



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**ESCOLA DE COMUNICAÇÃO**

**CRIAR PARA APRENDER: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA**

Natália Sampaio de Carvalho Braga

Rio de Janeiro/UFRJ  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**ESCOLA DE COMUNICAÇÃO**

**CRIAR PARA APRENDER: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA**

Natália Sampaio de Carvalho Braga

Monografia de graduação apresentada à Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Radialismo.

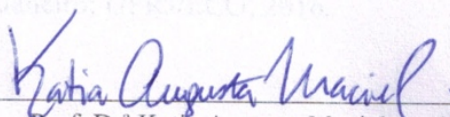
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Katia Augusta Maciel

# CRIAR PARA APRENDER: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA

Natália Sampaio de Carvalho Braga

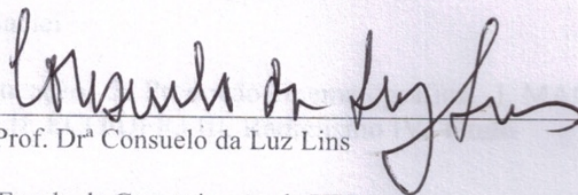
Trabalho apresentado à Coordenação de Projetos Experimentais da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social, Habilitação Radialismo.

Aprovado por



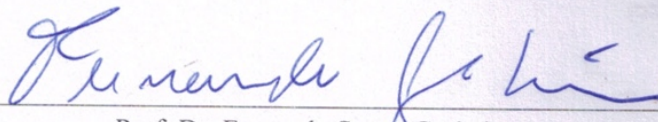
Prof. Dr.ª Katia Augusta Maciel – orientadora

Escola de Comunicação da UFRJ



Prof. Dr.ª Consuelo da Luz Lins

Escola de Comunicação da UFRJ



Prof. Dr. Fernando Souza Gerheim

Escola de Comunicação da UFRJ

Aprovada em: 8/3/2016

Grau: 10,0

Rio de Janeiro/UFRJ

2016

BRAGA, Natália Sampaio de Carvalho.

Criar para aprender: a produção de documentário na escola/ Natália Sampaio de Carvalho Braga – Rio de Janeiro; UFRJ/ECO, 2016.

62 f.

Monografia (graduação em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2016.

Orientação: Katia Augusta Maciel

1. Documentário. 2. Educação. 3. Produção cinematográfica. I. MACIEL, Katia Augusta (orientadora) II. ECO/UFRJ III. Radialismo IV. Título

Aos amores da minha vida:

Marcio, Rosa,

Isabela e Cainã.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, aos meus pais – os melhores do universo –, Rosa e Marcio, pois nada disso seria possível sem vocês. Eu espero um dia ser capaz de retribuir todo o carinho e dedicação que vocês deram a mim e a Isa; à minha querida “mana” e melhor amiga, Isabela, pela felicidade de crescer ao seu lado (irmãs Sampaio para sempre).

Ao vovô Edinho e à vovó Marlene, pela sabedoria compartilhada e por nos receberem sempre com os melhores abraços; a todos os meus queridos tios e primos, fundamentais em minha formação; ao tio Romário, que tem o poder de sempre me fazer rir; à Dinha e à dinda Solange (*in memoriam*), mulheres incríveis que eu sei que estão sempre ao nosso lado.

À Katia Maciel, minha orientadora, pelo exemplo de dedicação profissional e de carinho e respeito pelos alunos; à Escola de Comunicação da UFRJ e todos os seus membros que se dedicam constantemente em prol de uma universidade melhor. Fazer parte disso me proporcionou conhecimentos únicos de vida dos quais eu nunca esquecerei.

Aos “dimdos”, Pedro e Tyffany, pois não importa a distância, a gente nunca vai mudar; ao meu querido grupo de Teresópolis, Átila, Brennes, Julli, Isadora e Pedro, pelos encontros nos finais de semana que sempre me fazem tão bem; ao Gui, por fazer a minha mana tão feliz e por todas as risadas; às amigas femininas que me fortalecem a cada dia, àquelas da época da escola (Julia, Taline, Karina e Malu) e àquelas que tive a felicidade de encontrar na faculdade (Laura, Carol, Amanda, Giovanna, Luísa, Juliana, Tati, Viviane e Gabi).

Ao Cainã, meu grande amor e melhor amigo. Conviver com você é ter a oportunidade de me tornar uma pessoa melhor a cada dia. É impossível descrever a minha gratidão por tudo o que você faz, que constantemente me mostra o quanto você é a pessoa mais incrível que eu tive o prazer de conhecer.

Todos aqueles para os quais o cinema contou na vida (...) e que souberam bem cedo que seria esta a arte que [se] dedicariam, de uma maneira ou de outra, (...) têm em mente uma autobiografia imaginária que é a de sua vida de cinema.

No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes:  
pela escola e pelo cinema.

(Alain Bergala)

BRAGA, Natália Sampaio de Carvalho. **Criar para aprender**: a produção de documentário na escola. Orientadora: Katia Augusta Maciel. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Graduação em Radialismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 62 f.

## RESUMO

Este projeto visa contribuir com os estudos de articulação entre cinema e educação, promovendo uma análise da potência da inserção da produção de documentário em contexto escolar. Para tanto, trabalha a ideia de que a escola é estruturada enquanto um complexo sistema de normatização, que tende a afastar o aluno por não se reconhecer nas atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Diante deste cenário, defende-se aqui a ideia de que é necessário pensar em alternativas que permitam uma transformação das relações escolares, valorizando a singularidade dos alunos, visando a formação de sujeitos críticos, criativos e dispostos a se engajar em uma compreensão do outro. Assim, propõe-se que a produção de documentário é um dos instrumentos com maior potencial para alcançar estes objetivos, permitindo aos estudantes reconhecerem-se em funções diversas, desenvolverem habilidades de relações em grupo, além de promover uma experiência prática de imersão em um encontro com a diferença que demanda uma responsabilidade ética.

**Palavras-chave:** documentário; educação; produção cinematográfica.



## **ABSTRACT**

This project aims to contribute to the study of links between film and education, promoting an analysis of the power that documentary productions can have in the school environment. To this end, it explores the idea that school is structured as a complex regulation system, which tends to alienate the student by not recognizing himself/herself in the activities developed during the teaching-learning process. Against this background, it is argued here the idea that it is necessary to consider alternatives to a transformation of school relations, valuing the uniqueness of the students, seeking the formation of critical and creative subjects that are willing to engage in an understanding of the other. It is therefore proposed that the documentary production is one of the instruments with the greatest potential to achieve these goals, enabling students to recognize themselves in various roles, developing group relations skills and promoting the immersive experience of getting in touch with each other's differences, which demands an ethical responsibility.

**Keywords:** documentary; education; film production.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO 1 – DOCUMENTÁRIO: ALGUNS PARÂMETROS E UM POUCO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>14</b>
2.1 Um esforço necessário.....	14
2.2 Aspectos históricos relevantes.....	16
2.2.1 Uma nova modalidade de cinema ganha forma.....	17
2.2.2 Novas possibilidades no campo do documentário.....	19
2.2.3 E no Brasil?.....	21
2.2.3.1 Potências do cinema de Eduardo Coutinho.....	22
<b>3. CAPÍTULO 2 – ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A CRIAÇÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>25</b>
3.1 Espaço homogeneizador.....	25
3.2 Espaço de novas possibilidades.....	28
<b>4. CAPÍTULO 3 – CINEMA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO PROFÍCUO.....</b>	<b>33</b>
4.1 O uso mais comum: problemas e possibilidades.....	35
4.2 Alain Bergala: <i>A hipótese-cinema</i> e um uso bem-sucedido.....	38
<b>5. CAPÍTULO 4 – MAS AFINAL... POR QUE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO?..</b>	<b>42</b>
5.1 O ato de criação.....	42
5.2 As especificidades do documentário.....	46
5.3 Reflexões quanto à prática.....	50
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, se fortaleceu o debate sobre a escola enquanto um espaço que produz normatização e que, por isso mesmo, reproduz desigualdades sociais. Demerval Saviani, em *Escola e democracia*, faz um balanço sobre essa corrente, que ele denomina de teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1984). Considerando a estrutura da instituição escolar tradicional tal como concebida por esta perspectiva, o presente trabalho busca construir uma reflexão acerca das possibilidades de criação e de transformação das relações estabelecidas neste espaço. Para tanto, o foco recai na potência da produção de documentário, aqui percebida como um dos mais ricos instrumentos para este fim.

Percebe-se que as atividades desenvolvidas dentro do modelo escolar tradicional tendem a ser distantes da realidade dos alunos, que, conseqüentemente, se sentem afastados deste ambiente por não se reconhecerem naquilo que fazem. O aprendizado se torna um processo passivo para os estudantes, sendo constituído através de mecanismos disciplinadores. Além disso, na medida em que avançam as séries, estas atividades passam a ser cada vez mais voltadas para uma projeção no futuro, focadas no vestibular e na inserção no mercado de trabalho, em vez de buscar uma construção crítica dos sujeitos.

Diante deste cenário, que tende a produzir pessoas individualistas, faz-se necessário pensar em alternativas que permitam não apenas a formação de sujeitos críticos, mas que façam com que os alunos aprendam a ter empatia com o próximo, que experimentem relações de solidariedade no desenvolvimento de projetos – a partir da escola, levando para a vida – e que estejam inseridas em atividades que valorizem a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Participar da produção de um documentário durante o período universitário foi tida por mim como uma experiência transformadora.<sup>1</sup> Além de promover um encontro com o outro, distante da minha realidade, permitiu o desenvolvimento de reflexões acerca de um quadro naturalizado, abrindo novas perspectivas e novas formas de encarar o processo estudado. Não apenas transformador para mim, o documentário, da forma como foi produzido, possibilitou a criação de um lugar de fala para sujeitos que tiveram a oportunidade de experimentar um momento de protagonismo, valorização e empoderamento.

A partir desta experiência, cuja temática passa pela escola, surgiu o interesse de estudar o uso do fazer documentário no processo de formação dos jovens no sistema de ensino formal

---

<sup>1</sup> O documentário *A vida não tem gabarito* trata das tensões que o vestibular produz sobre a perspectiva de futuro de jovens de diferentes realidades sociais.

e as possibilidades que esta atividade abre para transformar as relações escolares – do aluno com o conhecimento, a relação professor-aluno e entre os estudantes etc.

Para o desenvolvimento desta análise, o presente trabalho foi dividido em quatro partes. O primeiro capítulo se inicia a partir da busca em assumir uma definição do documentário aqui trabalhado – ancorado, sobretudo, no trabalho de Fernão Ramos (2013) – e que características este assume contextualmente, no caso, quando inserido na escola. Este exercício se faz necessário, pois é preciso estabelecer um diálogo claro com o leitor, evidenciando que referenciais serão considerados para pensar este objeto, evitando cair em um senso comum. Na segunda etapa deste capítulo, serão abordados alguns momentos da história do gênero, pois, a partir disso, busca-se compreender como se construíram questões relevantes que permeiam a prática cinematográfica documental e que, portanto, são centrais para pensar em um projeto que envolva o documentário, tal como aqui será proposto. Destaca-se nesta parte, o trabalho do cineasta Eduardo Coutinho, assumido como um dos métodos que podem ser trabalhados no contexto escolar.

O segundo capítulo se estrutura a partir da necessidade de estudar os limites e as possibilidades de transformação que atravessam as relações dentro da instituição escolar tradicional no Brasil. Isso porque, para uma compreensão mais realista das possibilidades de ação e de implementação de projetos pedagógicos inovadores, é preciso analisar os condicionamentos estruturais do interior da escola. Assim, a primeira etapa deste capítulo se propõe a estudar estes condicionamentos, baseado no trabalho do professor titular da UFSC Reinaldo Matias Fleuri (2008), ao passo que a segunda etapa utiliza, sobretudo, o aporte teórico de Paulo Freire, com destaque para a potência da arte nesta transformação.

O terceiro capítulo aproveita o gancho do segundo para trabalhar a articulação entre cinema e educação enquanto uma das formas mais profícuas de inserção da arte no contexto escolar, considerando os condicionamentos trabalhados no capítulo anterior. Nesta parte será analisado que, apesar de o cinema já fazer parte do cotidiano de muitas salas de aula, verifica-se que o grande uso que vem sendo feito desta ferramenta na escola acontece através da exibição de filmes como instrumento didático para ilustrar ou introduzir conteúdos curriculares. Serão estudados, assim, problemas e alternativas a este uso. Para pensar estas questões, utilizou-se o trabalho desenvolvido por Adriana Fresquet na Faculdade de Educação da UFRJ e as reflexões do professor e cineasta francês Alain Bergala, principal referência dos estudos de articulação entre estas duas áreas e cujas ideias foram bastante utilizadas para nortear este trabalho como um todo.

No quarto capítulo, pensando ainda nesta articulação e em seu potencial, chega-se, enfim, na produção cinematográfica e, sobretudo, nas especificidades de se trabalhar com a produção de documentário na escola. Considera-se que, diante dos desafios impostos pela estrutura escolar dominante – que possivelmente atrapalhariam o desenvolvimento de alguns projetos pedagógicos alternativos –, produzir um filme documentário pode ser um meio de promover uma atividade inovadora que ao mesmo tempo consiga ser articulada com os conteúdos da grade curricular. Além disso, se bem-construída, esta atividade pode ser inserida em um projeto artístico que valorize a singularidade do aluno, promova reflexões complexas tanto em relação a situações alheias à vida do estudante – favorecendo, assim, um exercício de empatia – quanto em torno de sua própria realidade, sendo, portanto, protagonista em sua busca pelo conhecimento.

Além do levantamento bibliográfico em torno do tema, a análise do presente trabalho se valeu do mapeamento de artigos, reportagens e sites acerca de projetos cujas propostas eram semelhantes ao que pretendia-se estudar. Destaca-se deste exercício o trabalho do Instituto Buriti, fundado pelos cineastas brasileiros Laís Bodanzky e Luís Bolognesi, que, a partir de ações de engajamento com a educação em regiões de baixa renda através do audiovisual, constatou diversos benefícios aos sujeitos envolvidos.

Após desenvolver o potencial da produção de documentário no contexto escolar, reservou-se ao final do trabalho um espaço de reflexão quanto à sua prática, evitando cair em um exercício reflexivo puramente abstrato. Implementar projetos pedagógicos inovadores pode esbarrar em questões possivelmente limitadoras de sua capacidade, mas que podem ser contornadas. Assim, nesta etapa, foram trabalhadas formas de colocar esta atividade em prática, de modo que possa aproveitar sua potência, considerando ainda o espaço em que esta se insere. Portanto, buscou-se não apenas articular uma análise estrutural com a agência dos sujeitos, mas um olhar analítico com um exercício propositivo.

## 2. CAPÍTULO 1 – DOCUMENTÁRIO: ALGUNS PARÂMETROS E UM POUCO DE HISTÓRIA

### 2.1 Um esforço necessário

Delimitar um conjunto de características que consiga abarcar em um único grupo obras tão diversas é fonte infindável de debate. Para Bill Nichols, essa “imprecisão da definição resulta, em parte, do fato de que definições mudam com o tempo e, em parte, do fato de que, em nenhum momento, uma definição abarca todos os filmes que poderíamos considerar documentários” (NICHOLS, 2008, p. 48).

