suas possibilidades de mediação nessas experiências.

Outra questão colocada para a educação cinematográfica para docentes é a importância da inclusão de filmes nacionais em suas atividades. Mais especificamente, os formadores brasileiros levantaram o problema do preconceito que os brasileiros têm em relação ao seu próprio cinema e da importância de se discutir esse posicionamento nos momentos de formação.

As cinematografias argentina e brasileira são reconhecidas por sua qualidade e expressão mundial. No entanto, os filmes nacionais de criação não parecem ocupar um lugar de destaque dentre as preferências dos argentinos e brasileiros, respectivamente, em parte por suas dificuldades de realização e exibição nesses países, tendo em vista a hegemonia dos produtos e do modelo de cinema hollywoodiano.

A questão cultural está extremamente vinculada à constituição das nações e ao delineamento da identidade nacional. A defesa da inclusão de filmes nacionais nas atividades de formação e nas práticas de sala de aula está ligada, portanto, à necessidade de se discutir sobre as representações sobre brasileiros e argentinos que esses discursos veiculam através de filmes que tratam da história ou fazem um retrato desses países na contemporaneidade e de aproximar o público de produções culturais que nos representam e podem contribuir para nosso autoconhecimento como povo. Como o importante crítico de cinema Paulo Emilio Salles Gomes disse uma vez sobre o cinema brasileiro: *convém lembrar, ainda, por menos agradável que se considere a asserção, que o cinema brasileiro nos exprime e revela* (GOMES, 1982, p. 150). Essa razão talvez fosse suficiente para que a cinematografia brasileira fosse mais integrada às atividades com cinema nas escolas brasileiras, mas além dela, é preciso ainda considerar as qualidades artísticas de parte dessa produção. Não basta levar cinema brasileiro às escolas; é importante garantir que a diversidade dessa produção seja um critério de escolha para que não se repita nesse ambiente a situação de hegemonia cultural de certo padrão cinematográfico instalado fora dela.

Finalizando esse artigo, é importante destacar que a defesa do trabalho com narrativas fílmicas na formação docente inicial e em serviço justifica-se não só pela necessidade de preparar os docentes para a efetivação da educação cinematográfica dos estudantes de diferentes níveis, mas, principalmente, por ser um elemento que oferece possibilidades para o desenvolvimento em termos éticos e estéticos dos sujeitos que exercem esse ofício.

Portanto, sem ignorar os limites apresentados pelas políticas de formação para transformações sociais e culturais necessárias para construção de uma escola mais justa e efetivamente inclusiva, pensamos ser fundamental e urgente pensar essa dimensão educativa de modo mais generoso, mais confiante em suas potencialidades. Afinal, se formação docente sozinha não é capaz de promover as mudanças educacionais esperadas, sem ela, essa tarefa talvez seja impossível, ou pelo menos, muito mais difícil.

Referências

Abraham.,Tomás. [et al.] compilado por Alejandra Birgin y Janvier Trimboli. *Imágenes de los noventa.* – 1ª ed. – Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2003.

ALTET, María del Carmen. Escenas de películas para la formación docente. *Anales del Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, Facultad de Bellas Artes/Universidad de Barcelona, 21-23 de noviembre de 2013.

BERGALA, A. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.

DUSSEL, Inés. Educar la Mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual e de formación docente. In DUSSEL, Inès y GUTIERREZ, Daniela (comp.). *Educar la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. 1 ed., 3ª reimp. – Buenos Aires: Manantial; Flacso, OSDE, 2008 e 2012.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTIN, M. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MAYRINK, Monica Ferreira. *Luzes, Câmera e Reflexão*: formação inicial de professores

mediada por filmes. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/SP, 2007.

SANTOS, Lucíola. Formação Docente: Questões Atuais. *Anais do I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Portugal, 2010

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*; tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

TEIXEIRA, Inês A. C Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In: *Escola, Tecnologias digitais e cinema*/ Maria Tereza Freitas (org.) – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. - *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores)