

# O cinema como dispositivo para uma aprendizagem inventiva

## Cinema As a Device For Inventive Learning

Marina Muniz de Lourenço

*Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense sob orientação da professora doutora Dagmar de Mello e Silva. Atua como professora de Apoio Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Niterói desde o ano de 2019, no setor de Educação Especial e Inclusiva. Email: mlourenco@id.uff.br*

Dagmar de Mello e Silva

*Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn). Email: dmesilva@id.uff.br*

### Resumo

*O presente artigo é parte teórica de uma pesquisa de mestrado que problematizou o uso do cinema como ferramenta pedagógica que reafirma um contexto de aprendizagem por reconhecimento, como mero reforço para a absorção de conteúdos, desperdiçando as experiências sensíveis que o filme pode proporcionar. A contrapelo dessa perspectiva apontamos o cinema como experiência estética que nos interpela sobre questões sócio-políticas elevando o espectador para visibilidades que nos ajudem a ver além da permanência das coisas, o cinema como abertura para a invenção, principalmente quando os espectadores passam a ser os protagonistas de um fazer fílmico que lhes permita inventar com imagens, promovendo aprendizagens que instituem novos modos de ser, de sentir e de se colocar diante do mundo.*

### Palavras-Chave

*Cinema, Experiência estética, Aprendizagem, Invenção.*

### Abstract

*This article is a theoretical part of a master's research that problematized the use of cinema as a pedagogical tool that reaffirms a context of learning by recognition, as a mere reinforcement for the absorption of content, wasting the sensitive experiences that the film can provide. Contrary to this perspective, we point to cinema as an aesthetic experience that challenges us on socio-political issues, elevating the spectator to visibilities that help us to see beyond the permanence of things, cinema as an opening for invention, especially when spectators become the protagonists of a film making that allows them to invent with images, promoting learning that institutes new ways of being, feeling and putting themselves before the world.*

### Keywords

*Cinema, Aesthetic experience, Learning, Invention.*

## Discussões entre cinema e educação para uma aprendizagem inventiva

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas das magias que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. (FRESQUET, 2013, p. 20)

O diálogo entre cinema e educação não é recente. Há tempos os filmes servem para suprir as faltas dos professores, para distrair os alunos em um dia de chuva em que o pátio e os espaços abertos não podem ser utilizados ou mesmo como complemento ilustrativo para a aprendizagem, em diferentes disciplinas. Enfim, comumente o diálogo entre cinema e educação tem se constituído como afirmação de um contexto de aprendizagem por reconhecimento, como um reforço para a absorção de conteúdos, desperdiçando as experiências sensíveis que o filme pode proporcionar àqueles que o assistem, de modo que o espectador é aquele que recebe informações para reproduzi-las, sem levar em consideração que pensar é um ato inventivo: “[...] é em princípio ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e que se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases, e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992, p.119).

Portanto, mais do que mera recepção de informações, o cinema pode elevar o espectador até visibilidades que nos dão a ver além da permanência das coisas, abertura para a invenção, principalmente quando os espectadores passam a ser os protagonistas de um fazer fílmico que lhes permita inventar com imagens. É nesse caminho que o filme e o ato de filmar podem agenciar aprendizagens outras. Aprendizagens que promovam novos modos de ser, de sentir e de se colocar diante do mundo, extrapolando os limites das disciplinas escolares, proporcionando experiências pedagógicas transdisciplinares que rompem com as fronteiras dos lugares próprios da disciplina, reterritorializando os espaços/tempos da escola, criando conversações que empreendem guerrilhas incessantes, inquietando, colocando-nos em constante movimento, dissipando os acordos dos diálogos cordiais que sossegam os corpos numa calma que não conduz o pensamento a lugar algum. Pois, como disse Deleuze ao trazer Foucault:

[...] pensar é poder, é dizer é construir relações de forças, a condição de compreender que essas relações são irreduzíveis à violência, que constituem ação sobre outras ações, ou seja, atos como incitar, induzir, desviar, favorecer ou impedir, fazer mais ou menos possível. O pensamento como uma estratégia. (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 1992, p.119)

Partindo dessas considerações, o presente artigo, problematiza o uso do cinema como ferramenta pedagógica que desconsidera não só sua potência narrativa, mas, principalmente, a experiência estética da arte, posto que o cinema não se reduz “às imagens-movimento que remetem a uma imagem ortodoxa do pensamento [...]” (SILVA & PRÍNCIPE, 2019, p. 2). Defende-se aqui o cinema como dispositivo que produz “acontecimentos por imagens-tempo que acionam o pensamento “[...] problematizando supostas naturalizações da vida cotidiana, produzindo um pensar descentrado e politicamente potente. [...] para dar lugar a um tempo intensivo e intempestivo em novos acontecimentos” (*idem*).