No entanto, para pensar na aplicação do documentário no âmbito escolar, torna-se necessário esboçar, mesmo que de forma parcial e contextual, uma definição. Ao propor uma reflexão acerca do potencial transformador de sua produção na escola, é preciso primeiramente situar, dentre uma vasta gama de possibilidades, que documentário é esse ao qual estamos nos referindo, visto que a apropriação de um objeto “estranho” por parte da educação deve começar fundamentalmente por sua compreensão conceitual, evitando cair no senso comum.

Diversos autores empreenderam a tarefa de desenvolver uma definição abrangente do gênero. O pesquisador brasileiro Fernão Pessoa Ramos realizou grande investimento intelectual sobre a questão em seu livro *Mas afinal... o que é mesmo documentário?*. O autor demonstra que não se trata de estabelecer “uma morfologia do documentário, com a mesma metodologia que cerca, por exemplo, definições nas ciências naturais” (RAMOS, 2013, p. 22), mas de contribuir com os estudos dessa área que foram por um bom tempo negligenciados.

Isso posto, Ramos desenvolve a primeira etapa de sua obra a partir de um balanço teórico acerca das questões centrais que giram em torno do conceito e através da análise de diversas produções documentais nacionais e internacionais ao longo da história do cinema. Assim, de forma sucinta, o autor define documentário como:

(...) uma narrativa com imagens-câmera<sup>2</sup> que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. (RAMOS, 2013, p. 22)

Nesse sentido, três elementos são destacados pelo autor para nortear uma compreensão do documentário enquanto tal. O primeiro diz respeito ao conjunto variado de procedimentos

---

<sup>2</sup> Conceito utilizado por Fernão Ramos (2013) para se referir à imagem produzida pelo aparato cinematográfico no momento da tomada.

formais próprios que este assume para construir uma narrativa<sup>3</sup>. O segundo é a intenção do cineasta ao orientar esta construção, pelo esforço em estabelecer asserções sobre o mundo – feita através de vozes diversas que falam de algum aspecto do mundo ou de si. Por fim, a indexação social do gênero, definida por Ramos como sendo a recepção e a percepção do público diante da obra (RAMOS, 2013, p. 26).

Outro aspecto relevante quando pensamos o documentário e que devemos ter em mente para o presente trabalho é a diferença entre *reprodução* da realidade e *representação* do mundo em que vivemos (NICHOLS, 2008). O documentário, longe de ser um instrumento de simples exposição do “mundo real”, é um objeto fílmico construído através de escolhas (o que e quem filmar, quais cenas devem ser selecionadas, como montar a narrativa etc.). A confusão – que, por muitas vezes, incute a crença de que a realidade está sendo exposta tal como ela é no documentário – torna palpável ao senso comum a colocação deste conceito em contraste com a ficção e, portanto, em contraste com um universo inventado.

Nesse sentido, Ramos (2013) destaca que um documentário não necessariamente mostra a “verdade” sobre um fato histórico – se é que isso é possível. Um filme do gênero pode ser questionado pela qualidade das asserções que faz sobre o mundo, podendo serem consideradas tendenciosas e manipuladoras, mas não deixam de ser documentário. Assim, este não é definido pela veracidade e objetividade de suas asserções, mas pela forma narrativa que assume, pautada por uma intenção específica, que é indexada socialmente.

Além disso, o ato de meramente separar ficção e documentário em dois blocos distintos, cada qual com características exclusivas, limita a livre criação cinematográfica, responsável pelas mudanças da própria definição do conceito de documentário ao longo da história. A existência de obras que conseguiram extrapolar os limites traçados por categorias previamente concebidas propiciou o surgimento de novos movimentos importantes que serão brevemente abordados ainda neste capítulo.

Podemos concluir, portanto, que o documentário pode se constituir enquanto processo que é fruto das práticas dos sujeitos históricos. Por ser um objeto fílmico construído através das escolhas de seus criadores, são abertas diferentes possibilidades de abordagem para representar algum aspecto do mundo – abordagens que ainda variam no tempo e no espaço.

Sendo resultado de uma prática social e histórica, o documentário assume características específicas e se redefine de acordo com a apropriação que é feita em diferentes contextos.

---

<sup>3</sup> Para Ramos (2013), não existem elementos estilísticos exclusivos do documentário ou da ficção, mas um conjunto de procedimentos técnicos e narrativos que são histórica e culturalmente construídos (sendo, portanto, mutáveis) enquanto típicos de cada gênero.

Assim, faz-se necessário analisar também as especificidades do gênero quando inserido na escola.

Primeiramente, deve haver uma intenção pedagógica em seu uso, seja na exibição, seja na produção, de modo que passe a ser concebido como um meio para o ensino. Deve-se considerar também que o documentário insere-se dentro de um projeto pedagógico (conservador ou transformador) que orienta o seu uso. Além disso, o sentido do documentário é construído e disputado segundo o sistema de relações dentro da escola na qual este se insere e a socialização prévia dos estudantes. Por exemplo, a compreensão do gênero em uma escola pública da Rocinha é distinta da que ocorre em uma escola particular da Zona Sul. Do mesmo modo, em um modelo educacional tradicional, cuja grande meta é a aprovação no vestibular, os alunos tendem a conceber um encontro com o documentário orientado por esse objetivo; por outro lado, aqueles socializados em escolas com métodos e finalidades alternativas, tendem a compreendê-lo segundo outros padrões de atribuição de sentido.

Tais características ajudam a balizar uma definição em aberto do documentário escolar. Sem impor limitações rígidas, estes referenciais servem para orientar o olhar sobre as inúmeras possibilidades que permeiam a vida prática. É sobre estas possibilidades que o presente trabalho busca se apoiar para identificar caminhos alternativos ao modelo tradicional de ensino. Em suma, busca-se explorar as opções que a prática oferece se valendo da orientação que a definição proporciona.

## **2.2 Aspectos histórico relevantes**

A partir da revisão da literatura empreendida para esta pesquisa, será feita uma abordagem histórica que nos ajudará a compreender algumas das reflexões a respeito da prática cinematográfica documental, tendo sempre em mente a análise central deste trabalho.

Assim sendo, ao início desta etapa, foram feitas escolhas narrativas com o intuito de contextualizar historicamente o documentário clássico, do qual irão se opor, posteriormente, dois movimentos relevantes nesta parte da discussão: o cinema direto norte-americano e o cinema-verdade francês. Abordá-los é central para o desenvolvimento de reflexões acerca do fazer documental no universo cinematográfico e, portanto, para introduzir uma discussão em torno da possibilidade de apreensão do real pela câmera e da relação desta e do cineasta com o universo posto em pauta. Estes movimentos mobilizam importantes discussões até hoje para aqueles que querem pensar e trabalhar com o cinema documentário e, assim sendo, para esta



pesquisa. Este balanço inicial abre espaço para que seja abordada a produção brasileira e é necessário, mais especificamente, para compreender a originalidade e a relevância do trabalho do cineasta Eduardo Coutinho, que será aqui assumido como uma das formas de se trabalhar o gênero nas escolas, tornando-o uma das inspirações para a reflexão que acontecerá no último capítulo do presente trabalho.

### **2.2.1 Uma nova modalidade de cinema ganha forma**

Estudiosos da área afirmam que o documentário começou a ganhar reconhecimento enquanto forma cinematográfica distinta a partir dos anos 1920, mas, sobretudo, durante os anos 1930. Para Bill Nichols (2008), era fundamental que a voz do cineasta se fizesse presente nos filmes para que esta nova modalidade de cinema pudesse ser reconhecida – o que não acontecia nos filmes até então, tidos mais como exposições científicas, espetáculos circenses ou como os chamados “filmes de viagem”. Isso, somado à combinação de outros importantes elementos<sup>4</sup>, teria impulsionado o surgimento do documentário no período em questão.

Devemos lembrar, contudo, que a sua presença foi sendo construída residualmente antes disso. Para alguns autores, o início da história do documentário está relacionado ao surgimento da história do próprio cinema (HALLAK, 2009), quando, por exemplo, os irmãos Lumière buscavam fazer registros documentais do cotidiano nos centros urbanos. Entretanto, o interesse nos primórdios do cinema em explorar ao máximo a capacidade dessa nova e excitante ferramenta e sua consequente falta de problematização do gênero na época impedem a afirmação de que a história do documentário teve início logo com sua chegada.

Foram necessários dois fatores que acabaram servindo como pontapé inicial para a consolidação do documentário: 1) o filme *Nanook, o esquimó* (*Nanook of the North*, 1922), de Robert Flaherty; 2) a contribuição de John Grierson para a formalização do gênero.

Considerado por muitos como o “pai” do documentário, Robert Flaherty foi o responsável pela criação do filme que passaria a ser visto como o protótipo de um novo gênero que estava por vir. Em um período de intensa exploração da capacidade fiel de registro propiciada pela nova ferramenta dos irmãos Lumière, era comum a realização de “filmes de viagem”, em que exploradores faziam registros de suas expedições. Nesse contexto, Flaherty

---

<sup>4</sup> Nichols (2008) fala que o reconhecimento do documentário nos anos 1920/1930 teria acontecido devido à combinação de duas tendências do cinema primitivo (exibição e documentação) com outros três elementos: 1) experimentação teórica; 2) relato narrativo de histórias; 3) oratória retórica.

partiu para registrar o cotidiano dos Inuik (habitantes da Baía de Hudson no norte do Canadá) e surpreendeu ao revelar um trabalho de montagem até então nunca explorado em filmes não ficcionais. Em *Nanook, o esquimó*, “a novidade radical (...) estava na abertura de um novo campo de criação situado entre os filmes de viagem e ficções, sem se identificar propriamente com nenhum dos dois modelos” (DA-RIN, 2004, p. 46).

Dentre as principais inovações realizadas por um filme não ficcional presentes em *Nanook*, destacam-se: a articulação em torno da vida de uma comunidade (diferente dos “filmes de viagem”, em que o relato era feito em primeira pessoa); a ausência de sequência cronológica na montagem; a utilização de uma perspectiva dramática (com personagens e antagonistas) na montagem em meio aos fatos presenciados; e o uso da encenação em uma representação não ficcional em prol de um propósito narrativo do cineasta (DA-RIN, 2004).

Flaherty sem dúvida contribuiu para a inauguração de uma narrativa documentária. No entanto, foi nos anos 1930, com o escocês John Grierson, que começou a ser instaurada uma tradição do gênero. De acordo com Bill Nichols:

Grierson impulsionou o patrocínio governamental da produção de documentários na Inglaterra dos anos 30 da mesma forma como Dziga Vertov fizera em toda a década de 1920 na União Soviética (...) [Vertov] não reuniu em torno de si um grupo de cineastas de mesma opinião nem conseguiu nada parecido com a base institucional sólida que Grierson estabeleceu. (...) Apesar do exemplo valioso de Dziga Vertov e do cinema soviético em geral, foi Grierson quem assegurou um nicho relativamente estável para a produção de documentários. (NICHOLS, 2008, p. 119)

Assim, em busca de um cinema que pudesse fazer frente à forte presença da cinematografia americana na Inglaterra e, sobretudo, comprometido com a educação pública, Grierson recorreu ao apoio governamental para o desenvolvimento de um projeto em torno de um meio de comunicação – que o próprio Grierson viria posteriormente a chamar de documentário – que desse conta de fazer o público “apreender a complexidade do mundo industrial moderno” (DA-RIN, 2004, p. 56), de forma que os métodos tradicionais de educação não conseguiram.

O que foi pensado e produzido neste momento a partir das ideias de Grierson sobre a arte e o cinema passou a ser conhecido como documentário clássico. Nos anos seguintes, um conjunto de fatores levou grupos de cineastas de diferentes países a questionar e enriquecer a discussão em torno da prática cinematográfica documental, compondo novos e relevantes movimentos na história do documentário. Trataremos de dois deles a seguir.

### 2.2.2 Novas possibilidades no campo do documentário

A partir do final dos anos 1950, o advento de novas tecnologias abriu caminhos até então desconhecidos na prática do cinema documental, sobretudo, com a chegada do som sincrônico e com a portabilidade de equipamentos – mais leves e discretos. Além disso, realizadores passaram a questionar a representação do chamado documentário clássico, que se utilizava, dentre outras técnicas, da narração em *off*, acompanhada de imagens ilustrativas, para a investigação de uma realidade objetiva, por vezes através do modelo particular/geral<sup>5</sup> de argumentação (HALLAK, 2009). A percepção de contradições e limitações no modelo de representação produzido até o momento e o campo de possibilidades que havia sido aberto através das inovações tecnológicas, fomentaram o surgimento de duas novas modalidades de fazer documentário: o cinema direto e o cinema-verdade (*cinéma vérité*).

As concepções acerca de um “documentário ideal” promovidas pelo cinema direto não ficaram concentradas apenas em torno de um único núcleo de realizadores, ganhando voz em diversos países. No presente trabalho, contudo, será abordado brevemente o movimento em torno das ideias gerais que tomaram parte nos Estados Unidos ao longo dos anos 1960, centradas na produtora Drew Associates e nas figuras do repórter fotográfico Robert Drew e do cinegrafista Richard Leacock.

Os novos equipamentos proporcionaram uma onda de entusiasmo por parte de críticos e cineastas pela possibilidade de registrar o real de forma até então nunca vista. Motivados pelo anseio de posicionar o público como observador privilegiado, os realizadores do cinema direto defendiam a não intervenção quase que completa do diretor e da equipe de filmagem, que estaria reduzida ao mínimo necessário, de modo a transmitir confiança naquilo que estava sendo mostrado. Nesse sentido, consideravam falsa a prática documental produzida até então, devido, por exemplo, à adição de músicas, interpretações verbais e encenações, e retomavam, de certo modo, as experiências “científicas” dos primórdios do cinema. Na montagem, apostavam na duração da observação através de planos-sequências com imagem e som sincronizados.

Esse modo observativo<sup>6</sup> proposto pelo cinema direto gera até hoje uma série de discussões. Dentre as questões levantadas, uma das mais comuns é se realmente é possível suprimir a presença da câmera, dado que podemos naturalmente mudar o nosso comportamento

---

<sup>5</sup> Segundo Hallak, este modelo “correspondente à exposição de depoimentos e ações de personagens como dados puros e superficiais, que em seguida são generalizados e adequados pelo locutor ao argumento do documentário”. (HALLAK, 2009, p. 22)

<sup>6</sup> Conceito desenvolvido por Bill Nichols (2008), onde obras são agrupadas em torno de características de representação em comum, formando modos.

e nossa fala a partir do momento em que nossas ações estão sendo filmadas. Outra questão é a de que a produção de um documento fílmico, por mais idealizada que seja, é feita a partir de escolhas. Desde o momento em que se opta por filmar determinada pessoa ou situação em detrimento de outras, ou através da seleção do que fará parte da montagem final, um traço da subjetividade do realizador já é revelado. Além disso, “O que esta sacralização do real visível não reconhecia era o fato de que os cenários do real não são brutos como um mineral, mas já organizados por relações sociais que o visível não é capaz de apreender” (DA-RIN, 2004, p. 146).

Com estas questões em mente e também motivados pelas novidades tecnológicas, surge na mesma década, sobretudo na França, o cinema-verdade. Enquanto o movimento americano foi composto principalmente por jornalistas, no cenário francês o movimento em questão esteve ligado a cineastas do campo da sociologia e da etnologia. Tendo Jean Rouch e Edgar Morin como uns de seus principais representantes, o cinema-verdade – como o próprio nome já propõe – buscava um outro modo de alcançar uma possível “verdade” através do documentário. Entretanto, consideravam utópica a ideia de uma representação pura do real. Para eles, “sempre que uma câmera é ligada, uma privacidade é violada” (ROUCH apud DA-RIN, 2004, p. 149) e, por isso mesmo, apostavam na interação entre equipe e atores sociais, através, por exemplo, de entrevistas, depoimentos e discussões coletivas.

Nesse sentido, ainda que ambos almejem a apreensão do real através do documentário, no cinema direto acredita-se que a verdade objetiva pode ser apreendida através da simples captação da imagem, ao passo que, para o cinema-verdade, a imagem por si só não é o suficiente, devendo, portanto, a verdade emergir através da relação dos sujeitos diante da câmera.

### **2.2.3 E no Brasil?**

No Brasil, a influência de movimentos externos fez-se presente de maneira bastante heterogênea. No decorrer dos anos 1960, assim como em diversos outros países, a chegada das novidades tecnológicas impactou diretamente a produção documental. Neste período, a história do documentário por aqui foi marcada pela primeira vez por uma preocupação em dar voz às classes populares, sobretudo através do uso de entrevistas que foram possibilitadas pelo advento do som sincrônico.

Essa preocupação com a alteridade, contudo, se esbarra com a adoção de uma postura “totalizadora” diante das falas em torno de uma tese previamente formulada, sem considerar a complexidade das situações colocadas. Ainda que se pretendam inovadores – e que tenham recebido influência dos modos observativo e interativo de representação –, muitos filmes da época retomavam traços estilísticos do chamado documentário clássico quando, por exemplo, se utilizavam da enunciação em voz *over*, onde o narrador assumia uma postura de detentor do saber diante do universo posto em pauta (LINS; MESQUITA, 2011).

Jean-Claude Bernardet (2003) chama de “modelo sociológico” essa forma de fazer documentário consolidada nos anos 1960. Os filmes considerados “sociológicos” são estruturados a partir da combinação de diversas vozes: dos entrevistados (experiências particulares) e do locutor (voz onisciente que sintetiza todas essas experiências em torno de uma interpretação).

Este modelo de representação passou a ser mais fortemente contestado sobretudo a partir do início da década de 1970, com destaque para o trabalho de Arthur Omar que, em 1972, lançou o filme *Congo* e o texto-manifesto *O antidocumentário provisoriamente*.

Omar implode, nessas intervenções, as boas intenções dos documentaristas de então: tematiza a exterioridade que motiva a realização de todo projeto documentário (“Só se documenta aquilo de que não se participa”), evidencia a distância entre o saber documental e seus objetos, afirma a mediação como o que verdadeiramente interessa e explicita a natureza “falsa” de toda e qualquer imagem. (LINS; MESQUITA, 2011, p. 24)

Outro trabalho fundamental para a quebra de paradigmas do documentário brasileiro foi *Cabra marcado para morrer* (1964/1984), de Eduardo Coutinho, considerado um “divisor de águas” para Jean-Claude Bernardet entre a produção documental dos anos 1960/70 e dos anos 1980/90 (BERNARDET apud LINS; MESQUITA, 2011, p. 25). Interrompida pelo golpe militar de 1964, a produção de *Cabra marcado para morrer* foi retomada no início da década de 1980 com uma proposta diferente da inicial. O projeto reformulado passou a inserir o cineasta como um dos personagens do filme, que se desenvolve a partir do encontro proporcionado diante da câmera e da memória dos envolvidos, e que se mistura com um acontecimento específico da história do país. Já no documentário moderno<sup>7</sup>, “a presença do diretor na imagem estava fora de questão. Havia uma separação radical entre quem filma e quem é filmado” (LINS, 2007, p. 33). Além disso, *Cabra marcado para morrer*, diferente de

---

<sup>7</sup> Consuelo Lins e Cláudia Mesquita se referem à produção de documentário do início anos 1960 no Brasil como *documentário moderno*: “um conjunto de obras de 16 ou 35mm, de curta ou média metragens e circulação restrita, realizadas sobretudo por documentaristas ligados ao Cinema Novo” (2011, p. 20).

outros documentários com teor histórico da época, dá voz a sujeitos anônimos e a relatos ignorados pela história tradicional.

Além dos mencionados, inúmeros filmes e cineastas brasileiros poderiam ser destacados pela importância que exerceram para a história do documentário no nosso país. Entretanto, será enfocado neste trabalho o estilo de documentário empreendido pelo próprio Coutinho, por entender que, através da metodologia que desenvolve na construção do encontro com o outro diante das câmeras, este fornece instrumentos valiosos para intervir na maneira com que o conhecimento é apreendido na escola.

### 2.2.3.1 Potências do cinema de Eduardo Coutinho

Alguns filmes posteriores a *Cabra marcado para morrer* revelaram procedimentos de produção que marcariam uma nova fase da carreira de Eduardo Coutinho. Estas obras passaram a se concentrar no presente da filmagem em vez de realizar um resgate da memória individual e coletiva. Assim, de acordo com Consuelo Lins<sup>8</sup>, Coutinho, ao se concentrar nesse presente dos personagens, o faz sem se valer de juízos de valor, buscando estabelecer uma conexão com o entrevistado que o deixe à vontade para construir o seu próprio discurso.

Em contraposição ao “modelo sociológico” de Jean-Claude Bernardet (2003), há uma corrente que considera que o cinema de Eduardo Coutinho se encaixaria dentro de um “modelo etnográfico”: “Trata-se de um tipo de documentário que busca enfatizar não o conteúdo das falas que possam revelar ‘verdades’ sobre o assunto tratado, mas as condições próprias de elaboração desses textos, como são articulados no sentido de constituírem os sujeitos que falam” (SILVA, 2010, p. 162).

Nesse sentido, nota-se também que, diferentemente do documentário moderno no Brasil, a montagem dos filmes de Coutinho não se ocupa em fornecer ao espectador uma simples interpretação das falas e cenários expostos através de uma voz *off*. Da mesma forma, a narrativa empreendida pelo cineasta não busca causas e possíveis soluções à situação que é colocada para o espectador, enriquecendo o resultado da produção justamente por abrir uma gama de significações. Os princípios de sua metodologia seriam, portanto, nas palavras de

---

<sup>8</sup> Citação do artigo *O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente*, de Consuelo Lins. Disponível em <[http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins\\_6.htm](http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins_6.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Consuelo Lins: “(...) filmar a palavra em ato, o presente dos acontecimentos e a singularidade dos personagens, sem propor explicações ou soluções” (LINS<sup>9</sup>).

Ainda que tenha entrado em uma fase marcada por rupturas, Coutinho manteve em muitos de seus filmes um traço específico desenvolvido em *Cabra marcado para morrer*: o interesse pelo relato de “homens comuns”. Assim, o diretor também abre espaço para que estes personagens sejam protagonistas de suas próprias histórias, revelando o caráter de “cinema da palavra filmada” tão marcante de sua produção (LINS<sup>10</sup>).

Desta forma, de modo semelhante ao que era proposto pelo cinema-verdade francês, Coutinho assume uma postura intervencionista. A representação produzida diante da câmera é fruto do diálogo entre subjetividades: do diretor, que age impulsionado por sua própria curiosidade, reflexão e interesse; e dos entrevistados, que interpelados e instigados por seu interlocutor constroem representações de si e da realidade em que se inserem. Portanto, o encontro no cinema de Eduardo Coutinho produz um evento singular que transforma tanto o diretor e sua equipe quanto o entrevistado.

O primeiro documentário realizado pelo cineasta após o sucesso de *Cabra marcado para morrer* foi *Santa Marta, duas semanas no morro* (1987). Com pouca verba e tempo limitado, Coutinho e sua equipe produzem este novo projeto em torno da comunidade localizada no bairro de Botafogo, seus moradores e seus cotidianos. Torna-se importante destacar esta obra por ter sido ela responsável por revelar novos e potentes procedimentos de produção que viriam a ser repetidos em vários dos trabalhos posteriores do cineasta.

Dentre os procedimentos criados para a realização deste filme, podemos destacar a gravação em um espaço restrito, sistema simples que revelaria, apenas posteriormente, grandes potencialidades. Ainda segundo Consuelo Lins:

Como falar de religião? Percorrendo o país inteiro? Como falar da favela? Filmando várias delas? Como filmar a classe média? Coutinho percebeu que delimitar claramente uma geografia era se ater – dentro da multiplicidade de escolhas possíveis ao realizar um documentário – a algo de essencialmente concreto, era criar os seus próprios limites, inventar sua própria “prisão”. (LINS, 2007, p. 65)

Após *Santa Marta, duas semanas no morro*, o mesmo procedimento veio a ser repetido, por exemplo, na produção de *Boca de lixo* (1992), *Santo forte* (1999), *Babilônia 2000* (2001) e *Edifício Master* (2002). Em todas estas obras, partindo da análise de discursos singulares de

<sup>9</sup> Citação do artigo *O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente*, de Consuelo Lins. Disponível em <[http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins\\_6.htm](http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins_6.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

<sup>10</sup> Ibidem.

vida em locações restritas, confrontamos realidades complexas que revelam muito sobre como narrativas particulares expressam dimensões de fenômenos gerais.

Dito isso, a escolha por abordar o cinema de Eduardo Coutinho de forma mais aprofundada se justifica em razão de seu grande potencial para lidar e compreender o outro através de um encontro com a diferença e um exercício de empatia. A forma como Coutinho apresenta situações e falas possibilita uma gama de interpretações que complexifica a compreensão do real, favorecendo a articulação da singularidade dos sujeitos com estruturas sociais. Além disso, seu método permite uma produção de baixo custo e considerável viabilidade logística.

Portanto, quando pensado especificamente no contexto escolar, nota-se que seu método pode convergir com os anseios de um projeto educacional que procure renovar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. Esta articulação será desenvolvida no Capítulo 4.

No entanto, os elementos que permeiam os filmes de Eduardo Coutinho acima destacados não podem ser simplesmente transpostos para a escola como se não houvesse limitações neste espaço. Para que um empreendimento deste tipo tenha condições de ser bem-sucedido é necessário compreender a estrutura do modelo escolar tradicional, visando propor medidas concretas e evitando cair em um idealismo. Esta questão será trabalhada no próximo capítulo.



### **3. CAPÍTULO 2 – ENTRE A NORMATIZAÇÃO E A CRIAÇÃO NA ESCOLA**

Antes de avançar para uma análise sobre o uso de cinema nas escolas e, mais especificamente, da potência da produção de documentário neste mesmo espaço, faz-se necessário estudar os limites e as possibilidades de transformação que atravessam as relações dentro da instituição escolar tradicional no Brasil. Analisar os condicionamentos estruturais no interior da escola é fundamental para uma compreensão mais realista das possibilidades de ação e de implementação de projetos pedagógicos inovadores.

Assim sendo, a base da reflexão desenvolvida na primeira etapa deste capítulo será ancorada no trabalho do professor titular da UFSC Reinaldo Matias Fleuri (2008) – que é baseado no repertório conceitual de Foucault –, visando perceber como a escola é estruturada enquanto um sistema complexo de normatização. Deve-se ressaltar, entretanto, que esta análise indica um panorama focado no caráter coercitivo da escola, ignorando diversas variáveis inerentes à dinâmica rica de seu cotidiano. Assim, a segunda parte deste capítulo se propõe a pensar exatamente as margens de liberdade e de improviso possíveis dentro deste sistema aparentemente fechado – encaixando-se nesta análise a produção de documentário como uma das ferramentas mais potentes de alcance do que será proposto.

#### **3.1 Espaço homogeneizador**

Propor transformações no ambiente escolar é um exercício que se depara com restrições que vão desde a relação mais imediata com os alunos – socializados e estimulados em função das notas – até a política educacional do Estado. Assim, mesmo os professores e pedagogos mais inclinados a criar alternativas ao modelo de ensino tradicional têm uma margem de liberdade consideravelmente restrita pelos condicionamentos sociais internos e externos à escola<sup>11</sup>.

Em termos estruturais, a instituição escolar tende a ser um espaço de homogeneização a partir de mecanismos disciplinadores. Reinaldo Matias Fleuri, ao utilizar o aporte teórico de Foucault para pensar a disciplina e a rebeldia na escola, afirma que o poder disciplinar:

---

<sup>11</sup> Alguns destes exemplos são: o currículo mínimo exigido pelo MEC; o próprio sistema de avaliações das fases escolares exigido pelo modelo institucional; as provas do governo; a preparação para o vestibular; em muitos casos, as limitações econômico-materiais também servem de barreira às alternativas propostas.

(...) se constitui na medida em que distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da sua atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Para isso, utiliza recursos coercitivos como vigilância, sanções e exames. (FLEURI, 2008, p. 471)

Portanto, nota-se que a própria estrutura física da escola segue o padrão disciplinar das instituições modernas de socialização/controle, tal como apontado pelo filósofo francês (1987): a disposição das carteiras em sala de aula, organizadas em fileiras, direcionadas para o quadro-negro e para a isolada mesa do professor reforçam a aura de autoridade e vigilância a ele investida e, portanto, a distância simbólica entre estas duas figuras; no limite, há escolas que recorrem ao uso de guardas e câmeras.

O caráter homogeneizador percebido na forma com que se configura a estrutura física da instituição também permeia algumas de suas relações e as atividades desenvolvidas no seu interior – controladas, por exemplo, a partir de horários arbitrariamente determinados que definem o ritmo dos processos de aprendizagem.

A maneira com que se estrutura a relação professor-aluno é um dos fatores-chave para entender a dinâmica do sistema escolar. O primeiro, investido do poder legítimo de classificar e julgar os alunos segundo competências específicas dotadas do rótulo de “verdadeiramente relevantes”, cumpre uma série de funções normatizadoras: 1- aplicando exames constantes (provas, exercícios repetitivos em sala, deveres de casa, trabalhos etc.) com o intuito de melhorar os alunos em sua disciplina e, a partir dos resultados percebidos por ele, classificá-los; 2- punindo e gratificando. Aos alunos que fogem das normas, o professor deve aplicar punições (notas baixas, mandar para a coordenação, chamar os pais, dar advertências que, se acumuladas, podem levar até a expulsão). Aos alunos que são bem-sucedidos em cumprir os objetivos estabelecidos pela instituição escolar, são dadas gratificações (boas notas, elogios, atenção diferenciada e até bolsas de estudo); 3- vigiando, pois busca-se controlar e coagir os alunos a seguirem as normas através da produção de informação sobre eles (notas, lista de presença, relatórios levados para as reuniões de professores e de pais).

Nas palavras de Fleuri:

Mediante a aplicação sistemática desses mecanismos de controle, vai-se definindo a caracterização de cada aluno e a composição de um quadro classificatório que estabelece uma hierarquia de desempenhos individuais em cada turma, em cada série e em cada grau da unidade escolar que automaticamente sujeita todos ao controle impessoal e totalizador, constitutivo de saber e de poder. (FLEURI, 2008, p. 474)

Assim, de forma paradoxal, apesar de constituir um ambiente de homogeneização como analisado acima, a escola acaba reproduzindo desigualdades ao valorizar aptidões muito específicas. Distingue-se os alunos a partir de uma hierarquia definida segundo os parâmetros disciplinadores da instituição que tende a não prezar pela singularidade dos mesmos. Estes, portanto, acabam sendo classificados como capazes ou incapazes, alunos-problema ou bons alunos, os que “têm futuro” e os marginalizados.

Ao pensar a educação, sobretudo das ciências naturais, Gaston Bachelard (1996) se refere à noção de “obstáculo pedagógico” como a razão de professores não compreenderem o motivo pelo qual os alunos não aprendem. Segundo o filósofo, são ignoradas as intuições primeiras adquiridas pelos estudantes, buscando-se uma construção do conhecimento pautada na repetição de exercícios. Não é levado em consideração que o aluno já tem toda uma socialização anterior à escola que é constituinte dele enquanto sujeito. Assim, ao fazer referência ao ensino científico, o autor afirma que “(...) não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental” (BACHELARD, 1996, p. 23).

Dessa forma, muitos alunos analisam e avaliam grande parte da prática escolar como algo que não faz sentido para eles e que, portanto, não desperta nenhum tipo de interesse. A escola, por tender a produzir um ensino fechado e monótono, afasta o estudante que não se reconhece nas atividades desenvolvidas dentro da instituição. Em contrapartida, ela continua a ignorar as razões da falta de interesse e atribuição de sentido dos jovens.

Apesar da visão negativa e, em alguma medida, desiludida sobre o cotidiano escolar<sup>12</sup>, a escola é reconhecida como um caminho necessário para “ser alguém na vida” e para aprender. Reconhece-se sua legitimidade enquanto fator de distinção para o ingresso no mercado de trabalho e para o domínio de algumas aptidões (ler, escrever, fazer contas etc.) socialmente valorizadas. Assim, apesar desta falta de sentido das aulas, a escola enquanto entidade socialmente reconhecida é percebida como um caminho para um “futuro melhor” (MARQUES; CASTANHO, 2011).

Nesse sentido, o que se observa de forma cada vez mais frequente é a instrumentalização de conteúdos para a entrada na universidade e, em última análise, para a produção de sujeitos para o mercado de trabalho. A lógica escolar atual tem passado pela ideia de submeter os alunos a constantes avaliações – às vezes, de conteúdos cuja necessidade de serem aprendidos não é

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que a desilusão também é sentida por parte de alguns professores para com a sua profissão, devido, dentre outros fatores, à relação desgastada com alunos que não se interessam pela sua disciplina e às dificuldades econômico-materiais das escolas.

muito clara – com o intuito de “passar de fase” e a partir da promessa de um futuro melhor, em que a satisfação está sempre sendo projetada para um momento que ainda está por vir.

Toda a análise empreendida acima demonstra um cenário já tão naturalizado que, sem um devido exercício de reflexão, tende a ser reproduzido inconscientemente. Apesar disso, a transformação e a criação de estratégias são tarefas possíveis mesmo que dentro dos limites aqui demonstrados.

### 3.2 Espaço de novas possibilidades

Problematizar a estrutura da educação tradicional e pensar alternativas a ela são tarefas que vêm frequentemente encontrando espaço na área da pedagogia. Surgem cada vez mais exemplos de escolas que agem a partir de uma profunda reformulação do modelo escolar mais conhecido, como é o caso da Escola Básica da Ponte<sup>13</sup>, em Portugal, e da escola experimental implementada na Rocinha, o projeto GENTE<sup>14</sup>. Há, inclusive, uma corrente mais radical – embora menos comum – que parte em defesa do fim da instituição escolar<sup>15</sup>. O presente trabalho, contudo, se encaixa em uma busca por transformações a serem inseridas em instituições que seguem e reproduzem o modelo escolar predominante no Brasil – abordado acima.

Assim sendo, a análise trabalhada na primeira etapa deste capítulo, apesar de demonstrar uma lógica existente, não é inescapável. A sala de aula é considerada um espaço em que são desenvolvidas relações humanas e que, por isso mesmo, pode produzir desvios criativos das normas. O professor, por mais que seja um dos sujeitos inseridos dentro de uma estrutura coercitiva, tem certa margem para inovar dentro de determinadas possibilidades e será aqui considerado como um dos possíveis agentes de transformação deste quadro homogeneizador. Muitos, inclusive, por notarem limitações no método de ensino tradicional, já trabalham na construção de abordagens alternativas em busca de uma aproximação com seus alunos.

---

<sup>13</sup> Escola-modelo da esfera pública do município de Santo Tirso, em Portugal. Em sua estrutura não há turmas e os próprios alunos decidem o que estudar no seu dia a dia, auxiliando uns aos outros de acordo com os conhecimentos já adquiridos. Em vez de aprenderem com um único professor, os alunos são auxiliados por orientadores educativos em diferentes projetos pedagógicos. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

<sup>14</sup> Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, introduzido na Escola Municipal André Urani, na Rocinha – RJ, segue o modelo de instituições alternativas internacionais, como o da própria Escola da Ponte. Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

<sup>15</sup> Em *Sociedade sem escolas* (1985) – obra referência para esta corrente –, Ivan Illich desenvolve a sua crítica à instituição escolar que, segundo o autor, serve mais para atrapalhar o aprendizado.

Verifica-se, portanto, que, por mais que as ações na instituição escolar estejam submetidas a determinadas limitações, existem diferentes possibilidades, permitindo que seja desenvolvida liberdade ou opressão dependendo do tipo de relação que vai se estabelecer entre os sujeitos dentro deste ambiente. Assim, se existe uma tendência estrutural para a produção de relações de opressão, é possível encontrar brechas.

O professor configura-se como um destes agentes com maior potencial para modificar este quadro por poder agir diretamente no sentido de minimizar a relação vertical que é dada a priori com os alunos. No entanto, deve-se tomar cuidado para não atribuir ao professor o papel de agente revolucionário, incumbido de transformar o sistema educacional, pois é preciso, acima de tudo, uma boa articulação entre todos os envolvidos no processo educativo – quadro administrativo, familiar, a burocracia do Estado etc.

Reinaldo Matias Fleuri defende a construção de processos democráticos na escola sobretudo através do desenvolvimento de “dispositivos educacionais dialógicos que superem os mecanismos de sujeição disciplinar” (FLEURI, 2008, p. 479). É preciso pensar em propostas com base na necessidade de desconstruir a estrutura opressora e produtora de passividade promovida pela “educação bancária”<sup>16</sup>. Dessa forma, é necessário desestruturar os padrões de relações verticalizadas na prática cotidiana da sala de aula através, por exemplo, de aulas-debate, da reconfiguração da disposição das mesas, da construção de lugares de fala para os alunos explicitarem e refletirem sobre problemas e opressões que percebem ou sofrem etc. – as possibilidades são inúmeras e variam de acordo com o contexto escolar.

Dada a impossibilidade, em razão da estrutura educacional dominante, de escapar do sistema de avaliações tradicional exigido pela instituição – que muitas vezes demandam apenas o exercício passivo de ouvir, ler e reproduzir as informações absorvidas em uma prova –, um caminho profícuo seria a promoção de atividades alternativas que centrem o processo de aprendizado nas práticas de criação e de produção<sup>17</sup>. Elas devem primar pela singularidade e não apenas demandar aptidões não convencionais, mas também ter o potencial de desenvolver habilidades novas que o aluno muitas vezes desconhece ter. Tal processo é capaz de mudar a relação do aluno com o ato de aprender, fazendo com que ele se reconheça neste ato – quanto

---

<sup>16</sup> Conceito desenvolvido por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* acerca do método de ensino em que educadores apenas transmitem conteúdos e aos educandos cabe a memorização mecânica dos mesmos. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33)

<sup>17</sup> Algumas sugestões seriam: projetos que promovam uma articulação entre as artes com o exercício reflexivo das ciências humanas; projetos de história oral; produção de jornais; produção cinematográfica; clubes de leitura e escrita literária etc. São propostas que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e algumas, inclusive, promovem a inclusão das novas tecnologias em projetos pedagógicos.

mais o sujeito é ativo na construção do próprio conhecimento, maior a possibilidade de apreensão de significado.

Referência na área, Paulo Freire foi um dos mais renomados educadores brasileiros a pensar na prática formas de transformar a educação. Na obra *Pedagogia da autonomia*, o pensador trabalha questões concretas da prática docente em busca da construção de uma relação educativa transformadora tanto dentro quanto fora da sala de aula. Em uma série de reflexões destinadas ao professor, ele afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). O estímulo à autonomia dos estudantes está diretamente relacionado à introdução das atividades alternativas desenvolvidas acima e, portanto, também à proposta central deste trabalho.

Freire (1996) defende que os estudantes devem ser sujeitos do seu processo de construção de conhecimento e, nesse sentido, em vez de meros espectadores de sua aprendizagem, devem ser protagonistas. A escola não deveria ser enxergada pelos alunos apenas como um caminho de projeção econômica para o futuro, mas como um espaço de transformação onde se é possível refletir acerca da sua realidade.

O educador também acredita ser imperativo aos professores que respeitem e considerem os saberes socialmente construídos dos alunos e que estes sejam oferecidos nas trocas educativas. Nesse sentido, aproxima o conteúdo curricular de suas experiências sociais. Na relação professor-aluno proposta por Paulo Freire (1996), o primeiro também se insere em uma situação de aprendizado ao mesmo tempo que ensina, questionando, assim, as práticas autoritárias do modelo educacional tradicional – em que a figura do professor apenas transmite e a do aluno passivamente recebe – e propondo a construção de um ambiente solidário de trocas.

Assim, em determinadas escolas semelhantes às analisadas, por não ser viável nem recomendável ignorar o currículo mínimo e o vestibular – uma vez que seria injusto com os alunos não lhes oferecer a oportunidade de se prepararem para a entrada na universidade –, articular os conteúdos obrigatórios das disciplinas com as diversas dimensões (tanto macro quanto microsociais e históricas) da realidade presente é uma das possibilidades mais concretas de ação.

Nota-se que as reflexões de Paulo Freire aqui estudadas propõem agir de modo a superar o que acontece no “obstáculo pedagógico” – conceito desenvolvido por Gaston Bachelard

(1996) citado acima –, na medida em que o educador considera central o histórico de conhecimento do estudante no processo pedagógico<sup>18</sup>.

Com as estratégias de ação sugeridas, articuladas às ideias de Freire, deve-se buscar compreender as singularidades dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, colocá-los em evidência, fazer os alunos se depararem com a diferença que, muitas vezes, está ao lado deles, mas que acaba por ser negligenciada e ofuscada pelas demandas homogeneizantes do modelo escolar tradicional.

Para os objetivos deste trabalho, cabe destacar o potencial da arte no desenvolvimento de relações de ensino criativas e no apoio à formação do senso crítico. A sua introdução na escola – não a partir de um ensino enquanto disciplina, mas de um encontro com a alteridade<sup>19</sup> – pode ser um instrumento fundamental para instigar a curiosidade do sujeito e, a partir dela, estimular a criatividade. Segundo Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 26)

Contudo, para o educador, não basta apenas o estímulo à curiosidade, mas transformar esta curiosidade, a princípio ingênua, em uma “curiosidade epistemológica”. Nesse sentido, a arte pode atuar também na construção de um exercício reflexivo para os sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Ela surge como um meio eficaz para promover o encontro com o outro, fazendo emergir questões e reflexões profícuas a partir dos quais alunos e professores podem se debruçar. A relação entre arte e educação, a partir de um projeto pedagógico bem estruturado, pode ser um dos métodos de transformação da curiosidade – de ingênua para crítica –, da maneira como Freire defende. Deixando de ser apenas um exercício da criatividade pela criatividade, a arte emerge também como uma forma de indagação que dialogue com a realidade. Além disso, seu uso no processo educativo pode ser um excelente meio de reconhecimento e valorização da sensibilidade do aluno, fundamental para sua evolução enquanto sujeito crítico e reflexivo.

---

<sup>18</sup> Deve-se esclarecer, porém, que Bachelard (1996) trabalha o obstáculo centrado sobretudo na educação das ciências naturais e, portanto, na apreensão de conhecimentos específicos e experimentais, enquanto Freire (1996) trabalha a educação sob uma perspectiva mais abrangente.

<sup>19</sup> Alain Bergala, em *A hipótese-cinema*, trabalha a ideia de que a arte deve ser introduzida na escola como um “elemento anárquico”, não devendo estar submetida a um ensino enquanto disciplina, e que o cinema, especificamente, é um potente elemento artístico para promover o encontro com o outro, produzindo uma experiência transformadora. Este debate será aprofundado no próximo capítulo.

Ressalta-se, entretanto, que a inserção da arte em sala de aula tende a seguir uma lógica distante da exigida pelo modelo tradicional de ensino, sobretudo na medida em que avançam as séries: se os alunos menores ainda têm contato com formas de expressão artística, os adolescentes raramente têm disciplinas destinadas a este fim. Em turmas de ensino médio, por exemplo, o estímulo à sensibilidade e os exercícios criativos costumam ser deixados em segundo plano – isso quando são feitos –, em detrimento de uma cultura do resultado, conforme abordado acima.

Tendo em mente o valor da arte na formação do sujeito – mas também as dificuldades de sua inserção no meio escolar – é que o presente trabalho se propõe a pensar em formas de articular o cinema com a educação: trabalhando o seu encontro na escola enquanto arte e, portanto, como um meio de estimular a sensibilidade e a criatividade; considerando-o como uma das mais ricas possibilidades para promover o encontro com o outro; e ainda podendo articular as reflexões construídas no interior da instituição com a vida dos alunos.



#### 4. CAPÍTULO 3 – CINEMA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO PROFÍCUO

A articulação entre cinema e educação vem sendo amplamente desenvolvida tanto em reflexões teóricas quanto em projetos práticos, em diversos cantos do mundo. Desde os primórdios do cinema, a partir das primeiras décadas do século XX, tinha-se noção do seu potencial enquanto ferramenta política e pedagógica – o projeto de John Grierson na Inglaterra é um destes casos, como destacado no Capítulo 1.

Na política ao longo do último século, notáveis são os casos de governos totalitários que fizeram uso desta ferramenta como veículo de propaganda ideológica e de educação de massas. No Brasil, a figura mais expressiva foi Getúlio Vargas. Em seu governo, foi criado o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, tendo início em 1936 e término em 1966: o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção do antropólogo Roquette-Pinto até 1947. Grande parte de sua produção foi voltada para o apoio às disciplinas escolares, mas não ficou restrita apenas a isso, visto que algumas das obras do instituto chegaram também às salas de cinema. Seus filmes abordavam os mais variados assuntos e muitos chegaram a promover o Brasil no cenário internacional, na área da pesquisa científica. Mas, além disso, o órgão serviu também como veículo de comunicação do Estado (CARVALHAL, 2009).

Em episódio mais recente, em junho de 2014, foi publicada no Diário Oficial da União uma mudança na Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretando que escolas de ensino básico terão que exibir filmes de produção nacional por no mínimo duas horas mensais.<sup>20</sup> Essa medida serve também de exemplo e evidencia mais uma integração oficial entre cinema e educação em políticas públicas.

Atualmente, levar a sétima arte para o contexto escolar passa também por uma necessidade da escola de se reinventar, buscando alternativas ao modelo tradicional de ensino que limita a obtenção de conhecimento. Conforme trabalhado no capítulo anterior, configura-se, portanto, como uma entre diversas estratégias para inovar o processo de ensino-aprendizagem, que se propõem a articular o ambiente escolar com o mundo contemporâneo – possibilitadas, inclusive, pelo acesso cada vez mais fácil às novas tecnologias.

Hoje, o cinema é reconhecido enquanto meio específico capaz de produzir e reproduzir significação cultural e, portanto, das obras cinematográficas como manifestações estético-

---

<sup>20</sup> De acordo com a mudança: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. [\(Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014\)](#)”

culturais capazes de gerar prazeres e significados diversos para diferentes grupos sociais (TURNER, 1997). Quando alinhado à prática pedagógica, o cinema, se usufruído de forma crítica, permite explorar representações culturais e sociais a partir de um olhar subjetivo de diferentes tempos. Através da análise de obras de movimentos artísticos e culturais tais como o expressionismo alemão e o neorrealismo italiano, por exemplo, é possível extrair muito sobre o período social, econômico e cultural de seus respectivos países e momentos históricos.

Além disso, através da integração filmes à educação é possível: gerar discussões sobre temas universais; colocar em pauta questões contemporâneas ligadas à realidade social e cultural dos alunos; dar visibilidade a questões que são alheias à realidade dos mesmos, gerando reflexões e auxiliando o exercício da empatia. Com todas essas questões em mente, diversos teóricos, educadores e cineastas se propõem a pensar e a trabalhar diferentes formas de integrar essas duas áreas do conhecimento.

Um destes casos é o renomado trabalho de Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenadora do programa de extensão Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), que desenvolve diferentes projetos nos quais professores e alunos da educação básica ganham a oportunidade de entrar em contato com a linguagem cinematográfica. Contudo, Fresquet (2012) não considera que o cinema, quando integrado à educação, sirva simplesmente como uma ferramenta pedagógica. Para ela, o que há de “essencialmente pedagógico no cinema é a possibilidade que ele nos dá em termos de constituição de subjetividades, em termos de conhecimento de nós mesmos e do mundo” (FRESQUET, 2012, p. 65). Assim, através do cinema temos a oportunidade de ver o mundo a partir de outros pontos de vista e de repensar e reinventar conceitos e “verdades” socialmente estabelecidos para nós ao longo de nossa formação.

Nesse sentido, Fresquet (2007) trabalha com a noção de aprendizado em três tempos: aprender, desaprender e reaprender. Em suas palavras:

Desaprender é necessário porque as aprendizagens mais significativas acontecem com frequência em contextos favoráveis e carregados de afeto e boas intenções. Nessas situações as defesas estão baixas ou nulas e dificilmente se percebem efeitos negativos ou se gera alguma forma de resistência ou questionamento do aprendido. (FRESQUET, 2007, p. 9)

Ela dá então como exemplo a perpetuação de conceitos sexistas entre gerações em diversos núcleos familiares, sendo absorvidos e reproduzidos por crianças e adolescentes naturalmente, sem questionamento. Em determinadas escolas, tais “aprendizados” seguem sem ser colocados em pauta e sem ser questionados devido, dentre outros fatores, ao rigor em ter que se seguir uma grade curricular fechada que muitas vezes não encontra paralelo com as

especificidades políticas, econômicas e culturais da vida e do grupo social em que estão inseridos os alunos.

Com esse quadro em mente, Fresquet (2007) pondera que as artes em geral, mas sobretudo o cinema, podem vir a constituir ferramenta fundamental de auxílio nesse processo de “desaprendizagem” e, em um outro momento, de “reaprendizagem”. Filmes são capazes de expor diferentes vivências e pontos de vista, permitindo um exercício de desconstrução de nós mesmos que nos faz questionar nossas “verdades”. Ainda de acordo com Adriana Fresquet: “Ele [cinema] nos espelha diferentes dimensões, etapas da vida, aprendizagens diversas, nos lembra emoções arcaicas inconscientes, nos auxilia, com força ímpar para ver e rever nossa própria vida” (FRESQUET, 2007, p. 11).

Contudo, ainda que a articulação entre cinema e educação seja consideravelmente explorada, o que se observa é que nas salas de aula há o predomínio do método expositivo. Os filmes tendem a ser apresentados como mera ilustração e, muitas vezes, sem problematização, limitando as possibilidades de exploração do universo cinematográfico no ambiente escolar (MORAES; CIPOLINI, 2009). Tal questão será tratada com maior profundidade a seguir.

#### **4.1 O uso mais comum: problemas e possibilidades**

Não é difícil compreender por que tantos professores recorrem à exibição de filmes em sala de aula como suporte para o desenvolvimento do conteúdo curricular. O estímulo audiovisual tende a ser um meio eficiente para despertar o interesse dos alunos, facilitando, portanto, a absorção de informações. Além disso – e talvez também devido a isso –, a linguagem audiovisual e o ambiente virtual encontram-se cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e adolescentes desde cedo (televisão, videogame, internet etc.), o que faz da exibição de filmes uma das possíveis formas de alcançar uma aproximação com os jovens.

Não podemos concluir de forma prematura, contudo, que o simples uso do cinema que vem sendo feito em muitas salas de aula é capaz, por si só, de atrair o interesse dos alunos. O filme só se torna um elemento inovador no processo de ensino-aprendizagem se inserido dentro de uma proposta de aula bem-construída e de um projeto pedagógico. A relação dos alunos com o cinema não está dada a priori, devendo ser produzida através de um exercício reflexivo capaz de ampliar o campo de possibilidades percebido pelos estudantes. Caso contrário, a exibição de filmes está sujeita a se tornar uma atividade tão monótona quanto uma aula expositiva tradicional.

Entretanto, o que se observa é que a escola tende a se aproximar do cinema sem uma devida preocupação em compreendê-lo enquanto forma de arte repleta de significados e capaz de produzir sentido. Através da pesquisa de campo acerca da utilização de recursos audiovisuais no contexto escolar, Arlete Cipolini e Amaury Cesar Moraes (2009) concluíram que, de fato, a exibição de filmes ainda constitui a prática mais comum de uso do cinema pela educação e que, além disso, em muitos destes casos, os filmes costumam ser utilizados como instrumento didático para ilustrar ou introduzir conteúdos curriculares. De acordo com os autores, “A pesquisa nos mostrou que os professores escolhem os filmes tendo como critério sua pertinência ao conteúdo que está sendo desenvolvido em suas aulas, e o que o filme pode ilustrar através de suas imagens” (MORAES; CIPOLINI, 2009, p. 273).

Sobre isso, Anita Leandro pertinentemente afirma:

Um equívoco leva a outro: por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. Prevalece ainda hoje aquela “pedagogia do transporte”, da “mensagem a ser transmitida”<sup>21</sup>, permitindo que essa imagem continue sendo absorvida pela educação sem maiores exigências formais. (LEANDRO, 2001, p. 29)

O renomado cineasta e professor francês Alain Bergala, referência no campo de estudos de articulação entre cinema e educação, identifica duas tradições no uso de filmes em salas de aula: o “conteudismo” e o “linguagismo”. O primeiro refere-se ao método ainda predominante no Brasil (outrora dominante na França), que consiste em selecionar os filmes em função dos temas curriculares. Consolidando-se na França em contraposição a este, o segundo é marcado pelo enfoque no cinema enquanto discurso, tendendo a suprimir sua relação com o real. Amputa assim “uma de suas dimensões essenciais, que o distingue das outras artes, a de representar a realidade através da realidade” (BERGALA, 2008, p. 39). Nesse sentido, apesar de o “linguagismo” se colocar como uma alternativa ao “conteudismo”, corre-se o risco de que seja construída uma discussão abstrata, incapaz de envolver os alunos pela falta de articulação com a realidade.

Com esse quadro em mente, torna-se necessário não somente problematizar a forma como vem sendo feita essa apropriação da imagem em movimento no contexto escolar, mas também buscar alternativas e novos modelos de abordagem.

---

<sup>21</sup> Ambas as noções são extraídas por Anita Leandro (2001) da obra *Imagem e pedagogia (Image et pédagogie, 1977)*, de Geneviève Jacquinot.

Moraes e Cipolini defendem que o professor deve agir como um mediador, orientando os alunos para uma “leitura interna e externa do filme” (2009, p. 268) que busque analisar a construção de seu texto e o que ele é capaz de revelar, assim como o contexto em que a obra está inserida. Tal mediação crítica configura elemento fundamental para o início de uma articulação entre cinema e educação, preocupada em inserir o objeto fílmico na sala de aula como uma obra de arte e como ele mesmo um objeto de estudo. Sem esta preocupação, corre-se o risco de que a narrativa do filme seja percebida pelos alunos como verdade (ou como uma representação que busca necessariamente a verdade), sem levar em conta que as obras cinematográficas representam pontos de vistas e que são capazes de proporcionar diversas leituras.

Para que isso seja possível, os autores pontuam que a etapa inicial deste processo deve ocorrer a partir da formação dos professores (MORAES; CIPOLINI, 2009). Tendo em vista que fazemos parte de um período em que o cinema já está tão presente nas salas de aula, agir como um mediador exige fundamentalmente um conhecimento de como empreender esta leitura e, portanto, exige que o professor entre em contato de antemão com os elementos da linguagem cinematográfica.

Entretanto, não se pretende negar no presente trabalho que fazer uso de obras cinematográficas com o intuito de introduzir conteúdos curriculares ou utilizar os chamados filmes educativos<sup>22</sup> sejam métodos pedagógicos válidos. A necessidade de problematização deste capítulo se justifica pois é preciso, acima de tudo, fazer um uso consciente deste novo objeto apropriado pela educação sem que se reduza o potencial da chegada do cinema nas escolas. Antes com uma preocupação pela sua ontologia, será possível extrair e refletir acerca de significados que possam fazer paralelo com os conteúdos da grade curricular.

Tratar da exibição de filmes no ambiente escolar também se faz extremamente necessário para este estudo, pois o prazer pela “leitura” cinematográfica configura-se como o primeiro e fundamental passo para pensarmos na produção de filmes feita por alunos, que será abordada no próximo capítulo. Bergala, ao tratar do ato de criação cinematográfica, faz referência a uma célebre frase de Jean Renoir: “Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão não se pode apreciá-lo; e na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial” (RENOIR apud BERGALA, 2008, p. 128). Assistir, analisar e apreciar obras cinematográficas, bem como produzi-las, são atividades que se complementam.

---

<sup>22</sup> Refere-se aqui aos filmes produzidos com o intuito de transmitirem conhecimentos científicos e/ou ensinarem regras sociais legitimadas.

Porém, antes de tratar da produção cinematográfica nas escolas, propõe-se abordar o projeto de Alain Bergala na França, fruto de um intenso trabalho de reflexão sobre como fazer do cinema uma experiência artística dentro do ambiente escolar. Este pode ser concebido como uma alternativa à proposta de Moraes e Cipolini mencionada acima, que, apesar de pertinente, continua a assumir o pressuposto do professor como autoridade responsável pela transmissão do conhecimento, tendendo a reproduzir os mecanismos de funcionamento da educação tradicional. Trata-se de um exemplo que demonstra o potencial do cinema enquanto elemento artístico capaz de redefinir as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula e, portanto, merece aqui o devido destaque.

#### **4.2 Alain Bergala: *A hipótese-cinema* e um uso bem-sucedido**

As ideias expostas por Alain Bergala em *A hipótese-cinema*<sup>23</sup> e sua atuação no cenário francês viraram referência mundial para aqueles que querem pensar na integração entre cinema e educação. A partir de uma proposta de abordagem inovadora, o cineasta e professor expõe em seu livro anos de reflexões acerca do diálogo entre as duas áreas e discorre sobre o projeto do governo da França do qual foi integrante.

Em meados do ano 2000, Bergala foi convidado pelo então ministro da Educação e ex-ministro da Cultura da França, Jack Lang, a participar do Plano de Cinco Anos para as Artes e a Cultura<sup>24</sup>, onde deveria, dentro do grupo formado, pensar em um projeto para o cinema. Segundo o autor, o momento seria ideal para a formulação de uma nova hipótese, devido, dentre outros fatores, às grandes mudanças na relação do espectador com o cinema por conta da passagem do analógico para o digital e pela necessidade de mudanças na própria área da pedagogia. O grupo passou então a buscar uma introdução da arte na escola de forma inovadora, a partir de uma experiência diferente daquela oferecida pela educação tradicional.

Com este convite foi tida, nas palavras do próprio cineasta, uma rara oportunidade na vida de poder colocar em prática ideias desenvolvidas ao longo de vinte anos e que originaram a hipótese que dá nome ao livro. Tal hipótese consistiria em reintroduzir a arte na escola a partir de um encontro com a alteridade, com um “outro” que irrompe, em vez de estar sujeita a um ensino tradicional enquanto disciplina sob a responsabilidade de um professor. A proposta foi

---

<sup>23</sup> *L'Hypothèse Cinéma: Petit Traité de Transmission du Cinéma à L'école et Ailleurs*, livro escrito por Alain Bergala e publicado originalmente em 2002, na França.

<sup>24</sup> *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture*.

recebida com desconfiança e resistência por parte da escola que, por sua natureza, tende a amortecer os efeitos e possíveis riscos do encontro com qualquer forma de alteridade (BERGALA, 2008).

De acordo com Bergala, esta hipótese:

(...) extrai sua força e novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. (BERGALA, 2008, p. 29 – 30)

Nesse sentido, a hipótese compreende que a arte deve ser concebida pelo aluno a partir da experiência do “fazer” e pelo contato com o artista (elemento externo ao sistema escolar), não devendo ser mera propriedade do professor a ser passada através de uma disciplina.

Embora a introdução de um projeto deste perfil em uma instituição tão apegada à tradição quanto a escola possa parecer incompatível, o autor afirma que a escola constitui, até o momento, o lugar ideal (e talvez o único) para o contato dos jovens com a arte, pois “tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente ‘obrigatórias’” (BERGALA, 2008, p. 32). No caso do cinema, especificamente, somos habituados a consumir filmes das grandes redes de distribuição, mas não encontramos a oportunidade de desconstruir, de fato, uma significação mais profunda do universo cinematográfico.

