

Cinema e educação: roteiros, cenas e *takes* em suas pesquisas

1

Cinema and education: scripts, scenes and takes in their research

Cine y educación: guiones, escenas y tomas en su investigación

Alcidesio Oliveira da Silva Junior 
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
ateneu7@gmail.com

Marlécio Maknamara 
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
maknamaravilhas@gmail.com

Recebido em 21 de novembro de 2023

Aprovado em 21 de novembro de 2023

Publicado em 09 de abril de 2024

RESUMO

O diálogo entre cinema e educação não carrega um sentido isolado, único, mas está em constante disputa, operando por meio de diversas tendências teóricas que afinam as silhuetas deste encontro. Por meio de uma revisão de literatura entre os anos de 2014 e 2021 no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, em um periódico e em anais de eventos, este artigo objetiva compreender de que forma as relações entre cinema e educação têm sido desenhadas entre pesquisadores/as brasileiros/as destes campos. Para tanto, lança-se mão da metáfora do vagalume na compreensão de que toda produção de conhecimento é como luzeiros no ar que carregam a sua fragilidade, provisoriedade e senso de urgência. Os resultados apontam para três abordagens mais frequentes nos estudos: o cinema como e para formação docente; o cinema como recurso didático; e o cinema como experiência estética. As pesquisas-luzeiros traçam linhas que levam a pensar que uma experiência com os filmes pode ser bem mais que uma fruição, entretenimento ou lazer, mas um desfazimento de formas instituídas e naturalizadas que impedem o fôlego de uma existência mais fecunda.

Palavras-chave: Audiovisual; Pedagogia; Revisão de literatura.

ABSTRACT

The dialogue between cinema and education does not carry an isolated, unique meaning, but is in constant dispute, operating through different theoretical trends that fine-tune the silhouettes of this meeting. Through a literature review between the years 2014 and 2021 in the Capes Catalog of Theses & Dissertations, a scientific

journal and in annals of events, this article aims to understand how the relationships between cinema and education have been drawn between researchers brazilians in these fields. To this end, the metaphor of the firefly is used in the understanding that all production of knowledge is like lights in the air that carry their fragility, provisionality and sense of urgency. The results point to three more frequent approaches in studies: cinema as and for teacher training; cinema as a didactic resource; and cinema as an aesthetic experience. Research draws lines that lead one to think that an experience with films can be much more than enjoyment, entertainment or leisure, but an undoing of instituted and naturalized forms that prevent the breath of a more fruitful existence.

Keywords: Audiovisual; Pedagogy; Literature review.

RESUMEN

El diálogo entre cine y educación no tiene un significado único y aislado, sino que está en constante disputa, operando a través de distintas corrientes teóricas que afinan las siluetas de este encuentro. A través de una revisión de la literatura entre los años 2014 y 2021 en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes, un periódico y en anales de eventos, este artículo tiene como objetivo comprender cómo las relaciones entre cine y educación han sido trazadas entre investigadores brasileños en estos campos. Para ello se utiliza la metáfora de la luciérnaga en el entendido de que toda producción de conocimiento es como luces en el aire que cargan con su fragilidad, provisionalidad y sentido de urgencia. Los resultados apuntan a tres enfoques más frecuentes en los estudios: el cine como y para la formación docente; el cine como recurso didáctico; y el cine como experiencia estética. La investigación traza líneas que llevan a pensar que una experiencia con el cine puede ser mucho más que un disfrute, un entretenimiento o un ocio, sino un desmantelamiento de formas instituidas y naturalizadas que impiden el aliento de una existencia más fructífera.

Palabras llave: Audiovisual; Pedagogía; Revisión de literatura.

Trailer

Cinema e Educação. Cinema *com* Educação. Cinema *na* Educação. Cinema *da* Educação. Cinema *pela* Educação. São muitas as variações possíveis para compreendermos a potência de um encontro, a sua força disruptiva e que promove descentramentos de um lado a outro. A composição Cinema + Educação torna-se uma faísca a incendiar territórios tão avessos ao chamuscar dos movimentos improváveis e desorganizados, como as escolas, assim como trazem para as imagens uma certa vontade de contagiar o mundo, por vezes de espalhar uma

mensagem, de sinalizar um desejo, ainda que tremulante como lhes é habitual.

O cinema “[...] é compreendido como um artefato cultural, portanto capaz de disseminar saberes e educar o seu público” (GURGEL; MAKNAMARA, 2019, p. 1502) e, ao adentrar as salas de aula e os mais diferentes espaços de formação, ilustra a potência pedagógica da imagem, sua capacidade de desatar processos de subjetivação e de atualizar o impensado. Para tanto, alargamos o conceito de educação para incluir todas as práticas de significação que conduzem os sujeitos a uma relação consigo e com o outro, envolvendo tanto o enquadramento acrítico às formas de vida hegemônicas, como também a afirmação de novos estilos de vida que não se comprometem com o já instituído. Ou seja, nos aproximamos de teorizações pós-críticas da educação que compreendem que “[...] currículos escolares, programas de rádio e televisão, entre vários outros [como o cinema], são artefatos que expressam formas de representação produzidas a partir de interesses específicos” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 847).

O diálogo entre cinema e educação não carrega, pois, um sentido isolado, único, mas está em constante disputa, operando por meio de diversas tendências teóricas que afinam as silhuetas deste encontro, dentre elas, os estudos culturais, a abordagem sociológica e a didática do cinema, apontadas por Rogério de Almeida (2017), bem como entendimentos da teoria crítica, operados, por exemplo, por intelectuais da Escola de Frankfurt (PUCCI, 1995). Caminhando entre múltiplas linhas que percorrem a mera reconhecimento da imagem no mesmo, a disposição didática do conteúdo em sala de aula ou até as variações contínuas da diferença na experimentação com os filmes, “[...] o cinema não está alheio ao pensamento, podendo ser compreendido como um modo de pensar, como uma experiência filosófica” (ALMEIDA, 2017, p. 01). Neste caminho, pensar/praticar a educação com/através das imagens em movimento se constitui como um agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011) precisamente por transformar a natureza de ambos em meio a conexões ampliadas.

Neste artigo, nos lançamos a uma revisão de literatura com o objetivo de compreender de que forma as relações entre o cinema e a educação têm sido desenhadas entre pesquisadores/as brasileiros/as. Algumas perguntas, pois, nos

direcionam no percurso do texto: De onde partem estas investigações? Quais têm sido suas ênfases teóricas? Como repercutem as diferentes utilizações do cinema em espaços educativos?

4

Roteiro

Buscando organizar materiais prévios para o doutoramento de um dos autores deste artigo, realizamos um levantamento de pesquisas que se aproximavam dos estudos sobre cinemas latino-americanos e educação, pois entendemos que “[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva na comunidade científica, um processo continuado de busca”, como argumenta Alves (1992, p. 54), “no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (Idem). No campo da produção científica, enredamentos discursivos são tecidos na tentativa de responderem às inquietações do/a pesquisador/a frente às problemáticas do seu entorno, não havendo, pois, estudos que partam do zero, mas que evidenciam atos de partilha do conhecimento acumulado, sendo reverberados em novos posicionamentos.

Nos referimos ao levantamento aqui proposto como uma revisão de literatura, pois buscamos desenhar um panorama das pesquisas que se aproximam da temática proposta, destacando diferenças e semelhanças, lacunas ainda abertas, escolhas teóricas e metodológicas, objetos de estudo privilegiados, etc. A revisão de literatura, em geral, nos dota de informações sobre um determinado tema, de onde surgem estas pesquisas, a partir de quais campos teóricos, quais caminhos já foram explorados e quais autores/as, bem como livros/artigos, têm sido fonte de inspiração para a analítica empreendida.

Como bem destaca Gil (2002), é importante que façamos uma delimitação dos dados recolhidos, estabelecendo alguns critérios para o refinamento dos achados nos diferentes bancos de dados disponíveis. Tendo como “parâmetro temático” (LIMA; MIOTO, 2007) as pesquisas que tratam de cinema e educação, adotamos o recorte cronológico de 2014 a 2021, pois temos neste primeiro ano a aprovação da Lei 13.006/2014 pela Presidenta Dilma Rousseff que altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) instituindo a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas da educação básica em todo o Brasil. Assumimos, junto com Barthes (1971, p. 104), que o “corpus [de uma pesquisa] é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar” e, assim, a delimitação temporal e as palavras-chave, bem como os bancos de dados, são escolhas dentro de um universo amplo, dando abertura para que outras pessoas se lancem nas lacunas abertas por essa revisão de literatura. Outras palavras-chave, bancos de dados, metodologias e/ou questionamentos produziriam outros resultados – assim como um/a outro/a pesquisador/a, pois nossas subjetividades são criativas –, o que indica o estado de provisoriedade de todo conhecimento e a impossibilidade do desvendamento de uma verdade única por trás de levantamentos como este.

Para tanto, realizamos uma pesquisa¹ no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos trabalhos apresentados nas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE), da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM)² e nos artigos da Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Educação (REBECA), periódico oficial da SOCINE. Entre as palavras-chaves que utilizamos nos mecanismos de buscas tem-se “cinema AND educação AND américa latina”; “estudos culturais AND cinema AND américa latina”; “cinema latino-americano AND educação”. Quanto às palavras procuradas nos títulos dos trabalhos publicados nos anais, bem como nos descritores dos mesmos, foram escolhidas: “educação”, “américa latina”, “pedagogia” e “currículo”. Destacamos, como critério de exclusão na revisão de literatura, que as pesquisas que não propunham teoricamente um diálogo do cinema com o campo da educação e, mesmo assim, apareciam em alguns destes cruzamentos, não foram consideradas.

Três espécies de vagalumes: as pesquisas como luzeiros no mundo

6

Antes de avançarmos nos resultados e nas perspectivas de cinema e educação que encontramos com mais frequência nas relações entre os trabalhos, acreditamos ser importante abordar alguns critérios utilizados para esta seleção. Após a localização das pesquisas com base nas diversas combinações de palavras-chave previamente escolhidas, conforme já descrito, nos lançamos na leitura flutuante de todos os resumos das teses e artigos encontrados, no que consiste em “[...] estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). Desenhado um quadro para o detalhamento das pesquisas, nos preocupamos em preencher as seguintes informações: título, autoria, ano, instituição, programa de pós-graduação, objeto de estudo e ênfase do estudo. No caso específico da INTERCOM e da ANPEd, acrescentamos a edição do evento e o Grupo de Trabalho (GT) no qual o/a pesquisador/a estava vinculado naquele ano.

Primeiramente, utilizando um descritor mais amplo como “cinema AND educação”, surgiram 574 resultados, sendo necessário que refinássemos melhor os termos para dar conta dos objetivos da pesquisa. Ao recorrermos às novas palavras-chave, anteriormente citadas, 121 pesquisas foram localizadas nos bancos de trabalhos definidos. Após a exclusão de pesquisas repetidas, a leitura inicial de títulos, dos resumos, das problemáticas e dos objetivos das investigações, chegamos ao número de 91 trabalhos que cruzam educação e cinema latino-americano, em seus mais diferentes enfoques, como trataremos mais adiante. Alguns dos trabalhos localizados inicialmente, apesar de figurarem entre os achados, tratavam de filmes espanhóis, de resenhas de livros ou não correspondiam aos objetivos da pesquisa, seja trazendo apenas o componente da educação, distante das cinematografias latino-americanas, ou abordavam esta última, porém não no seu aspecto pedagógico.

Em seguida, também inspirados em Bardin (1977), operamos não apenas com a frequência de temáticas, mas com as relações estabelecidas entre os elementos dos títulos e resumos que passaram a dar uma nova tonalidade às

categorizações. Para Bardin (1977), as relações de co-ocorrência revelam associações e dissociações, o que pode enriquecer estudos de revisão de literatura. As relações foram importantes para que uma classificação, toda ela arbitrária, destacamos, fosse realizada, agrupando características que surgiam não com base na repetição de conceitos ou frases, mas de relações entre os elementos.

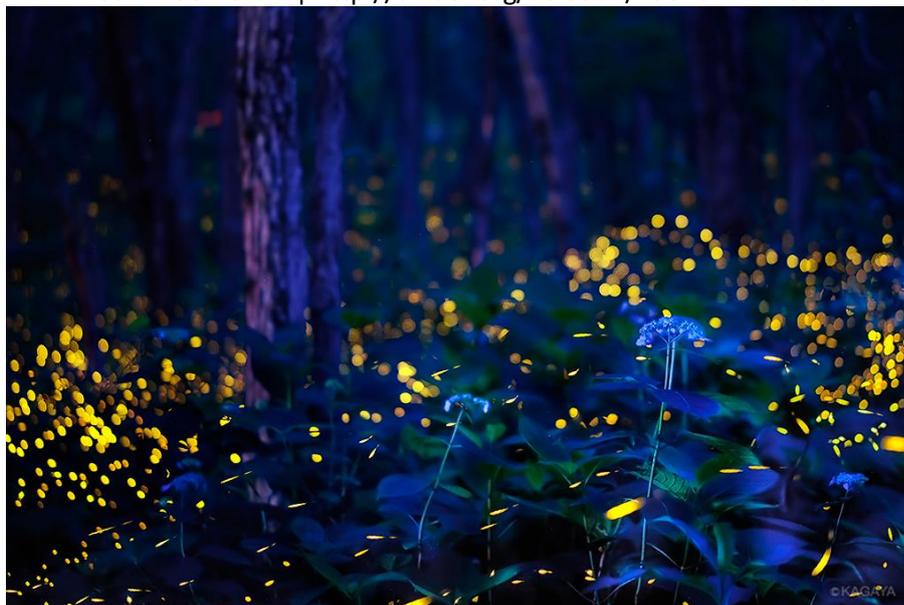
Como exemplo, pesquisas que trazem duas formas diferentes de se pensar a formação docente, sejam elas mais afeitas ao trabalho com conteúdos e reconhecimento por meio do cinema, ainda que por caminhos que em alguns momentos revelam desníveis ou contradições na abordagem, como veremos mais adiante, sejam elas atravessadas por uma vivência estética com proposições mais livres e sem garantias, pensando o cinema não apenas como um instrumento de formação de mentalidades ou de capacidades técnicas, mas como fruição, ato criativo e potência para a invenção de diferenças. Assim, diante das associações e dissociações, agrupamos as primeiras pesquisas sob o selo do *cinema como e para formação docente* e as seguintes no sentido de *cinema como experiência estética* ainda que, repetimos, aproximações em muitos momentos sejam possíveis, porém, diante da necessidade de se pensar frequência, associação e dissociação, agrupamos aproximações e problematizaremos no interior mesmo das categorias suas distinções e semelhanças.