O intuito é pensar sobre (e com) o cinema, sobretudo o fazer fílmico, como potência inventiva, uma perspectiva de aprendizagem transdisciplinar, onde o inventar com imagens em movimento, possibilita aberturas aos devires. Uma contrapartida às práticas cognitivistas, ou seja, de representação daquilo que já está posto.

## **Das utilizações pedagógicas à abertura para invenções e novos devires com o cinema**

Rosália Duarte (2002) em “Cinema e Educação”, apresenta a linguagem audiovisual como importante ferramenta social e educativa. Segundo a autora, o audiovisual está presente na maioria das ações cotidianas da sociedade, principalmente, com o advento das tecnologias digitais. Ainda que Rosália não traga em suas pesquisas, o cinema como um fazer inventivo, faz-se imprescindível, ressaltar algumas questões colocadas pela autora, que critica o lugar secundário do cinema nas práticas pedagógicas. Baseada em suas pesquisas, Rosália (*idem*) aponta que o audiovisual, na maior parte das vezes, assume uma condição de complemento textual perdendo a potência que ele possui.

Duarte (2002), aponta, também, que a linguagem audiovisual tem sido subaproveitada na educação. Segundo a autora, a educação ainda vê o audiovisual como uma distração ou recurso ao que supostamente é de interesse nos processos pedagógicos: as ferramentas pedagógicas de escrita como, por exemplo, o livro e os textos. Não se deve, de maneira alguma, desconsiderar o livro e os textos e também não é essa a intenção da autora quando ela traz essa crítica, mas sim, apontar o cinema e o audiovisual, como meios potentes de atuação na educação. Os usos do audiovisual como ferramenta pedagógica pode assumir diferentes formatos e configurações: seja assistindo filmes, fazendo filmes ou aprendendo as técnicas de filmagem, roteiro e edição, principalmente porque vivemos, atualmente, em uma sociedade extremamente ligada à cultura audiovisual. Sobre essa última questão, a autora chama a atenção para a fácil compreensão do audiovisual pela sociedade atual:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo.  
(DUARTE, 2002, p.38)

Já no início dos anos dois mil, Duarte (2002) apontava a forte influência da cultura audiovisual. Hoje em dia, ela está ainda mais presente em nossas vidas, com a utilização excessiva dos celulares “*smartphones*” e das redes sociais que nos impelem a lermos e compartilhamos notícias e informações através de imagens e áudios. Na escola, portanto, não é diferente, visto que esta se constitui um extrato importante da sociedade e é afetada por todas as transformações que ocorrem do lado “de fora” dela.

Bragança (2015) segue a mesma crítica de Duarte quando aponta que o audiovisual na educação, acaba por perder suas características potenciais quando colocado sob uma lógica de complemento, sendo utilizado comumente em formato didático acoplado a determinadas disciplinas. Para o pesquisador, o que falta, é um contato maior, por parte dos educadores, com as teorias relacionadas à imagem e ao audiovisual, no que diz respeito aos contextos de ensino aprendizagem. O autor levanta a questão de que essa falta de conhecimento, pode trazer uma despolitização do cinema porque, para ele: “A imagem tem uma capacidade de instabilidade e questionamento que, antes de ser domesticada através de apropriações didáticas ou utilitaristas, deve ser evidenciada como forma de garantir sua potência” (*idem*, p.72).

Para Bragança (2015) o cinema tem o potencial de promover invenção, fugindo das políticas de representação nas quais o filme precisa ser interpretado pelo espectador, evidenciando que as escolas, também, atribuem aos filmes, um uso que reproduz o princípio da reconhecimento.

Relacionar as imagens ao âmbito das mediações, como processos capazes de organizar mundos e construir realidades, não exclui, no entanto, a experiência do enfrentamento direto entre o espectador e as imagens. Pelo contrário, tais processos são atravessados pela fantasia, pela capacidade que essas imagens apresentam de superar o real e proporcionar a

experiência da invenção de mundos para além da ideia de representação. Neste sentido, os filmes apelam para a fantasia, a intuição, a imaginação e as emoções, que não cabem no modelo explicativo com que os professores costumam enfrentar o texto fílmico. (BRAGANÇA, 2015, p.73).

Quanto a isso, Cezar Migliorin (2015) em seu livro “Inevitavelmente Cinema” dialoga com as concepções de Bragança (2015) tanto na parte teórica quanto nos relatos de experiência com seu projeto “Pedagogia do Mafuá”:

Um mafuá surge na desordem, jamais como um modelo, e impõe uma frágil estabilização momentânea, não-linear e não-vertical, a partir de procedimentos não-domesticados e em permanentes processos de desnaturalização. Cada objeto, cada sujeito, tem uma entrada singular no mafuá e faz alterar o todo, de forma contínua, eis a enunciação coletiva como condição de operação do mafuá. Ele é assim menos um espaço de onde algo se parte e mais um corpo de processos e materialidades que absorve uma multiplicidade de objetos e saberes em um universo metastável, para usarmos a noção de Simondon. Ou seja, na horizontalidade das relações, o mafuá é um operador de montagem. (MIGLIORIN, 2015, p.196 e 197).

Ao falar sobre um “mafuá” Cezar (2015) nos apresenta uma proposta que não se situa por um modelo a ser reproduzido, o cinema, nesse sentido, traz aberturas e possibilidades de ser e de vivenciarmos experiências. Assim, não existindo “certo ou errado”, torna-se um mafuá na medida que os sujeitos vão colocando um pouco de si numa experiência coletiva, em que o compartilhamento de saberes, vivências e subjetividades inventam novos mundos, em contrapartida a uma aprendizagem baseada em reproduções daquilo que já existe, focada somente em resultados e que anula os processos abertos do experimentar.

Migliorin (2015) diz que a escola é um lugar em que o inventar é desejável por si só e as imagens em movimento tem o poder de potencializar os processos inventivos. São nessas possibilidades de se ver e fazer em coletivo que, para ele, a escola se reconfigura para um lugar de inventividades a partir do cinema. Dessa maneira, ao adentrar o espaço da escola em que os sujeitos e acontecimentos estão em constante ação e transformação, o cinema, para Migliorin (2015), surge como algo que interpela a escola, que toca sensivelmente os sujeitos e possibilita uma visão crítica à realidade que se vive e às questões que a perpassam:

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no âmago de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica; posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. (MIGLIORIN, 2015, p.191 e 192).

Ainda, para Migliorin (2015), o cinema não está na escola com o objetivo de ensinar àquele que não sabe, mas sim, de compartilhamento de invenções com a comunidade escolar. Quando o autor nos fala da ignorância do cinema sobre o mundo, ele está relacionando o conceito de ignorância à perspectiva de Rancière (2002), que em sua obra o Mestre Ignorante, defende uma *igualdade de inteligências* e acredita que toda produção artística/intelectual humana está aberta à compreensão de qualquer um.

A ignorância do mestre, em Rancière (2002), aproxima-se ao ofício do tradutor quando este assume para si que: “[...] todas as frases e, por conseguinte, todas as

inteligências que as produzem são de mesma natureza. Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão [...] aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução” (*idem*, p. 26).

O que Rancière (2002) está a nos ensinar é que assim como uma boa tradução não é aquela que explica o texto na língua para a qual está realizando uma tradução *ipsis litteris* - "pelas mesmas letras" - ao leitor, a experiência estética que o texto transmite em sua língua de origem, o mestre ignorante, é aquele que se exime de explicar, para apostar na capacidade comum de sermos afetados, de nos comovermos, reciprocamente, com a matéria da aprendizagem.

Esta perspectiva pode ser relacionada à uma aprendizagem que não se caracteriza por representações, mas por indagações que forcem o pensar e o cinema pode ser um dispositivo estético, que nos interroga, ou seja, o cinema carrega em si um potencial problematizador de questões sócio-políticas, afinal como aponta Alain Bergala (2008); o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte dela. Assim, professores e alunos/as, através de uma experiência estética movente, relacionam-se com o tempo presente recriando a si mesmos e inventando novos mundos. Estamos nos referindo a modos de ver e de pensar inaugurais, que rompem com as verdades postas instituídas.

Essa ignorância que o fazer cinematográfico carrega pode promover deslocamentos dos lugares comuns, das práticas pedagógicas que insistem em tratar o conhecimento como representação de um mundo já dado, possibilitando aberturas para as dúvidas e problematizações. A ignorância, nesse sentido, leva à busca do conhecimento (FRESQUET, 2013):

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo. A lente da câmera parece circunscrever, recortar aquilo que desejamos conhecer, marcado pelo ritmo do tempo. Convida-nos a restaurar o valor da ignorância, como aquilo que permeia desejo e conhecimento. (FRESQUET, 2013, p.123).

Fresquet (2013) aponta, ainda, que o conhecimento é construído em coletivo e que o cinema pode ser uma abertura para conhecer o outro a partir da câmera. Também, Rosália (2002) em seu livro “Cinema e educação”, afirma que o cinema aciona processos de socialização ainda pouco explorados pelas escolas.

Em sua “Pedagogia do Mafuá”, Migliorin (2015) traz algumas experiências concretas do cinema em escolas, estabelecendo uma relação entre o “Mafuá” e uma aprendizagem não linear. Linearidade esta, que é uma prática ainda recorrente nos fazeres pedagógicos. Buscando estabelecer uma aprendizagem democrática, livre e que incentive a invenção, o “Mafuá” de Migliorin (2015) não se relaciona à um fazer o certo em oposição ao errado, mas existe uma organização que se compõe através da própria experiência:

O mafuá é ordem e desordem para quem está dentro e pura bagunça para quem está fora. Para quem está fora, bastaria impor sua vontade, exercer a autoridade e organizar a “brincadeira”, a partir de formas de premiação, provas universais ou palavras de ordem. Para quem está dentro, sejam eles professores, saberes, sonoridades, histórias, alunos, o mafuá terá que encontrar ordens que dependem de suas ações e montagens, de narrativas e poéticas. (MIGLIORIN, 2015, p.196).

É a partir dessa experiência que os sujeitos são impelidos à invenção. Nesse contexto



de aprendizagem, os/as alunos/as são protagonistas e autores de suas aprendizagens. Criando suas próprias imagens, mesmo nas distorções fora de foco, posto que a criação é da ordem da imaginação e imaginar é se apropriar de suas próprias imagens. O que está em jogo aqui é uma perspectiva ética/estética do olhar. Posto que, para nós o ver não está limitado ao campo fisiológico do visível, ver é poder criar relações com algo intangível ao que nossos olhos conseguem alcançar, é se permitir ir além daquilo que uma sociedade visocêntrica restringe ao olhar.

No campo da invenção, o cinema, portanto, não age como ilustração de uma disciplina, como complemento de um assunto. Tratar o cinema com essas características pode recair em um erro no qual o cinema é usado apenas como material utilitário de uso didático, seguindo a linha da representação, o que implica reduzir o pensamento à obtenção de informações e, assim, reproduzi-las. Para Bergala (2008, p.72) para que o cinema assuma seu papel criador na escola é preciso que o professor tenha ciência de que o que está em jogo nesse processo não é um “saber” sobre cinema, mas sim, a maneira como ele se apropria de seu objeto, sua relação com o objeto-cinema”.

Dinis (2005) ao pensar a relação entre cinema e educação a partir de Deleuze e suas concepções, aponta que o cinema e a educação podem se complementar de forma que o cinema conduza a educação “a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação, de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo” (*Idem*, p.69).

Silva e Silva (2018) no artigo: O que pode um corpo no fluxo das imagens - afecção do cinema? - apontam para “um cinema em que o sujeito afeta e se deixa afetar, que transforma e se deixa transformar”, rompendo com qualquer possibilidade de linearidade no fazer cinematográfico, livrando o corpo e o pensamento da disciplinaridade, um cinema que produz abertura aos devires, voltado à ontologia do presente, do tempo atual, atuando no campo do sensível. Baseando-se em Espinoza as autoras ressaltam o caráter político e epistemológico do cinema:

Nesta perspectiva, o cinema assume um caráter político e epistemológico, que rompe com políticas de representatividade e de identidades essencialistas, criando aberturas para um campo sensorial que atua tal como a Arte nos processos auto formativos, privilegiando uma “arte de viver” que não precisa de identificações com o mesmo, posto que recusa rótulos e definições que substancializam modos de existências, criando linhas de fuga para escapar dos determinismos sociais e enquadramentos psicológicos. (SILVA e SILVA, 2018, p.7).

Ao desconstruir a ideia do filme como ferramenta didática, Dinis (2005) menciona que ao assistir filmes somos levados a uma desterritorialização<sup>1</sup> do pensamento, à novos devires e invenções de realidades que, para ele, é o que dá sentido à função educativa do cinema.

É preciso apontar que os autores aqui citados entram em consenso com o ponto principal que este texto procura defender em sua hipótese: o fazer cinematográfico como prática inventiva que leva a produção de diferenças tanto para quem está por trás da câmera como na experiência de quem assiste, pois, em ambos os casos, o cinema aparece com um potencializador de invenções: quem assiste ao filme é afetado sensivelmente pela narrativa expressa na tela, assim como quem o faz em caráter inventivo. É possível reafirmar, portanto, que as imagens em movimento, possuem uma abertura à invenção, a novos

---

<sup>1</sup>Conforme Haesbaert (2009): um processo de desterritorialização pode ser simbólico, se referir a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, assim como, concreto, material, político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração.

devires.