Bergala defende ainda que o primeiro contato de todo e qualquer indivíduo com o cinema deve ocorrer na infância, por ser este o período que determina os filmes essenciais para constituir a relação de cada um com esta forma de arte. A importância deste encontro logo no início de nossa formação individual se dá, dentre outros fatores, por sua capacidade de revelação de algo presente dentro de nós mesmos e da nossa relação com o mundo ainda não decifrados. Além disso, por ter o cinema um grande potencial de expressar a alteridade (construindo narrativas que criam conexões emocionais entre o espectador e o outro representado), este torna-se uma forma de arte que produz uma experiência formadora, sobretudo para as crianças. Limitadas por espaços sociais restritos (casa, família e escola), elas tendem a ter uma visão de mundo reduzida. O cinema surge então como uma forma de conectá-las a realidades distintas, sem o qual não ter acesso.

Assim, por serem geralmente as primeiras obras que se entra em contato aquelas capazes de deixar marcas ao longo da vida, o cineasta sustenta sua tese de que é fundamental encontrar “os bons filmes no bom momento” (2008, p. 61).

Contudo, por mais que se reconheça ser impossível obrigar alguém a ser tocado da mesma maneira pelas mesmas obras – visto que o processo mencionado acima é, em grande parte, individual –, Bergala mantém à escola o papel necessário de proporcionar este encontro<sup>25</sup>, que seria feito a partir de quatro funções.

A primeira delas, a de “organizar a possibilidade de encontro com os filmes” (2008, p. 62), consiste em pensar e proporcionar o contato dos alunos com obras que eles têm poucas chances de encontrar fora da escola ou no circuito comercial. O cineasta propõe ao longo do livro, por exemplo, a criação de uma diversificada “DVDoteca” (espaço livre para o aluno acessar filmes diversos, de modo similar ao que é feito em uma biblioteca) e de um cineclube aberto no ambiente escolar, bem como saídas para mostras, festivais, salas de cinema alternativas etc. A segunda, “designar, iniciar, torna-se passador” (p. 63), refere-se à função do professor, que abandonaria por um momento seu papel delimitado pela instituição (aprisionado dentro da disciplina tradicional) e passaria para os alunos seus gostos pessoais e sua relação íntima e subjetiva com as obras de arte. A terceira, “aprender a frequentar os filmes” (p. 65), implica em iniciar os alunos em uma leitura criativa dos filmes – não apenas analítica e crítica. Esta consiste em criar no jovem o hábito e a paciência necessários para absorver a obra, revisitando trechos de filmes de modo a construir um olhar criativo sobre os mesmos. A última função atribuída à escola, “tecer laços entre os filmes” (p. 67), compreende a ideia de que é necessário desenvolver nos alunos a capacidade de articular as obras entre si e, simultaneamente, com o contexto histórico e cultural do passado em que foram produzidas e do presente em que são recepcionadas<sup>26</sup>.

Isso posto, o projeto que Bergala propõe se ancora em pressupostos que interessam diretamente ao presente trabalho. Ele parte da ideia de que é necessário desconstruir as relações tradicionais da escola para que seja possível proporcionar o encontro dos alunos com a arte, fenômeno por natureza indomável. Assim, o professor, de autoridade pedagógica, passa a ser concebido enquanto “passador”, ou seja, um mediador que orienta este encontro. O conhecimento deixa de ser visto como uma propriedade da figura do mestre para ser o produto de uma relação entre os sujeitos e destes com as obras do artista, de modo a transcender os muros da escola. Os alunos passam a ser percebidos como agentes de sua aprendizagem, tendo autonomia para escolher os filmes a que vão assistir e um incentivo para interpretá-los a partir

---

<sup>25</sup> O autor afirma que o encontro afetivo do cinema enquanto arte reveladora depende mais de uma iniciação do que de uma aprendizagem, pois a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo (BERGALA, 2008).

<sup>26</sup> Bergala (2008) defende a potencialidade (por vezes necessária e conveniente) na escola em se exibir trechos de filmes em vez da obra completa e nomeia de FPR (fragmentos postos em relação) quando se propõe estabelecer relações entre eles.



de sua própria criatividade.

Os pressupostos acima ficam ainda mais evidentes quando Bergala trata da passagem ao ato de criação, que será desenvolvido no próximo capítulo, onde se dará a análise que é objeto central deste trabalho.

## **5. CAPÍTULO 4 – MAS AFINAL... POR QUE PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO?**

Dado o estudo empreendido nos últimos capítulos, cabe agora analisar os motivos que fazem com que a criação cinematográfica e, mais especificamente, a produção de documentário possa vir a ser um potente elemento de desconstrução e transformação das relações tradicionais presentes dentro da instituição escolar. Busca-se aqui compreender como o uso do potencial anárquico e criativo do cinema enquanto arte na escola pode fazer desta atividade uma grande aliada do processo de ensino-aprendizagem, empoderando os alunos e tornando-os ativos em sua relação com a busca do conhecimento.

### **5.1 O ato de criação**

Por mais que se reconheça a eficácia de diversas outras estratégias de ensino igualmente válidas – conforme exploradas no Capítulo 2 –, interessa-nos aqui investigar as especificidades que fazem com que a produção de cinema nas escolas seja uma ferramenta de desconstrução e aprendizado tão potente.

Tão importante para pensar a criação, trabalhou-se no último capítulo a questão da análise de filmes no contexto escolar. Considera-se, contudo, que a produção tem uma dimensão formativa que só existe enquanto vivência prática. “Há algo de insubstituível nessa experiência [criação], vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida” (BERGALA, 2008, p. 171).

Assim, ao retomar as ideias de Alain Bergala exploradas anteriormente, nota-se que o elemento anárquico necessário à introdução da arte na escola enquanto um encontro com a alteridade é sentido de forma ainda mais intensa quando pensamos na produção. Por sua prática, a possibilidade de uma descoberta da arte deixando de estar submetida a um ensino enquanto disciplina é acentuada. Parte-se do pressuposto de que toda a sua atividade será desenvolvida a partir de uma lógica totalmente diferente da que acontece no processo de ensino-aprendizagem tradicional, em que a figura central do professor transmite conhecimentos a alunos sentados em fileiras e onde, eventualmente, podem-se extrair debates<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> A hipótese trabalhada por Bergala (2008) supõe que o enclausuramento promovido pela lógica disciplinar das escolas reduz o alcance da arte.

A “pedagogia da criação”<sup>28</sup> não somente deve ser trabalhada através de debates e reflexões coletivas entre os sujeitos envolvidos neste processo – podendo ser eles tanto internos quanto externos ao sistema escolar –, como também é capaz de ir além ao revelar situações que dificilmente emergiriam apenas dentro de uma sala de aula estruturada por um método arcaico.

Nesse sentido, como o próprio nome já sugere, em uma produção o aluno deve agir. Enquanto tradicionalmente entende-se que este aprende através de uma transposição de saberes centrada no professor, ao produzir um filme o aprendizado passa a acontecer durante todo o ato de criação. Com esta atividade, é dada a possibilidade ao aluno de fazer parte de um exercício autoral e que, portanto, tende a despertar uma sensação de pertencimento. Ao agir, ele o faz a partir de sua singularidade, ao mesmo tempo em que compartilha experiências e novas informações em grupo – na medida em que não está mais submetido a um processo individualista de aprendizagem e avaliação. Assim, por passar a ter voz, a relação do sujeito consigo e com os outros envolvidos é modificada.

Em uma pertinente análise sobre o sistema educacional, Pierre Bourdieu (1975) avalia como a escola historicamente tende a ser um espaço de reprodução das desigualdades simbólicas da sociedade. Assim, crianças cujos pais frequentaram boas escolas, tiveram acesso ao domínio do capital linguístico<sup>29</sup>, se formaram na universidade e ocuparam uma posição socialmente reconhecida no mercado de trabalho, passam a ter acesso a determinadas aptidões que são possíveis, predominantemente, para aqueles que vivem em um meio familiar desse tipo. Estas aptidões – estimuladas pelo acesso a livros infantis, pelo contato com a língua culta e com referenciais culturais legitimados; o desenvolvimento de um pensamento lógico através de diversos jogos; o domínio de línguas estrangeiras pelo acesso a cursos etc. – correspondem à habilidades e conhecimentos demandados pela escola.

Dentro deste quadro de desigualdades simbólicas, a produção audiovisual no contexto escolar pode surgir como um elemento capaz de redefinir, mesmo que parcialmente, as expectativas cobradas dos alunos, criando novos parâmetros de classificação potencialmente menos opressores e mais estimulantes. Incentiva-se a construção de um contexto que tem um modo de operar que, ainda que não tenha pretensão de ser totalmente livre, demanda aptidões e reflexões advindas da experiência concreta do aluno com um ato de criação. Com isso, as ações desenvolvidas dentro da escola deixam de ter apenas uma finalidade externa –

---

<sup>28</sup> Conceito muito utilizado por Bergala (2008) para se referir à criação cinematográfica no contexto escolar.

<sup>29</sup> Bourdieu (1998) concebe o capital linguístico como sendo uma disposição social assimetricamente dominada pelos diversos grupos e classes sociais em seu manejo com a língua, como parte de uma aptidão distintiva da competência corporal (a fala, a postura, os gestos etc.), assimilada desde a infância em um complexo processo de naturalização.

desempenho no vestibular, acesso à universidade e ao mercado de trabalho – para construírem um sentido em si mesmas – um trabalho criativo em equipe, desenvolvimento de reflexões durante a experiência da produção, um exercício artístico etc.

Com o desenvolvimento de um projeto pedagógico que se baseie na construção ativa do conhecimento, aumenta-se também a possibilidade de reintroduzir no universo escolar alguns dos alunos até então considerados “problemas” de acordo com os parâmetros disciplinadores da instituição, mencionados no Capítulo 2. Em um processo de criação unido a um encontro com o cinema enquanto arte, é estimulado o poder da intuição e o desenvolvimento para além apenas da lógica racional.<sup>30</sup> Assim, experiências como essa também contribuem em grande parte para o aumento da autoestima dos alunos que poderiam se sentir excluídos das regras do sistema escolar e inaptos para os estudos.

Além disso, é possível e recomendável que os alunos se dividam entre as diversas atividades existentes para a realização de um filme. Dada a variedade de setores de criação (fotografia, figurino, som, roteiro, montagem etc.), permite-se assim que cada aluno encontre o seu lugar na produção e desenvolva habilidades alternativas às exigidas pelo sistema clássico – que este talvez não soubesse ter. Propicia-se com isso a construção de um espaço de aprendizado que não só estimula e valoriza a singularidade dos sujeitos, mas que também não mais exija que todos aprendam os mesmos conteúdos determinados pelo mesmo ritmo – como esperado em um sistema homogeneizante.

Em suma, nas palavras de Alain Bergala: “Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico” (BERGALA, 2008, p. 26).

Com o intuito de aprimorar este estudo, fornecendo mais embasamento às questões levantadas, foi feito um mapeamento de projetos práticos de produção audiovisual em escolas, analisados através de artigos, sites e reportagens. Frequentemente, estas experiências foram tidas como transformadoras para os sujeitos envolvidos – ainda que algumas tenham relatado empecilhos para o alcance de certos objetivos pré-estabelecidos.<sup>31</sup>

Em pesquisa realizada com 22 alunos de uma escola particular de Aracaju – SE, foram observados diversos benefícios ao grupo durante a produção de um documentário ambiental:

---

<sup>30</sup> Ideias pautadas em entrevista dada por Alain Bergala para o Cinead, do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível em: <<http://www.cinead.org/videos>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

<sup>31</sup> A graduanda Jany da Silva (2009), ao acompanhar o Projeto Cine-Escola com estudantes de escolas estaduais da cidade de Dourados – MS em 2007/2008, percebeu muitas dificuldades na realização dos filmes, devido, dentre outros fatores, à falta de apoio e financiamento ao projeto, o que resultou em dificuldades de dar prosseguimento pela falta de equipamentos necessários.

os alunos, a princípio tímidos, foram adquirindo confiança em suas funções ao longo do trabalho; notou-se uma sensação geral de estarem fazendo algo grandioso, que realizavam com prazer; foram desenvolvidas discussões produtivas durante e depois do processo, com a análise dos resultados; assim, notou-se também o desenvolvimento do senso crítico e uma valorização do trabalho construído em conjunto (CARDOSO; TEIXEIRA, 2013).

Experiências produtivas como esta podem ser ainda mais reveladoras e bem-construídas quando em presença de um profissional da área do cinema – capaz de auxiliar a atividade de forma única, a partir de um olhar voltado para questões práticas, tais como ajustes de iluminação, cor, som etc. Conforme enunciado no último capítulo, Bergala (2008) entende que esta figura, ao ser inserida na realidade escolar, age como um “corpo estranho” e um elemento perturbador, podendo tornar-se, portanto, extremamente profícua para provocar mudanças nas relações desenvolvidas dentro deste contexto.

Os cineastas brasileiros Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi, responsáveis pela elaboração de alguns dos projetos de integração entre cinema e educação mais bem-sucedidos do país – Cine Tela Brasil, Cinema no Ar e Energia em Cena<sup>32</sup> –, começaram a realizar em 2007 as Oficinas Itinerantes de Vídeo Tela Brasil<sup>33</sup>, em mais uma ação de engajamento com a educação em regiões de baixa renda através do audiovisual. Após cerca de dez anos levando filmes nacionais para áreas que nunca tiveram acesso ao cinema, a dupla surgiu com o projeto – que acabou alcançando mais de 3 mil alunos –, de forma a fazer os jovens refletirem e expressarem a sua realidade a partir de um novo encontro com a arte cinematográfica, ou seja, através de uma experiência de criação.

O audiovisual é uma ferramenta simples e barata capaz de ajudar a escola a se renovar, oferecendo aos alunos e professores a possibilidade de se expressarem, de aprenderem a trabalhar em grupo, de dominarem novos repertórios e sintaxes afinados com os novos tempos, e, principalmente, desenvolverem pensamento crítico e valores éticos. Tudo feito com prazer, não por obrigação. (BOLOGNESI, 2014<sup>34</sup>)

Percebendo o aprendizado que é possível se extrair de um encontro entre professores, alunos e realizadores de cinema, Bodanzky e Bolognesi fundaram no início de 2014 o Instituto Buriti. A intenção passa a ir além do desenvolvimento de oficinas educativas de alfabetização audiovisual em instituições públicas de ensino para também agir como um incentivo e uma

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B9BIsooVTgI>>. Acesso em: 9 set. 2015.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/oficinas-itinerantes/>>. Acesso em: 9 de set. 2015.

<sup>34</sup> Citação extraída do site oficial Tela Brasil. Disponível em:

<<http://www.telabr.com.br/noticias/2014/02/19/lais-bodanzky-e-luiz-bolognesi-lancam-instituto-buriti-voltado-para-educacao-por-meio-do-audiovisual/>>. Acesso em: 9 set. 2015.

orientação para que as escolas deem prosseguimento a este projeto. Além das oficinas, que são orientadas por equipes do Instituto, são disponibilizadas publicações com orientações e um portal para acesso das escolas.