Ainda dialogando com Pereira (2021, p. 06), partimos “[...] do princípio de que todo trabalho de produção e tratamento de dados resulta de um impulso arbitrário de quem o faz. E de que toda objetividade não é mais do que um expediente subjetivo”. Sendo assim, nossas experiências diversas enquanto ser no mundo, incluindo, obviamente, nosso ser pesquisador, são diretamente responsáveis pelas análises aqui postas. Outros sujeitos com suas vivências particulares produziram outros achados – ou *criados*, visto que a todo momento estamos criando com base nos nossos sentidos e pertencimentos –, enxergariam outras associações e dissociações, inventariam outras categorias. A metáfora do vagalume, para dar conta deste panorama de pesquisas, se torna útil para que pensemos junto com estes/as autores/as a produção de conhecimento como o lançamento de luzeiros no ar com todas as suas fragilidades, provisoriedades e sentidos de urgência. Mesmo

com uma grande variedade no mundo, cerca de duas mil espécies, os vagalumes estão sob risco de serem extintos não apenas pela perda do seu *habitat* natural e a toxicidade dos inseticidas na atmosfera, mas devido a um excesso de luminosidade artificial que afeta as funções naturais do seu organismo (VIVIANI; ROCHA; HAGEN, 2010).

Todo excesso de luz, de vontade de esclarecimento sobre todas as questões do mundo, suas explicações fechadas, plenas, coroadas com uma saturada pretensão de racionalidade e de objetividade, não são nada mais que tentativas de contenção da instabilidade do mundo, seus devires, suas formas maleáveis e ricas em possibilidades de transformação. A luminosidade artificial que pretende ocupar todos os espaços possíveis das vidas humanas e não-humanas é poderosa na tentativa de impedir que os vagalumes povoem os céus com graça, já que estes, como afirmação última de sua existência, (se) iluminam por pura paixão de sobrevivência. Vendida como solução para o mundo, o excesso de luz não apenas intenta explicitar todos os contornos possíveis dos objetos misteriosos que angustiam o ser humano, mas também podem afastar os pequenos seres que ao seu jeito trêmulo também almejam abrilhantar a paisagem. É interessante notar, acompanhando este movimento que estamos fazendo, que “[...] as áreas mais iluminadas são em geral as mais pobres em espécies luminescentes” (VIVIANI; ROCHA; HAGEN, 2010, p. 113). Eis um paradoxo da vida iluminada com todos os seus contrastes e curiosidades.

Figura 1 – Vagalumes em uma floresta do Japão



Fonte: *Twitter* do fotógrafo Yutaka Kagaya (2020)³.

Se o pensamento educacional e a ciência em geral ainda continuam pautados em lógicas totalizantes no espelhamento de uma Razão superior que traria o progresso à humanidade por meio do conhecimento objetivo, neutro e afinado com a realidade *exatamente como ela é*, aos moldes iluministas (VEIGA-NETO, 1996), pensamos que ao abraçar às leituras de mundo que não representam a Verdade, mas aparências que não dizem respeito ao jogo do falso/verdadeiro e sim a miradas particulares que sabem-se históricas, culturais e interessadas, fortalecemos um tônus que não coaduna com autoritarismos, salvacionismos e fundamentalismos de pensamento. Junto com as perspectivas pós-modernas, as impressões imediatas do mundo, rejeitadas pelo Iluminismo, são vistas por um outro ângulo, pois “[...] qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 27).

Um conhecimento vagalume reconhece seus limites, sabendo que os pontos de luz que joga ao mundo têm sua finitude. São frágeis porque são passageiros, ainda que tenham uma existência material, que brinquem com elementos postos diante dos nossos olhos. Talvez por isso, acreditamos que o conhecimento vagalume também é um conhecimento estético, pois abraça uma razão sensível, não desconectada das percepções e sensações ou da imaginação, esta que é uma

“[...] faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior” (LARROSA, 1996, p. 135). Ao espantar predadores, atrair presas e enfeitiçar parceiros para reprodução, os vagalumes pincelam os jardins e céus com uma intensa luz e imagem em movimento, tal qual o cinema, agitando-se na vibração do instantâneo. Para Deleuze (2013, p. 59), “as imagens não cessam de agir e de reagir entre si, de produzir e de consumir”. São assim também os vagalumes que, sob um destino trágico da vontade de luminosidade, se espalham com o silêncio de múltiplos pontos de luz, anunciando com paixão os seus rituais de proclamação da vida.

A aproximação dos vagalumes com a produção de conhecimento também nos faz lembrar das reflexões de Didi-Huberman (2011) sobre a resistência em tempos sombrios por meio da figura do vagalume. Retomando artistas como o cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, Didi-Huberman nos anima a pensar que sob todo o apocalipse da escuridão contemporânea – que na época de Pasolini dizia respeito ao fascismo italiano – há um remanescente que, mesmo silencioso, perambula nos lugares insólitos cheio de alegria e novidade. Contrariamente a Pasolini, desencantado com a perda da esperança juvenil na busca por vagalumes, Didi-Huberman nos convoca às minoridades, às geografias impossíveis para observar os luzeiros no mundo. Segundo o filósofo, “para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52). No sufocamento da luminosidade saturada e artificial, Didi-Huberman fala de uma sobrevivência, não de uma extinção ou de um apocalipse que, banhado pela mitologia cristã, nos colocaria rumo a destinos trágicos e incorrigíveis.

Ao tomar estas pesquisas como luzeiros no mundo, não intentamos revelar as intenções dos/as autores/as – como se isso fosse possível –, mas a provocação para pensarmos todo ato de pesquisa como atravessado por uma necessidade de iluminar o mundo, de múltiplas formas possíveis. Abrindo mão de uma vontade de verdade calcada na pretensa ideia de conhecimento objetivo e real da existência,

tomamos a luz aqui bem distante da imagem iluminista, mas sim adjacente a uma vontade vagalume: efêmera, dançarina, erótica e, por isso mesmo, intensiva. É como um modelo científico afectivo (CORAZZA, 2002), algo como uma “[...] descarga rápida de emoção, múltipla e heterogênea, oposta às bagagens culturais, aos conhecimentos estáveis, aos valores eternos, aos sujeitos idênticos, às essências constantes dos Assentados”, nas palavras de Sandra Corazza (2002, p. 136). Podendo ser tomada como ingenuidade por muitos/as, esta é uma “maneira amorosa” de ler um texto, conforme Deleuze (2013, p. 18), uma “maneira de ler em intensidade, em relação com o fora, fluxo contra fluxo, máquinas com máquinas, experimentações, acontecimentos...” que não é afeita à decifração de códigos, nem de verdades últimas.

Como se acendessem e apagassem, acendessem e apagassem...seguindo Clarice Lispector (1998), em uma constelação infinita de estrelas, olhar para cada texto, como para cada filme cartografado, é uma *transcrição*, nos sentidos tomados por Sandra Corazza (2013), ou seja, recriação, reimaginação e produção de novos sentidos diante do que é lido. Não acreditando que exista uma verdade por trás de cada texto, a infidelidade é nossa companheira e o que se evidencia é apenas o nosso desejo de tentar traduzir cada pesquisa, fazendo-a cada vez mais potente no momento mesmo em que é extraída do seu contexto e posta em diálogo com outros/as autores/as. Assim, como “transposições criadoras” (CORAZZA, 2013, p. 211), que os três luzeiros, dentre tantos outros, comecem a brilhar...

O cenário das pesquisas-luzeiros

Chama atenção nas pesquisas uma não tradutibilidade, ao menos naquilo que pode expressar a escolha dos descritores pelos/as pesquisadores/as, quanto aos resultados de teses e dissertações que tocam as temáticas dos cinemas latino-americanos e a educação. Com a utilização apenas das palavras-chave “cinema AND educação”, temos 574 achados, conforme já citado, porém, a não explicitação e caracterização da produção latino-americana na indexação dos trabalhos podem dificultar que os resultados específicos surjam em tela. Falando da relevância do título, do resumo e das palavras-chave para artigos científicos, Débora Garcia,

Cristiane Gattaz e Nilce Gattaz (2019, p. 07), destacam que “[...] por serem os primeiros componentes de um artigo com quais os leitores entram em contato, são eles que atuam no processo de decisão em ler ou descartar um texto”. Para a visibilidade das pesquisas é importante que a indexação seja mais específica quanto às temáticas em jogo, visto que os cinemas latino-americanos trazem, em muitos exemplos, narrativas que dialogam diretamente com a realidade periférica do contexto sul global, o que poderia ser mais explorado em contextos educacionais de reflexão crítica e fruição estética.

Há uma potência no diálogo entre os cinemas latino-americanos e a realidade vivenciada, em situações não homogêneas, nos países que compõem a América do Sul, sendo interessante nas/para as diferentes instâncias educacionais. Nos filmes desta cinematografia, temos uma abundância de situações de rejeição, preconceito, gêneros dissidentes e precariedade social advinda da colonialidade e consequência de décadas de ditadura militar, alguns traços do que poderíamos nomear de “cinema periférico”. Segundo Angela Prysthon (2011), neste cinema tem-se o privilégio de uma estética (e de uma política) que valoriza as narrativas das pessoas e grupos subalternizados/as, se aproximando de um “cinema terceiro mundista”, também pesquisado pela autora, com narrativas marcadas pela pobreza e pela opressão social. Elementos que podem ser ativadores do debate público, forças que estimulam diferentes pedagogias na invenção do novo a partir da problematização dos contextos sociais e culturais.

Quadro 1 – Pesquisas por espaço de divulgação

LOCAL	QUANTIDADE
Catálogo de Teses & Dissertações da Capes	04
SOCINE	42
REBECA	07
INTERCOM	09
ANPED	29
TOTAL	91 trabalhos

Fonte: Autores (2022).

Ao cruzar estas pesquisas com os estudos de gênero e de sexualidade, outro foco de nossas pesquisas e nutriente vital para a sobrevivência do conhecimento

vagalume por se abrirem às diferenças, percebemos um espaço de reflexão pouco habitado, visto que dos 91 trabalhos encontrados, 8 discutem estas temáticas, sendo que destes, apenas 3 trazem o conceito de educação ou pedagogia de forma ampliada, operando na análise de processos de subjetivação: a pedagogia dos desejos no filme *Praia do Futuro* na construção de uma autorreflexividade e sensibilidade gay entre os protagonistas do filme (HOSSOE, 2019); e as novas formas vidas *queer* nas pedagogias dos curtas *Negrum3* e *Vando Vulgo Vedita* em dissidências sensíveis (WLIAN, 2021), ambos apresentados na SOCINE. O trabalho de Maíra Silva (2019), partilhado no GT “Educação e Arte” da ANPEd, discute especificamente as possibilidades pedagógicas dos filmes em escolas, analisando materiais direcionados às práticas de cinema em ambiente escolar sob um viés de gênero.

Destacamos a importância de articularmos os estudos de gênero e de sexualidade com a análise das práticas artísticas, pois há um espaço extremamente profícuo para a problematização e para a experimentação nestas múltiplas linguagens, seja em seus domínios específicos (cinema, literatura, fotografia, música...), seja por meio da hibridação e dos cruzamentos criativos. Muitos filmes sustentam narrativas hegemônicas que insistem em naturalizar, sem qualquer suspensão crítica, modos heteronormativos de vida no que diz respeito aos relacionamentos amorosos e sexuais, aos modelos de família, às performances de gênero, às divisões de trabalho, às responsabilidades sociais, à estética desejada para homens e mulheres etc. Trazemos em questão o exemplo dado por Giroux (2012) ao analisar o filme *Uma linda mulher*. Centrado na narrativa cinderela de uma prostituta que vive um grande amor com um dos seus clientes, o filme reitera o patriarcado ao nos mostrar mais uma vez um homem com vontade salvacionista cuja missão é cuidar de ‘sua’ mulher, sempre sob respaldo de um poderio econômico e social. Para Giroux (2012, p. 149), “neste filme, os homens brancos constituem a fonte de toda autoridade; as mulheres fornecem prazeres sexuais e o potencial para novos mercados”, tendo seu *grand finale* por meio da manutenção do imaginário heterossexual e perfeito do casal protagonista.

Este filme, dentre tantos outros, funciona como uma pedagogia cultural que opera constituindo verdades sobre gênero e sexualidade, inflando o terreno cultural de significados que atendam a determinadas normas, cabendo aos/às pesquisadores/as destrinchar estas narrativas, problematizando superfícies de sentidos outrora naturalizadas, já que pedagogias diversas têm sido praticadas em artefatos da vida contemporânea na atual sociedade complexa e globalizada (COSTA; ANDRADE, 2015). Fazemos este destaque por compreendermos que uma lacuna nas pesquisas sobre cinema e educação sob uma analítica de gênero torna-se uma ferramenta poderosa de silenciamento que compromete “o alfabetismo crítico em relação à mídia” (KELLNER, 2012, p. 104), alimentando preconceitos e ondas de conservadorismo.

Voltando aos dados da revisão de literatura, também percebemos uma predominância de pesquisadores/as do Sudeste nos trabalhos realizados com base nos descritores escolhidos. O destaque vai para três teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 16 trabalhos apresentados em eventos que são oriundos majoritariamente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e 15 trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF), única universidade brasileira a oferecer, além do bacharelado, uma licenciatura em Cinema e Audiovisual dedicada a formar educadores/as audiovisuais para atuarem na Educação Básica com projetos pedagógicos através da linguagem cinematográfica.

Se formos quantificar a origem institucional de cada pesquisador/a neste levantamento, 14 destes/as são da UFF, sendo exatamente o mesmo número de pesquisadores/as da UFRJ. Das 91 pesquisas entre os anos de 2014 e 2021 (teses, artigos e trabalhos em eventos), isto representa cerca de 31% do total de uma amostra que conta com a participação de 31 instituições de Ensino Superior no Brasil. A maior produção das pesquisas deu-se nos anos de 2016 a 2019 (46,1%), especialmente nos Encontros da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Não foram localizadas pesquisas realizadas pelas

universidades do Norte e do Centro-Oeste brasileiro, no que diante dos limites deste levantamento, não dispomos de condições para estabelecer conjecturas.

Quadro 2 – Resultados por período e região do Brasil

PERÍODO	QUANTITATIVO
2014 a 2015	26,3%
2016 a 2019	46,1%
2020 a 2021	27,6%
SUDESTE	78%
SUL	15,3%
NORDESTE	6,7%
NORTE	0%
CENTRO-OESTE	0%

Fonte: Autores (2022).

Depois da SOCINE, que conta com 42 pesquisas sobre cinema e educação, os encontros da ANPEd mostraram-se os mais férteis para a partilha de pesquisadores/as interessados/as na temática sob diferentes caminhos possíveis. Entre os anos de 2015 e 2021, 29 pesquisas foram apresentadas em 4 edições do evento (quadro 3) com destaque para a 40ª edição realizada remotamente na Universidade Federal do Pará. Ali, 10 pesquisas foram compartilhadas, dividindo-se nos seguintes Grupos de Trabalho: GT 24 “Educação e Arte” (5), GT 15 “Educação Especial” (2), GT 17 “Filosofia da Educação” (1), GT 22 “Educação Ambiental” (1) e GT 20 “Psicologia da Educação” (1). Com Migliorin (2015, p. 29), entendemos que “[...] o cinema é uma forma privilegiada de acesso à uma multiplicidade de ponto de vista e enfoques de mundo”, o que sinaliza para a importância das pesquisas que colocam em diálogo o cinema, a escola e o pedagógico.

Sendo a educação a entrada de homens e mulheres no mundo da cultura (ARENDR, 1979), podemos compreender as construções de significados em tela como proposições para interpretarmos a realidade, revelando hábitos e valores que são importantes em um determinado contexto histórico e social e que nos são apresentados como verdades para a construção de nossa inteligibilidade cultural. A

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644474699>

predominância das pesquisas sobre cinema e educação na ANPEd se dá, pois, nos GT's "Educação e Arte" (13) e "Educação e Comunicação" (06), o que poderia ser visto sem espanto, visto que são áreas que dialogam diretamente com diversas linguagens artísticas, entre elas, o cinema.

Quadro 3 – Pesquisas sobre cinema e educação na ANPed por edição e GT

37ª EDIÇÃO (2015)	TOTAL: 6 pesquisas
GT 12 "Currículo"	1
GT 24 "Educação e Arte"	1
GT 16 "Educação e Comunicação"	3
GT 17 "Filosofia da Educação"	1
38ª EDIÇÃO (2017)	TOTAL: 6 pesquisas
GT 16 "Educação e Comunicação"	2
GT 24 "Educação e Arte"	4
39ª EDIÇÃO (2019)	TOTAL: 7 pesquisas
GT 12 "Currículo"	1
GT 16 "Educação e Comunicação"	1
GT 13 "Educação Fundamental"	1
GT 24 "Educação e Arte"	3
GT 07 "Educação de crianças de 0 a 6 anos"	1
40ª EDIÇÃO (2021)	TOTAL: 10 pesquisas
GT 17 "Filosofia da Educação"	1
GT 15 "Educação Especial"	2
GT 22 "Educação Ambiental"	1
GT 20 "Psicologia da Educação"	1
GT 24 "Educação e Arte"	5

Fonte: Autores (2022).

Criado em 2008, o GT "Educação e Arte" é um espaço que tem trazido para o âmbito da ciência as discussões das resistências artísticas, o que, por vezes, se revela um desafio interessante para aqueles/as que articulam o campo da arte com a educação, esta última vocacionada nos anseios de esclarecimento, homogeneidade e vontade de regulação. Fazendo um panorama dos trabalhos apresentados no GT 24 de 2007 a 2021, Pereira (2021) aponta o que ele chama de

modas ou valores que ocorrem com mais frequências entre as pesquisas. A partir da leitura de títulos, palavras-chave e resumos de 165 trabalhos, o autor destaca as Artes Visuais – que compreendem o *cinema*, a fotografia, o desenho animado, etc. – como a temática mais explorada pelos/as pesquisadores/as, o que de uma certa forma converge com o levantamento que fizemos, apontando o GT 24 como aquele que mais reúne pesquisas sobre cinema e educação entre todos da ANPEd.

Para Pereira (2021, p. 12), “[...] postulamos sua existência [GT 24] como consolidação de uma iniciativa e demarcação de um indício da possibilidade de resistência, da (auto)criação e da disrupção no interior do campo da educação”, fortalecendo uma perspectiva de *artistagem* da ciência por meio de uma infiltração criativa nos eventos acadêmicos, uma conversa da educação – em seus diferentes espaços e modalidades – com as linguagens artísticas promotoras de desníveis, contrastes e críticas ao estabelecido. Por meio desta *artistagem*, “[...] buscam-se novas formas de expressão e de conteúdos, que derivam de percursos intensivos e de trajetos extensivos” (CORAZZA, 2013, p. 34), no nosso caso, no campo da pesquisa.

Quanto ao GT 16 “Educação e Comunicação”, este foi criado em 1990 com foco inicial em duas grandes frentes, segundo Pretto (2009, p. 22, grifos do autor): “*meios de comunicação e análise das imagens*”. Como vivemos em uma cultura da mídia com suas implicações pedagógicas, acreditamos na importância de pesquisas que se voltam não apenas para as práticas artísticas, mas também para o jornalismo, a cultura digital, a tecnologia, a utilização das mídias na educação escolar, dentre outros objetos de reflexão do GT 16. Segundo levantamento de trabalhos apresentados nos eventos nacionais e regionais do “Educação e Comunicação” da ANPEd entre os anos de 2011 e 2017, Lima, Alonso e Echalar (2021) destacaram palavras que atravessam com maior frequência os trabalhos: educação, tecnologias, escolas, professores, digitais, comunicação, uso, práticas... Segundo as autoras e o autor, “[...] as palavras mídias e políticas foram recorrentes nos eventos nacionais, enquanto criança, experiência e ambientes apareceram, com maior recorrência, nos eventos regionais” (LIMA; ALONSO; ECHALAR, 2021, p. 14).

Ao compararmos tais levantamentos com o que realizamos, percebemos que o foco do GT “Educação e Comunicação” tem sido os usos das mídias e das tecnologias na escola, especialmente os encontros de sujeitos, sejam estas crianças e/ou professores/as, com a linguagem cinematográfica. Os trabalhos de Cristiano Rodrigues (2015) ao buscar compreender os sentidos construídos por docentes em formação quando expostos ao cinema documentário e o de Karina Martins (2019) ao se voltar para oficinas de cinema para crianças são exemplos da perspectiva do GT “Educação e Comunicação” ao abordar estas temáticas.

Após estes apontamentos gerais sobre a revisão de literatura, trazemos no próximo ponto observações mais específicas sobre algumas tendências que percebemos ao nos debruçarmos sobre os trabalhos encontrados. Cada uma destas pesquisas funciona como luzeiros de uma constelação de vagalumes em seus “[...] movimentos e tempos, irrefreáveis e imprevisíveis” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 163), evidenciando uma vontade de criação e de descoberta em relação ao nosso mundo. São três as abordagens sobre cinema em sua relação com a educação (ou educação em sua relação com o cinema) que têm sido frequentes nestas pesquisas, às quais gostaríamos de tecer alguns comentários, trazendo para esta conversa os/as seus/suas autores/as: 1) *cinema como e para formação docente*; 2) *cinema como recurso didático*; e 3) *cinema como experiência estética*.

Plano 1: O cinema para e como formação docente

Partindo de uma perspectiva de formação docente atravessada pela filosofia da diferença, apontamos a necessidade de irmos além do mero acúmulo de conteúdos nos cursos de licenciatura, rompendo com caminhos muito rígidos para o cotidiano do/a professor/a nas suas didáticas, planejamentos pedagógicos, transposições curriculares e relacionamento com os/as alunos/as. Neste entendimento, a formação docente passa a ser concebida como um território de experimentações imprevisíveis que contornam territórios seguros rumo a novidades. Em uma “formação inventiva” (DIAS, 2009), a proposta “[...] abre espaço-tempo para instaurar encontros e conversas que crivem o intensivo cotidiano de formação com modos de fazer e pensar que possibilitem desnaturalizações” (SANTOS; DIAS,

2018, p. 219), o que acaba sendo um caminho afirmativo de uma outra vivência em sala de aula e nos diversos momentos de formação docente que proponha um trabalho não representativo ou que almeje tipos ideias de professores/as e suas práticas.

Estas linhas servem para balizar o nosso entendimento de formação docente, guiando a reflexão em torno das pesquisas sobre cinema e educação que tratam da capacitação de professores/as nas suas distintas perspectivas teóricas e metodológicas. No trabalho com expressões artísticas, como é o caso do cinema, algumas perguntas sempre ressoam como flechas ativadoras do pensamento, como aquelas trazidas por Gurgel e Maknamara (2018, p. 197): “que dizer de docentes que pensam não a partir do cinema, mas com ele? Quando tomam emprestado da linguagem cinematográfica seu potencial imagético para reinventar suas vidas?” Se entendemos, junto com Deleuze (2017), que o ato de criação pode se tornar um ato de resistência na medida em que deixa de propagar informações, ou seja, palavras de ordem, mas libera possíveis na convocação de um povo por vir, um *povo que falta*, criar com alunos/as em sala de aula a partir do cinema, desde que não seja uma repetição sobrecodificada do que já está posto no mundo, pode ser uma experiência transformadora, fazendo com que seus/suas participantes conheçam uma nova linguagem que (re)fertilize o mundo. Eis uma artistagem da educação, já nos dizia Corazza (2011).

Os trabalhos de Cristiano Rodrigues (2015) e Marina Bartalini (2021) trazem, por abordagens distintas, um trabalho voltado para a análise e experimentação da linguagem cinematográfica em sala de aula. Se Rodrigues, por meio de uma pesquisa-intervenção em cursos de Pedagogia, volta-se para os sentidos construídos pelos/as professores/as em uma mostra de cinema universitário, argumentando que “[...] as obras acionavam não apenas o caráter intelectual dos comentários, mas principalmente a emoção dos envolvidos” (RODRIGUES, 2015, p. 03), com Bartalini há uma exploração de espaços inusitados na escola que servem como projeção dos filmes, provocando um deslocamento geográfico que desata uma atenção diferenciada das pessoas aos lugares anteriormente não habitados. Segundo a autora, “ao focarmos a atenção também nas variadas formas e locais de

projeção, introduzimos uma gama de possibilidades para o cinema na escola, que pode ser inventivo e interativo” (BARTALINI, 2021, p. 801). Rompendo com a dependência das telas pela experimentação, o cinema expandido nestas escolas impulsiona a invenção docente que em contato com a curiosidade das crianças intentaria processos subjetivos ampliados, caminhando junto com os que já são comumente trabalhados nas instituições de educação formal.

Um caminho distinto, ao menos na discussão sobre os filmes, foi privilegiado no trabalho de Juliana Rodrigues e Maria do Carmo Rodrigues (2019). As autoras, inspiradas nas teorias do cotidiano, se lançaram sobre a temática dos movimentos migratórios para estimular o que chamam de “cineconversas” entre professores/as do curso de Pedagogia e licenciaturas, bem como alunos/as do Ensino Médio. Percebemos que uma ampliação se dá com Rodrigues (2015), pesquisador já citado, que coloca em diálogo a formação docente com a linguagem cinematográfica em sua investigação, ao contrário de Rodrigues e Rodrigues (2019) que não privilegiam a construção técnica dos filmes, utilizando-se também de dinâmicas que interligam o conteúdo do filme com as experiências dos/as alunos/as com o cinema documentário.

Marina Bartalini (2021), trazida anteriormente, se debruça sobre o fazer artístico dos/as participantes da pesquisa, com foco também na linguagem cinematográfica, o que também se diferencia de Rodrigues e Rodrigues (2019, p. 05) quando estas enfatizam os *assuntos* dos filmes, como estes podem desatar *conversas*, “[...] permitindo relações múltiplas e complexas entre os ‘praticantepensantes’ das mesmas”. Vemos, pois, que as autoras desperdiçam as múltiplas possibilidades – intensivas e extensivas – do cinema ao desenvolverem um trabalho que poderia ser feito com qualquer outra linguagem visual, seja ela o documentário, o videoclipe, a novela, uma campanha publicitária, um telejornal, enfim, outros artefatos culturais que também trazem representações temáticas para serem discutidas em grupo.

A tendência das pesquisas sobre formação docente em diálogo com o cinema, como também visto em Omelczuk (2019), apontam uma forte presença de teóricos/as inspirados/as na Filosofia da Diferença, em especial, pelos filósofos

Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, como também seus/suas comentadores/as. Tais teóricos, em seu devir-vagalume, “clarão errático, mas clarão vivo, chama de desejo e de poesia encarnada” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 22), povoaram de inspiração estes trabalhos como um voo rasante em busca da singularidade. Acreditamos que a articulação com estas filosofias se dá pelas possibilidades inventivas que dão ao pensamento e à prática, nos liberando de modelos cognitivos baseados na mesmidade, na identidade e nas matrizes de reconhecimento com pouco espaço para a mobilidade, para o trânsito. O centro com sua força aglutinadora já não dá conta dos infinitos labirintos abertos pela arte, por suas indagações, problematizações, ousadas.

Plano 2: O cinema como recurso didático

Além da utilização do cinema na formação docente, uma outra tendência entre as pesquisas volta-se para a linguagem cinematográfica como suporte, em maior ou menor grau, para a apresentação de um determinado conteúdo pedagógico. O cinema passa a ser visto como um recurso didático para o trabalho com diferentes temáticas, no entendimento de que as audiovisualidades são atrativas, interessantes e contemporâneas às crianças e aos/às jovens das escolas. É uma disposição didática, nos termos conferidos por Rogério de Almeida (2017, p. 09), onde o filme “por meio do arranjo visual de sua narrativa, ensina um modo de olhar para o real”.

Visando levar o cinema à escola por meio das aulas de literatura, Lima (2015) empreende uma viagem intensiva transcriadora ao oportunizar em sala de aula experiências que hibridizam a linguagem cinematográfica com as obras literárias. O foco se dá, pois, em “ler para escrever com imagens, aprender a fabricar imagens, ou, ainda, escrever textos filmicos ao ler textos literários”, nos diz Lima (2015, p. 04), “[...] para com isso enxergar suas potencialidades e limites em vista do favorecimento do ensino do componente curricular Literatura”. Vemos aí a composição de um espaço transdisciplinar que impulsiona a imaginação criadora, instigando a curiosidade e permitido encontros com signos da linguagem cinematográfica e da literatura, no que poderíamos associar a uma *Didática-Artista*,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644474699>
proposta por Corazza (2013).

Já Sampaio (2015) parte dos Estudos da Recepção para entender como o filme norte-americano *Preciosa – Uma História de Esperança* é compreendido entre alunos de uma ONG para promoção e valorização da população afrodescendente na Bahia. Uma pergunta ressoa durante toda a pesquisa e que localiza as intenções da pesquisadora ao trazer o cinema para tratar de determinados assuntos entre os/as estudantes: “[...] o que esperar do encontro entre esses dois espaços através de um filme?” (SAMPAIO, 2015, p. 04). Fundamentalmente, a experiência não se aproxima da produção do cinema por meio da compreensão da sua linguagem, como na pesquisa de Lima (2015), mas utiliza-se dos debates entre alunos/as para tratar da inclusão, do racismo e de outras pautas sociais que atravessam a juventude negra. É uma abordagem sociológica ainda mais direta, nos termos conferidos por Almeida (2017), ao subordinar o cinema, que poderia ser tratado em detalhes específicos da montagem, fotografia, produção, enquadramentos, a conteúdos previamente pensados para um grupo específico.

Caminho semelhante é trilhado por Accioly (2016) que tem como objetivo refletir sobre os filmes na perspectiva crítica da Educomunicação. Também atravessando a formação docente, Accioly (2016, p. 01) argumenta que o “[...] cinema contribui para levar à reflexão assuntos de interesse da sociedade e que carecem de aprofundamento”, como se o propósito dos filmes fosse necessariamente estimular o debate e promover uma conscientização, bem nos moldes de um referencial crítico. A pesquisa de Lima (2015) propõe uma experimentação com o cinema em meio às aberturas possibilitadas pela arte que se distancia da vivência sociológica de Sampaio (2015) e da busca emancipatória mais explícita de Accioly (2016) por meio da prática pedagógica com os filmes em um viés da Educomunicação. Em Sampaio e Accioly temos uma abordagem representativa do cinema como recurso didático ao trazerem temáticas específicas do contexto histórico e social dos/as espectadores/as a serem reconhecidas por estes/as, servindo de espaço para uma emancipação crítica e uma reconfiguração de suas posições no mundo.

As pesquisas que se dedicam ao estudo do cinema como recurso didático, como vimos até aqui, ampliam o debate da Didática como um campo transdisciplinar que é atravessado por múltiplas forças. Tais forças podem ser mais reativas, desejosas por formas e mecanismos de ensinar generalistas ou mais ativas, liberadoras de uma educação artístada, amplificadoras de modos de ensinar (e de aprender) que não obedecem aos modelos pré-definidos, mas que se conectam aos seres viventes (e não viventes) em sala de aula, transformando os encontros na escola em um acontecimento singular e, por isso mesmo, inesquecível.

Plano 3: O cinema como experiência estética

Conforme Nadja Hermann (2005, p. 39), “a experiência estética cria um estado singular, em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido, que quebra a lógica habitual”. Nesta “oposição ao mundo cotidiano” (HERMANN, 2005, p. 39), provocada pela arte, somos transformados/as pelo deslocamento intensivo, arrancados/as de zonas familiares e territoriais onde reina o princípio da identidade e da fácil reconhecimento, para uma turbulência que altera a capacidade de olhar para o outro, de estabelecer o diálogo, de compreender outros aspectos da vida social e cultural anteriormente ignorados. São estes os movimentos que foram descritos pelas pesquisas a seguir, pois “[...] o cinema pode ser uma presença em que as formas de ver e sentir encontram limites que demandam novos ordenamentos, novas presenças e sentimentos” (MIGLIORIN, 2015, p. 45).

Nos trabalhos de Almansa (2015), ao investigar os processos de subjetivação de pessoas consideradas cinéfilas, e de Almeida (2014), explorando as possibilidades pedagógicas de um cinema que problematiza o mundo, temos uma nova forma de agenciar o cinema com a educação em uma experiência de estranhamento do mundo e transfiguração do naturalizado. Assim como Almansa (2015) atesta a força terapêutica do cinema, Almeida nos fornece argumentos para a compreensão de que a realidade construída pelo cinema é força propulsora para que o/a espectador/a opere sobre si mesmo a formação de novas posições no mundo. Para ele, “[...] de certa forma, o cinema funciona como os sonhos flutuantes.

As imagens pairam sobre a tela e, por instantes, aquele mundo é *como se fosse* real, ainda que depois tenhamos de nos despedir daquelas imagens” (ALMEIDA, 2014, p. 10, grifos do autor).

No mesmo caminho, Flores (2019) objetiva compreender como o cinema nos ajuda a politizar o olhar, recorrendo à obra do cineasta alemão Harun Farocki. Focando no trabalho de montagem de Farocki, Flores critica a representação dominante do cinema, argumentando que na *pedagogia farockiana* “[...] somos levados a questionar nossos modos de ver e adotar outras maneiras de compreender o cinema e o mundo” (FLORES, 2019, p. 727). No êxtase diante das imagens em movimento, os/as espectadores/as são convocados/as a experimentarem corpos virtuais, possíveis ou não de serem atualizados em sua plenitude, mas impulsionadores de uma experiência vital que nos ensina a respeito da vida, de nós mesmos/as e do outro. Pedagogias, portanto, que se amparam no sentir para que aprendamos a ver com outros olhos (NOVAES 2021).

Estas traçam linhas que nos levam a pensar que uma experiência com os filmes pode ser bem mais que uma fruição, entretenimento ou lazer, mas um desfazimento de formas instituídas e naturalizadas que impedem o fôlego de uma existência mais fecunda. São vagalumes que aparecem “apesar de tudo” (DIDI-HUBERMAN, 2011) e que nos ensinam “[...] a tocar os acontecimentos em meio às forças de criação que se compõem em um movimento intensivo” (NOVAES, 2021, p. 46). A experiência estética instiga/inspira/convida a repensar os ordinários modos de vida em meio às vibrações intensivas liberadas no encontro entre corpos e obras de arte.

Créditos finais

A revisão de literatura nos aponta para a proficuidade do agenciamento Cinema + Educação entre os/as pesquisadores/as brasileiros/as, especialmente a partir de 2016 na esteira da aprovação da Lei 13.006/2014. Partindo de abordagens teórico-metodológicas diversas, tais pesquisas traduzem a variação intensiva do encontro dos filmes com os mais diferentes espaços de formação, sinalizando para a potência dos processos de subjetivação e seu interesse como *locus* pedagógico. Ainda que tenhamos destacado a formação docente, a recursividade didática e a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644474699>

experiência estética como focos de investigação nas discussões aqui apresentadas, reforçamos o quanto estes temas se atravessam e apresentam nuances que em suas diferenças provocam riqueza e um pensamento criativo.

As pesquisas que articulam cinema e educação destacadas nesta revisão de literatura foram entendidas como parte de um conhecimento vagalume que lança luzeiros no mundo, sempre na tentativa de colocar ordem no caos através da transcrição e da iluminação, ainda que esta seja frágil, momentânea e localizada. Como pesquisadores que buscaram descrever as investigações tal como pequenas faíscas de luz que cruzam o céu da noite procurando olhares, três espécies de vagalume vibraram aqui sobre os planos de imagem. A primeira espécie, brilhando do seu jeito, se traduz entre as pesquisas com *o cinema para e como formação docente* com fortes inspirações da Filosofia da Diferença ao criticar o modelo de reconhecimento; a segunda espécie de vagalume, tomando forma no *cinema como recurso didático*, se mostra em meio às artistagens educacionais em seus voos incontroláveis; por fim, a terceira espécie alumia o *cinema como experiência estética*, produzindo singularidades nos processos de subjetivação.

No êxtase diante das imagens em movimento do cinema, os/as espectadores/as – sejam eles/as alunos/as, professores/as, etc. – são convocados/as a experimentarem corpos virtuais, possíveis ou não de serem atualizados em sua plenitude, mas impulsionadores de uma experiência vital que nos ensina a respeito da vida, de nós mesmos/as e do outro. Uma experiência-cinema que é “[...] potente para a promoção de encontros que nos dessubjetivam, fazendo-nos provar existências mais afirmativas” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 02). Ao nos identificarmos com personagens em conflito, expansão do desejo, rupturas identitárias, trânsitos geográficos que prenunciam mobilidades subjetivas na busca por um ‘eu’ sempre em incompletude – narrativa comum nos chamados *road movies* –, somos projetados/as a outras realidades possíveis, nutrindo nossa capacidade de agir sobre o mundo. As pesquisas-luzeiros anteriores traçam linhas que nos levam a pensar que uma experiência estética com os filmes pode desatar em um conhecimento vagalume desejante pela transcrição provocada pela arte. A preferência pelas forças ao invés das formas, tendência entre as pesquisas, nos

mostra a potência de uma existência mais fecunda e a multiplicidade dos pontos de luz em um céu aberto de possibilidades...

Referências

- ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educomunicação: O cinema na prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...**São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0092-1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- ALMANSA, Sandra Espinosa. Práticas de si e educação: o si mesmo e o cinema. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...**Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT17-4528.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, ano 3, ed. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/118>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.**, n. 81, 1992.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTALINI, Marina Mayumi. Quando o cinema na escola emerge como mafuá. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL - SOCINE, 24, 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos...**São Paulo, 2021, p. 798-803. Disponível em: [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021\(XXIV\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021(XXIV).pdf). Acesso em: 19 fev. 2023.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

27

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25923/15191>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 13-16, 2011.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221018/000820192.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: Doisa, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na confluência entre educação e comunicação, as pedagogias contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843- 862, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: DUARTE, Rodrigo (org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2017, p. 385-398.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 1) Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de Professores e Políticas de Cognição. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Acesso em: 01 jan. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Olhos livres da história. **Revista Ícone**, v. 16, n. 2, p. 161-172, 2018.

FLORES, Luís. Como enganar um míssil teleguiado: Pedagogia farockiana. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL - SOCINE, 23, 2019, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2019, p. 726-731. Disponível em: <https://www.socine.org/wp->

content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2019(XXIII).pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

GARCIA, Débora Cristina Ferreira; GATTAZ, Cristiane Chaves; GATTAZ, Nilce Chaves. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Rev. Adm. Contemp.**, v. 23, n. 3, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019190178>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 129-154.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. “Um bando chamado desejo”: imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 103, p. 191-203, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i103.3955>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Masculinidades nos currículos de “Tropa de Elite” e de “Praia do Futuro”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1502-1522, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i103.3955>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo na vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 35-47, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/12414>. Acesso em: 22 mar. 2023.

HOSSOE, Lucas. Melodrama e sensibilidade gay em *Praia do Futuro*. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL – SOCINE, 23., 2019, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2019\(XXIII\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2019(XXIII).pdf). Acesso em 29 jun. 2022.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, p. 101-128.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 133-162.

LIMA, Eliana Kiara Viana. Literacinese ou da escrita [literária] com imagens...em movimento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2015. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4237.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov; ECHALAR, Jhonny David. GT 16 da ANPEd: panorama, tendências e desafios no pós-pandemia.

REVELLI, v. 13, 2021. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11741/8821>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico. **Rev. Katál.**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

Acesso em: 22 mar. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, Karine Joulie. Escola, mídia e cinema: construindo espaços de participação com as crianças. In: REUNIÃO NACIONAL – ANPED, 39., 2019, Niterói.

Anais eletrônicos... Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5119-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

Acesso em: 29 jun. 2022.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

NOVAES, Marcus Pereira. **Ionizações de Sentidos e infâncias em cinematografias latinoamericanas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

OMELCZUK, Fernanda. Cinema, Educação e Psicologia: reflexões a partir de *Jonas e o circo sem Iona*. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL - SOCINE, 23, 2019, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2019. Disponível em: [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2019\(XXIII\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2019(XXIII).pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260043>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação, comunicação e informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 17-33, jul./dez. 2009.

PRYSTHON, Angela. Entre mundos: estudos culturais e o terceiro cinema contemporâneo. In: SANCHES, Tatiana Amendola (org.). **Estudos Culturais**: uma abordagem prática. São Paulo: Editora SENAC, 2011, p. 77-90.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação** – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

30

RODRIGUES, Cristiano José. Cinema documentário em espaços formativos. In: REUNIÃO NACIONAL – ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3787.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

RODRIGUES, Juliana; RODRIGUES, Maria do Carmo de Moraes Mata. Tecendo rede educativas com movimentos migratórios apresentados no cinema: fios de tessituras curriculares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos...**Niterói, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_8.. Acesso em: 22 mar. 2023.

SAMPAIO, Livia. Do Harlem ao Pelourinho: caminhos que se cruzam através de uma história de esperança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 38, 2015, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos...**Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-0607-1.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

SANTOS, Priscilla Castro dos; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Práticas docentes – território de cognição. **Linha Mestra**, n. 35, p. 217-225, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/49>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, Maíra Norton. A imagem da mulher nas experiências pedagógicas com cinema. In: REUNIÃO NACIONAL – ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos...**Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5460-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. A Experiência-Cinema como um currículo: cartografando masculinidades dissidentes em Boi Neon (2015). **Vista**, n. 8, p. 02-15, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/vista.3646>. Acesso em: 01 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

VIVIANI, Vadim Ravara; ROCHA, Mayra Yamazaki; HAGEN, Oskar. Fauna de besouros bioluminescentes (Coleoptera: Elateroidea: Lampyridae; Phengodidae, Elateridae) nos municípios de Campinas, Sorocaba-Votorantim e Rio Claro-Limeira (SP, Brasil): biodiversidade e influência da urbanização. **Biota Neotrop**, v. 10, n. 2,

2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199115791013>. Acesso em: 21 mar. 2023.

WLIAN, Luiz Fernando. Em busca dos espaços outros. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE CINEMA E AUDIOVISUAL, 24., 2021, São Paulo (evento remoto). **Anais eletrônicos...** Disponível em: [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021\(XXIV\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompleto2021(XXIV).pdf). Acesso em: 29/06/2022

Notas

¹ Acesso em 28 jun. 2022.

² Diante da variedade de grupos de pesquisa na INTERCOM, nos detivemos aos grupos “Cinema”, “Comunicação e Educação”, “Estéticas, políticas do corpo e gêneros” e “Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais na América Latina”, visto que tratam diretamente das questões aqui colocadas: cinema, educação, experiência estética.

³ Disponível em: https://twitter.com/KAGAYA_11949/status/1274307659659796480/photo/1. Acesso em: 03 jul. 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)