A ação do Instituto levanta uma importante questão acerca da práxis da educação por meio da produção audiovisual. Os potenciais considerados até então só podem ser atingidas diante de uma devida preocupação em preparar as escolas para tal. Assim como avaliado acerca da exibição de filmes em contexto escolar no último capítulo, para que este novo encontro com o cinema alcance bons resultados, é preciso um uso consciente. A partir de uma preocupação em estender os efeitos positivos gerados pelas primeiras oficinas, a dupla de cineastas quis preparar as escolas para que elas pudessem dar os seus próprios passos. Assim, a presença de profissionais da área do cinema não apenas pode agir como um “elemento perturbador”, na concepção de Bergala, mas também como um meio necessário para viabilizar projetos do tipo que só desenvolverão plenamente sua potência se bem construídos.

As questões até então desenvolvidas neste capítulo buscaram demonstrar como a criação cinematográfica é capaz de trazer novos elementos para reorganizar e ressignificar as relações escolares. No entanto, é defendida aqui a ideia de que, quando se trata do uso do gênero documentário em um projeto pedagógico, a produção adquire novas qualidades para além das expostas acima. A seguir, busca-se explorar as potências de seu uso na escola, sobretudo diante dos desafios impostos pela estrutura escolar dominante.

## **5.2 As especificidades do documentário**

Ainda de acordo com o que foi desenvolvido ao longo deste trabalho, percebe-se que no modelo escolar tradicional os alunos estão muito habituados a ouvir discursos sobre o mundo e pouco estimulados a conhecê-lo e apreendê-lo a partir de suas próprias ações. Assim, entende-se aqui que ao inserir a produção de documentário em um projeto pedagógico bem-estruturado abre-se a possibilidade para que estes, deixando de ser meramente receptores-passivos, construam uma representação da realidade através de um exercício crítico<sup>35</sup> – de forma ainda mais concreta do que em uma produção ficcional.

Se, ao assistir documentários, descobrimos uma forma bem particular de se observar

---

<sup>35</sup> É importante brevemente destacar que esta construção deve ser sempre pautada na ressalva desenvolvida no início do Capítulo 1. Através do documentário, não é almejada uma reprodução da realidade, pois acredita-se que está é impossível de ser alcançada, mas tem-se em mente sua potência enquanto processo.

um aspecto do mundo, ao produzi-los, entramos em contato com um meio de representá-lo a partir tanto de nossas próprias reflexões quanto daquelas geradas em grupo. Nesse sentido, ao produzir um discurso sobre o mundo, os alunos tendem também a repensar o seu lugar no mesmo.

Os sujeitos envolvidos na produção de um documentário trabalham e são modificados diante das questões que emergem ao longo da realização de seus projetos. Esta atividade em contexto escolar não deve ser usada para expor ideias pré-concebidas dos alunos. Uma das grandes potências de sua implementação nas escolas está na possibilidade do aluno ser trabalhado por estas questões, através de um exercício que preze pela análise e pelo debate em torno do que é observado.

Além disso, elas deixam de ter a marca do “certo” e do “errado” e passam a ser objetos cuja reflexão é complexa, não tendo uma conclusão definitiva. Conforme pertinentemente colocado por Adriana Fresquet em análise do projeto experimental francês *Cinema en curs*<sup>36</sup>: “A ideia fundamental é que, como em toda arte, no cinema não há ‘respostas corretas’, nem objetivos predeterminados” (FRESQUET, 2008, p. 10). Assim, não se trata de descobrir verdades, mas de construir um pensamento crítico, onde o que mais importa é o próprio processo.

O verdadeiro cineasta é “trabalhado” por sua questão – que seu filme, por sua vez, trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais ele já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme. (BERGALA, 2008, p. 48)

Em um modelo escolar tradicional, como método de avaliação, trabalhos e provas costumam ser exigidos, onde espera-se que os alunos reproduzam informações fechadas e já esperadas. Com a realização de um exercício autoral de criação aliado ao sem-número de questões que surgem das reflexões de uma produção documental, a hierarquia entre professor e aluno é relativizada, uma vez que o primeiro não mais impõe as perguntas que o segundo deve buscar responder dentro de uma determinada expectativa. Assim, em vez de responder perguntas que podem acabar sendo alheias ao seu interesse, abre-se a possibilidade para que o aluno proponha as questões que ele mesmo, em parceria com os colegas e com o professor, deve construir através de um ato criativo e autônomo<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Iniciativa da associação *A Bao A Qu*, que desenvolve projetos que levam a produção cinematográfica para o contexto escolar em instituições francesas de ensino. Disponível em: <<http://www.cinemaencurs.org/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

<sup>37</sup> Destaca-se que, ainda que a atividade seja norteadada por um tema pré-determinado, com a produção de um documentário, o aluno continua sendo um dos responsáveis pela construção de questões em torno deste tema.

Diante de um projeto pedagógico de produção de documentário que tenha como proposta a análise de um panorama alheio ao cotidiano dos alunos, entra também em cena a questão do encontro com o outro. Neste caso, é lidado com a imagem e a fala dos sujeitos, trabalhando com a diversidade do real e, portanto, exige um olhar atento e um exercício de empatia. O aluno passa a ser eticamente responsável pelos encontros que cria diante da câmera, sendo obrigado a lidar com dilemas que dizem respeito a sua vida e a maneira com que deve se relacionar com o outro.

Além de ser dada a possibilidade de entrar em contato e de refletir acerca de um universo alheio à sua realidade, este tipo de produção possibilita uma conexão mais fácil com a vida e a comunidade do aluno. Esta atividade em contexto escolar apresenta-se como um meio acessível para que ele traga experiências e olhares de seu cotidiano para dentro da sala de aula, desconstruindo saberes pré-estabelecidos e tornando-se um sujeito crítico diante da sua própria realidade. Através do planejamento e diálogo que marca esta produção, conhecimentos aprendidos em sala de aula são compartilhados e integrados a conhecimentos locais pelos sujeitos envolvidos no processo – através, por exemplo, de entrevistas com pessoas da região em que vive o aluno:

Alunos, aprendizes e coautores na elaboração do vídeo, planejando a produção, a montagem e participando de debates junto à comunidade escolar e, assim, se afirmando como sujeitos da experiência, vão convertendo em sabedoria popular (...) o que aprenderam em sala de aula<sup>38</sup>. (COUTO, 2012, p. 13)

Todas as reflexões analisadas acima que o documentário do aluno traz para a escola escapam muito mais ao controle do que em uma produção cinematográfica ficcional, composta por um roteiro mais fechado e atores, e, portanto, enriquecendo as discussões coletivas. Ainda que se reconheça as diversas qualidades advindas de uma criação fictícia – sobretudo na valorização do poder da intuição nas escolhas criativas –, quando analisados os condicionamentos estruturais da instituição de ensino tradicional, nota-se que a produção de documentário pode ser ainda mais profícua.

Considerando as grandes limitações de ação que a educação no Brasil oferece aos professores – como, por exemplo, o tempo de aula, sobretudo durante o ensino médio –, a criação cinematográfica documental, diante de uma necessidade de explorar vias alternativas ao método tradicional, aparece como uma opção mais viável. Em determinadas escolas, por não

---

<sup>38</sup> A troca de saberes construídos em sala de aula e adquiridos na comunidade foi percebida na realização de um documentário ambiental na Escola Municipal João Bento de Paiva, na cidade de Itapissuma – PE. Por “sabedoria popular”, a autora se refere aos conhecimentos cristalizados na comunidade. (COUTO, 2012)



poder desviar muito do conteúdo exigido<sup>39</sup>, o documentário aparece como um meio de gerar questões que podem ser articuladas com as matérias da grade curricular.

Isso se dá, dentre outros fatores, pela maior possibilidade de aproximação do gênero com o desenvolvimento de um conhecimento científico, quando comparado à ficção. Em análise da produção de um documentário feito por alunos e professores da Escola Municipal João Bento de Paiva<sup>40</sup>, a doutoranda em Educação em Ciências e Saúde da UFRJ Heloisa Couto (2012) observou que esta atividade pode estar relacionada com a divulgação científica. Verificando as especificidades da produção audiovisual documentária, a pesquisadora identificou o seu potencial em desenvolver um pensamento e uma postura científica sobre o mundo a partir da possibilidade de fazer uso de algumas características, dentre elas: partindo de singularidades, dialoga com o geral, através de uma imersão empírica que gera conhecimento; nesse sentido, também considera o processo de filmagem como produtor de acontecimentos. Couto (2012) notou assim que grande parte das características analisadas estavam presentes na realização do documentário da escola estudada, ao criar pontes entre o conhecimento científico e o saber cotidiano da comunidade – no caso, sobre o meio ambiente e sua preservação.

As especificidades do documentário viabilizam também sua aproximação com o ensino de história na escola. No atual contexto de individualismo exacerbado e consumismo, o passado tende a ser desvalorizado pelas novas gerações (BOSI, 1977), sendo pensado em termos utilitaristas – a clássica pergunta de alguns alunos: “Mas para que serve estudar história?”

Primeiramente, o documentário permite a articulação de processos históricos com a realidade imediata vivenciada pelos estudantes. Soma-se a isso o seu potencial para explorar a memória. Ao entrevistar os pais, avós ou os idosos do bairro, por exemplo, o aluno passa a perceber que, longe de estar limitada aos grandes eventos e grandes personagens, a história se faz presente cotidianamente, ao nível do sujeito ordinário. A história é redimensionada e ressignificada, ajudando os alunos a construir uma reflexão sobre sua própria historicidade – enquanto indivíduo, enquanto integrante de grupos sociais, identidades historicamente construídas, diferente do que é observado em muitas aulas desta disciplina (FERNANDES; FERREIRA, 2012). Permite, assim, perceber-se enquanto um agente de um processo histórico complexo.

---

<sup>39</sup> Exigências estas feitas pelo MEC e, no caso de uma instituição de ensino médio, pela necessidade de corresponder às expectativas de pais e alunos na preparação para o vestibular, da qual não deve ser ignorada.

<sup>40</sup> O documentário *Um olhar sobre a Vila Velha*, na cidade de Itapissuma – PE, teve como propósito investigar o meio ambiente e a preservação ambiental na comunidade de Vila Velha. (COUTO, 2012)

Pensar em formas de fazer uso da produção de documentário no contexto escolar exige um olhar atento quanto à prática, fazendo emergir questões muitas vezes não previstas em um exercício reflexivo puramente abstrato. A seguir, portanto, busca-se um aprofundamento das questões que surgem desta experiência.

### **5.3 Reflexões quanto à prática**

Ainda que se tenha em mente todo o potencial da dinâmica própria da produção de documentário como ferramenta alternativa de aprendizado, conforme trabalhado neste capítulo, a sua implementação na escola se esbarra em questões possivelmente limitadoras desta capacidade. Cabe aqui então não apenas refletir sobre estas questões – que podem ser contornadas –, mas pensar em formas de colocar em prática projetos pedagógicos do tipo para aqueles que tenham a intenção de fazê-lo.

Acima, trabalhou-se, a partir da ação do Instituto Buriti, a necessidade de preparação da escola para o desenvolvimento profícuo de um projeto de produção audiovisual. Seguindo essa lógica, surge a questão da ausência de um direcionamento mais específico para a utilização do documentário na formação do professor de ensino básico (FERNANDES; FERREIRA, 2012<sup>41</sup>). Destaca-se aqui que, muito além deste gênero cinematográfico, é preciso incluir na formação de professores uma reflexão teórico-metodológica que considere o uso da tecnologia e do audiovisual em articulação com o conhecimento produzido em sala de aula, dada a cultura digital em que inevitavelmente estamos imersos. A profunda familiaridade das novas gerações com os dispositivos digitais e com a linguagem audiovisual não pode mais ser negligenciada pela instituição escolar.

Por mais evidente que pareça, uma questão fundamental para se trabalhar com produção em contexto escolar é a exigência de equipamentos específicos – câmera, tripé, microfones, gravadores de áudio, computadores para a edição das imagens etc. A falta de financiamento de projetos do tipo e as limitações econômicas das quais algumas escolas do país, sobretudo públicas, enfrentam pode servir de entrave para a sua realização. No entanto, ressalta-se cada vez mais a possibilidade de se poder trabalhar até mesmo com celulares. Um bom exemplo é a atuação do próprio Instituto Buriti. Disposta a preparar as escolas para desenvolverem projetos por conta própria, sua equipe realizou as oficinas com câmeras de celulares e máquinas portáteis

---

<sup>41</sup> Os autores destacam essa ausência, sobretudo, no contexto de formação do professor de História, motivo de análise de sua pesquisa.

comuns.

Além disso, essas ferramentas básicas de gravação, por também funcionarem com regulação automática, não exigem mais tanta preocupação com ajustes de detalhes técnicos. O aperfeiçoamento destes equipamentos e a emergência de programas simples de edição acabaram facilitando a introdução da produção cinematográfica nas escolas (BERGALA, 2008), e percebe-se, por isso, um número crescente de projetos pedagógicos do tipo. Estas novas possibilidades abriram espaço para uma intensa produção audiovisual e para que cada vez mais pessoas sem formação específica em cinema criem conteúdos audiovisuais – o crescimento dos *vlogs* e de vídeos amadores no YouTube, por exemplo, que interessam principalmente ao público jovem e que, portanto, podem ser aproveitados na escola. Inclusive, estas plataformas também auxiliam na exibição e no compartilhamento do material produzido, podendo funcionar como mais um fator de estímulo para os estudantes.

Mais um aspecto que deve ser levado em consideração é a própria socialização dos alunos em função de notas. Deve ser analisado, de acordo com o tipo de projeto em que pretende-se inserir a produção de documentário, se este exercício deve ou não estar submetido a uma avaliação. Com isso, algumas dúvidas entram em cena: não estando submetido, como lidar com uma possível falta de participação dos estudantes, na medida em que muitos aprendem a encarar as atividades escolares apenas como um meio para “passar de fase”? Em contrapartida, a criação pode perder um pouco de sua essência e passar a ser menos prazerosa para os sujeitos envolvidos se esta for uma atividade obrigatória?

Tais questões não têm uma resposta definitiva, devendo ser analisadas na relação construída no processo de implementação dos projetos em cada sala de aula. Lidar com essa problemática, incrustada na própria cultura escolar, envolve um trabalho complexo e, muitas vezes, demorado de desconstrução de hábitos e ideias dos alunos e de produção de uma nova forma de se relacionar com as propostas desenvolvidas em sala de aula, que superem uma mentalidade utilitarista limitada a somar pontos. Assim, estando submetido ou não a uma avaliação, o que determinaria o prazer é o caráter do exercício, o que ele proporciona para os alunos em termos de experiência, não o seu valor quantitativo. Uma solução, portanto, só pode ser pensada em termos contextuais, dentro de um exercício de reflexão inseparável da prática e que deve ser desenvolvido coletivamente.

Em *A hipótese-cinema*, Alain Bergala reflete acerca do que ele vai chamar de “perversão da realização cinematográfica no âmbito da escola” (2008, p. 177), que consiste no perigo em se ter como finalidade a apresentação de seus resultados para os outros – pais, comunidade escolar ou festivais de cinema estudantil. Desvia-se assim de seus objetivos enquanto processo

e da “experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p. 173), para passar também a considerar a noção de “sucesso” de seu produto final.

O cineasta defende que, para não cair no pesadelo de realizar filmes na escola em função de seu sucesso no futuro, os adultos que fizeram parte do processo de criação devem usar o momento de projeção para apresentá-los como “registros de experiência, etapas de um processo criativo, insistindo sobretudo no seu valor de aprendizagem” (BERGALA, 2008, p. 174). Nesse sentido, mostrando também os exercícios de pré-produção, alguns trabalhos de campo, as diferentes montagens etc. Juntamente a isso, é recomendável integrar os pais em alguma etapa do processo de realização dos filmes, valorizando a percepção de que o resultado é menos importante para a formação das crianças do que a experiência.

Tendo em mente a importância maior do ato de criação, cabe destacar a existência de métodos específicos de produção que oferecem um grande número de possibilidades de qualificar a formação do aluno quando inseridos em contexto escolar. Acredita-se que a articulação entre o historiador Paul Thompson e o cineasta brasileiro Eduardo Coutinho pode mostrar um interessante caminho de ação. Thompson, ao analisar projetos de história oral<sup>42</sup> em escolas da Inglaterra e dos Estados Unidos, enuncia uma série de benefícios sociais e cognitivos nas crianças protagonistas destas atividades.

Deles [projetos de história oral] nos vem não apenas estímulo intelectual, mas, às vezes, por ingressar na vida de outras pessoas, uma experiência humana profunda e comovente. E podem realizar-se em qualquer lugar – pois toda a comunidade carrega dentro de si uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e relações sociais à espera de alguém que a traga para fora. (THOMPSON, 1992, p. 217)

De forma semelhante, conforme trabalhado no Capítulo 1, muitos dos filmes de Eduardo Coutinho são desenvolvidos a partir de um interesse pelo relato de “homens comuns”, dando a possibilidade para que seus personagens sejam protagonistas de suas próprias histórias, muitas vezes revelando profundas experiências de vida. Em ambos os métodos de produção, inseridos em projetos pedagógicos, além de se ter que aprender a ouvir e a refletir acerca da fala do outro, é possível vivenciar a história em nível prático, em um processo de recriação do passado. Nesse sentido, permitem uma relação original com o fazer histórico e, consequentemente, um sentimento especial de realização pessoal – em, por exemplo, entrevistas com os moradores mais velhos da região –, e que podem ser inseridos em um projeto multidisciplinar

---

<sup>42</sup> “A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea”. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

(THOMPSON, 1992).

Pensando especificamente na criação cinematográfica documental e tendo como referencial o cinema de Eduardo Coutinho, quando feito pelos estudantes, é necessário refletir com responsabilidade acerca de todos os processos da produção: quais perguntas e como vou fazê-las? Como me portar diante do outro para estabelecer uma relação de confiança, fazendo-o se sentir à vontade? Utilizando este modo de fazer cinema em contexto escolar, é possível também fazer um mergulho nas possibilidades de interpretação do que esse outro disse. Inclusive, estes são fatores que podem proporcionar aos alunos mais confiança para se expressar e desenvolver uma maior capacidade de comunicação.

Pensado e trabalhado dentro da escola, a partir de reflexões sobre o encontro promovido diante da câmera, o estilo de produção de Coutinho, de forma semelhante à metodologia da história oral, pode proporcionar aos alunos:

(...) não só uma visão viva de como era a vida no passado, mas também uma compreensão mais profunda de como é ser uma outra pessoa; e de como a experiência de outras pessoas, no passado e hoje, é diferente da que elas próprias têm – e por que isso é assim. Podem também ser ajudadas a compreender e a sentir-se solidárias com outras pessoas, e a enfrentar valores e atitudes conflitantes em relação à vida. (THOMPSON, 1992, p. 220)

Seguindo esta linha metodológica, dentro de um estudo, por exemplo, sobre segregação racial, a produção de documentário pode ser um instrumento poderoso para se perceber o presente enquanto processo historicamente estruturado. Assim, ao requisitar a observação do bairro, de sua escola, de sua casa ou das ruas, uma atividade com este enfoque passa a ser um exercício de construção de um olhar histórico-sociológico, demandando a percepção do lugar social ocupado pelas pessoas de diferentes grupos étnicos.

Questões antes invisíveis passam a ser colocadas na frente dos alunos, que precisam confrontá-las diretamente munidos de roteiros, ideias, câmeras e de uma pré-disposição a ouvir o outro. Nessa lógica, confrontar novos problemas e pessoas passa a ser um exercício de autoquestionamento e autoconhecimento, capaz, neste caso, de empoderar alunos negros e gerar empatia naqueles historicamente favorecidos em termos raciais. Isso porque, ao valorizar a história fora da cultura ocidental-cristã, permite o reconhecimento da ancestralidade dos alunos, sobretudo de escolas públicas, revisando a historiografia tradicional que tende a atribuir ao negro um papel passivo, dissolvendo qualquer possibilidade de protagonismo.

Nas palavras de Adriana Fresquet:

O sabor do fazer tem gosto de esforço, de desafio e trabalho. Esse gostinho parece agradável ao paladar de professores e alunos que partilham a paixão pela aprendizagem da arte cinematográfica. Ainda mais quando ela acontece em contexto de escolas públicas de um país grande e heterogêneo como o nosso Brasil, onde se faz tão necessário dar voz e visibilidade às crianças e aos jovens por si. Fazer cinema na escola quer dizer deixar de falar, escrever ou filmar por eles ou em nome deles. Constitui um ato político de legitimação dos seus direitos. (FRESQUET, 2008, p. 15)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem papel fundamental na formação da identidade do sujeito, sendo central para o desenvolvimento de sua sensibilidade, colocando-o em contato com diferentes formas de pensar e se expressar, e ampliando as possibilidades de percepção do mundo à sua volta. Ao ser inserida na escola enquanto um elemento anárquico, tal como pensado por Alain Bergala em *A hipótese-cinema* (2008), permite também a valorização da singularidade das crianças e dos jovens.

Contudo, nota-se que as possibilidades práticas de sua inserção em sala de aula são bastante limitadas. Sobretudo nas turmas de ensino médio, o foco das atividades recai sobre a preparação para o vestibular, fazendo com que ela fique relegada a um papel secundário. Nos últimos anos, com a cobrança de questões de arte na prova do ENEM, esta passa a se fazer mais presente em sala de aula, mas ainda limitada a um ensino enquanto disciplina, em vez de valorizar a sua prática.

Ao longo do presente trabalho, foi estudado de que modo a escola se estrutura enquanto um complexo sistema de normatização, que acaba por reproduzir desigualdades sociais ao valorizar aptidões muito específicas, dentro de uma expectativa de que todos aprendam os mesmos conteúdos determinados pelo mesmo ritmo. A partir deste estudo, propôs-se pensar brechas neste sistema, capazes de produzir modificação nas relações do espaço escolar através de atos criativos.

Nesse sentido, a produção de documentário foi aqui concebida enquanto um ato de criação artística com grande potencial de mobilizar e envolver os estudantes – muitos dos quais se sentem afastados das tarefas escolares por não se reconhecerem nestas. Esta atividade pode ainda ser desenvolvida em um projeto pedagógico inovador articulado com as matérias da grade curricular.

Naturalmente, o documentário por si só não é capaz de resolver os problemas estruturais da instituição escolar, mas foi aqui percebido como um poderoso instrumento a ser inserido em um projeto mais amplo de reestruturação da escola. Além disso, verificou-se que as possibilidades de atuação do professor não o habilitam a ser um agente revolucionário capaz de transformar o sistema educacional, mas uma figura importantíssima para provocar mudanças que, ainda que pontuais, são de grande relevância para as relações no interior da sala de aula.

Foi possível perceber também que a inserção de um projeto pedagógico transformador é muito limitada diante das demandas do sistema educacional. A exigência de um cronograma fechado – horários divididos por disciplinas, prazos que devem ser cumpridos de conteúdos a

serem passados e de avaliações a serem cobradas –, por exemplo, reduz o tempo disponível para que se desenvolvam projetos alternativos. Assim, esta inserção só se faz possível mediante um processo de negociação com a escola, que pode fazer com que seus objetivos sejam alcançados de forma incompleta, por ter que se adaptar às muitas exigências do sistema escolar e explorar suas brechas, que podem não ser tão abundantes.

Uma vez introduzida a produção de documentário na escola, esta pode ser utilizada em projetos inseridos em diversas disciplinas escolares – biologia, geografia, literatura, português etc. – e de maneira interdisciplinar. Entretanto, o foco deste trabalho acabou recaindo em uma articulação com a área de humanas, sobretudo, com a história, pois buscou-se trabalhar com projetos pedagógicos relacionados a um encontro com o outro, um reconhecimento de si no processo de ensino-aprendizagem e de uma nova relação com o mundo, a escola e o conhecimento – dos quais se aproximam desta área. Reconhece-se ser possível e extremamente profícuo trabalhar, por exemplo, com a matemática no mundo a partir de projetos semelhantes, mas são demandados conhecimentos específicos que poderiam ser melhor desenvolvidos com o engajamento de pessoas da área de exatas, o que não foi contemplado neste estudo.

Assim, o presente trabalho buscou contribuir para ampliar o debate sobre a articulação entre cinema e educação que, com maior frequência, gira em torno apenas da exibição de filmes em sala de aula. Considera-se que a produção cinematográfica empreendida pelos alunos evidencia novas potências que vão além da exibição e é um meio de buscar um sistema de ensino que não seja baseado na cobrança de conhecimentos normatizados e que não exclua os sujeitos.

É importante destacar que esta análise não foi feita no sentido de trazer respostas fechadas, visando um esgotamento deste debate, mas estimular a ampliação da discussão sobre o tema, especialmente no que se refere à prática. Assim, foram traçados alguns caminhos que podem orientar a busca pelo desenvolvimento de projetos criativos dentro do sistema escolar tradicional, ressaltando o potencial do documentário na transformação das relações construídas neste espaço.

Ainda que dentro das limitações observadas, foi possível explorar uma série de possibilidades: a busca por uma alternativa a métodos de avaliação homogeneizante, valorizando a singularidade dos sujeitos; a articulação com a realidade do aluno, a partir de projetos acerca de seu bairro, de sua família, de áreas da cidade em que vive etc.; a articulação com o conteúdo curricular, de modo que facilite a sua inserção em uma instituição escolar tradicional, permitindo uma nova relação do aluno com este conteúdo; a possibilidade do aluno se encontrar em diferentes funções na produção cinematográfica, valorizando aptidões não



reconhecidas no meio escolar; o desenvolvimento de reflexões sobre as relações sociais do presente, visando formar sujeitos críticos capazes de reconhecer problemas estruturais; as facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias e pela socialização dos jovens no universo digital. As possibilidades são diversas, e espera-se com este estudo ter contribuído para o apontamento de caminhos na construção de uma educação mais democrática e criativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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

BERNARDET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOSI, Eclea. *Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1). Acesso em: 23 out. 2015.

CARDOSO, Livia de Rezende; TEIXEIRA, Tássia Alexandre. *Documentário ambiental: notas sobre uma produção com educandos*. *Ambiente & Educação*, v. 18, p. 59-77, 2013.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada – um novo olhar. *MnemoCine*. 15 maio 2009. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Cinema em curs. *CinemaEnCurs*, França. Disponível em: <http://www.cinemaencurs.org/>. Acesso em: 14 out. 2015.

Conheça o GENTE. *RioEduca*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/>. Acesso em: 5 jan. 2016.

COUTO, Heloisa Helena. *Documentário de divulgação científica*. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Comunidades e Aprendizagem em Rede. Recife – PE, 2012.

DA-RIN, Silvio. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

FERNANDES, Márcio Regis; FERREIRA, Maria Nahir. *Vídeo documentário: um instrumento do ensino-aprendizagem de História*. In: XIII Encontro Estadual de História do Ceará, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Rebeldia e democracia na escola*. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 13, p. 470-482, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FRESQUET, Adriana Mabel. [Entrevista com Adriana Fresquet]. Rio de Janeiro, 2012. Entrevista concebida a Maíra Norton para a Revista Poiésis em agosto de 2012.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema, infância e educação*. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual de ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman*. In: ANPED, 2008, Caxambú. Anais da 31 Reunião Anual de ANPED, 2008.

HALLAK, André. *O documentário perfurado: um estudo sobre as possibilidades de abertura e expansão do filme/vídeodocumentário*. 137 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi lançam Instituto Buriti, voltado para educação por meio do audiovisual. *TelaBr*, São Paulo, 19 fev. 2014. Digital e mídia. Disponível em: <http://www.telabr.com.br/noticias/2014/02/19/lais-bodanzky-e-luiz-bolognesi-lancam-instituto-buriti-voltado-para-educacao-por-meio-do-audiovisual/>. Acesso em: 9 set. 2015.

LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 21, 2001.

LINS, Consuelo; MESQUISTA, Cláudia. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

LINS, Consuelo. *O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente*. Disponível em: [http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins\\_6.htm](http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicacoes/clins_6.htm). Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

MARQUES, Patrícia; CASTANHO, Marisa. *O que é a escola a partir do sentido construído por alunos*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, p. 23-33, 2011.

MORAES, Amaury Cesar; CIPOLINI, Arlete. *Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação*. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 265-278, 2009.

MOREIRA, Jéssica. Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes. *EducaçãoIntegral*. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias->

[internacionais/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/](#). Acesso em: 5 jan. 2016.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

O que é história oral. *CPDOC-FGV*. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso: 5 fev. 2016.

Oficinas Tela Brasil. *TelaBr*, São Paulo. Disponível em: <http://www.telabr.com.br/oficinas-itinerantes/>. Acesso em: 9 set. 2015.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... O que é mesmo documentário?*. 2 ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

SILVA, Jany Carla. *O desafio da produção audiovisual por alunos de escolas públicas douradenses: um estudo de caso do Projeto Cine-Escola*. In: XXXII Intercom – Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital. Curitiba – PR, 2009.

SILVA, Marcos Aurélio da. *Eduardo Coutinho e o cinema etnográfico para além da Antropologia*. Cambiassú (UFMA), v. 07, p. 161-174, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

Uma câmera na mão e a aula na cabeça. *GazetaDoPovo*, Bandeirantes – PR, 11 jun. 2007. Digital e mídia. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/uma-camera-na-mao-e-a-aula-na-cabeca-aibrsjx9ivvmsricq6fbf2ury>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Vídeos: ABCedário com Alain Bergala. *Cinead*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cinead.org/videos>. Acesso em: 16 ago. 2015.

## REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

CABRA MARCADO PARA MORRER. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Zelito Viana; Eduardo Coutinho. Brasil, 1984. 119 min, cor e p&b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=JE3T\\_R-eQhM](https://www.youtube.com/watch?v=JE3T_R-eQhM). Acesso em: 11 nov. 2015.

NANOOK OF THE NORTH. Direção: Robert Flaherty. Estados Unidos; França, 1922. 78 min, p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4kOIzMqso0>. Acesso em: 26 out. 2015.

SANTA MARTA, DUAS SEMANAS NO MORRO. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 1987. 54 min, cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dErVvYLO67M>. Acesso em: 11 nov. 2015.

VÍDEO INSTITUCIONAL INSTITUTO BURITI. Direção: Instituto Buriti. Brasil, 2014. 3 min, cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B9BlSooVTgI>. Acesso em: 9 set. 2015.