O cinema como matéria movente, por intermédio da câmera, propõe uma infinidade de possibilidades em que o imaginário, através de uma atenção aberta aos porvires (e aos devires), afeta o espectador ou quem está produzindo o filme. Faz-se necessário, ainda, concordar com Maurício Bragança (2015) quando este ressalta a importância dos “textos audiovisuais” e alerta para que o professor esteja atento ao que pode sair dessa experimentação no que diz respeito às problematizações que possam surgir. O olhar do professor precisa estar aberto ao imprevisível. É preciso que o docente compreenda o sentido do fazer fílmico em seu caráter inventivo que, mesmo que esteja relacionado a um assunto deliberado pelos docentes, o filme como invenção, não pode cair em uma lógica de erro ou acerto que faz do cinema uma ilustração dos conteúdos disciplinares.

## **Escola, infâncias, devires, temporalidade**

O tempo “devorador” constitutivo da lógica capitalista, desde a Modernidade, perpassa todos os lugares e os modos como nos relacionamos com a vida em geral, o que inclui a escola e o modo como o tempo é vivido dentro dela. Dessa forma, a escola é afetada por uma temporalidade que castra as experiências, tornando a relação com a aprendizagem uma questão produtiva, de respostas às demandas colocadas pelo mercado. As crianças e os profissionais que ali perpassam, vivem uma relação com o conhecimento, sob uma lógica puramente cognitiva, excluindo potenciais aberturas aos devires, às invenções.

Da mesma forma que a lógica neoliberal produz um discurso falacioso de “liberdade”, ela produz significados meritocráticos e de superprodução para o alcance dessa “liberdade”. Essa lógica chega até a escola e atinge diretamente suas práticas pedagógicas, implicando na formação dos alunos. Ao tratar sobre essa relação entre capital, modernidade e escola, Saraiva e Veiga-Neto (2009) apresentam uma importante reflexão:

O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade se transforma em mais um objeto de consumo. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.189).

Essa relação de competitividade e produção pauta uma pedagogia voltada para uma ideia de meritocracia, na qual aqueles que não se “encaixam” ou não conseguem acompanhar o tempo da escola, tornam esses sujeitos reféns de diagnósticos que justifiquem sua improdutividade. Tanto professores quanto alunos ficam submetidos a esta lógica, ficando à mercê de metas e resultados que precisam ser alcançados.

Mesmo quando as escolas, procuram fugir dessa lógica, através de práticas alternativas como na Pedagogia de Projetos, na qual os alunos podem ter a “liberdade” de escolher temas em que seus Interesses são levados em consideração, ainda assim, estão submetidos a um modelo neoliberal de mercado e produtividade, pois, as escolhas dos alunos estão voltadas para algo externo a eles, sendo instigados a explorar uma dada realidade, por meio de relações entre áreas de conhecimentos previamente estipulados. Nesse contexto, crianças e jovens são convocados a participarem de atividades que continuam visando soluções para os problemas que lhes são apresentados e que por sua vez serão apresentadas como mercadorias em um dia de “culminância<sup>2</sup>”. Permanece a relação

---

<sup>2</sup> Na escola a culminância consiste na apresentação de atividades de um projeto, como conclusão de um processo

hierarquizada e finalista com o conhecimento em detrimento do processo que recusa os fins em si mesmo.

A sucessão de projetos colocados sob uma relação de solução de problemas, encontra-se com a aceleração, própria da vida contemporânea, que se impõe sobre os trabalhadores da educação e os alunos. Saraiva e Veiga-Neto (2009) mostram que houve mudanças na escola disciplinar de outros tempos, mas ressaltam que esse modelo de escola ainda deixa seus resquícios na escola do tempo contemporâneo:

Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.198).

O que se pode concluir é que, a partir de um tempo produzido pelo processo de industrialização, que se intensificou com a modernidade e acelerou, ainda mais, com as revoluções tecnológicas, fomos perdendo as tradicionais formas de narrar bem como os modos de transmissão da experiência, tal qual aponta Walter Benjamin (1985). Este empobrecimento da experiência, favoreceu um fluxo de informações em excesso em que a experiência, nesse sentido, dá lugar a somente uma recepção daquilo que chega até os sujeitos, mexendo nos modos de produção das subjetividades, nas relações entre as pessoas e consequentemente nos modos como a escola relaciona-se com o conhecimento.

Cezar Migliorin (2015), aponta que, para além dos seus limites arquitetônicos, a escola pode ser um espaço potente para a invenção, mas para tanto, se faz necessário que esta subverta a condição na qual foi colocada. Para o autor, assim como no cinema, os aparelhos que aceleram a ação háptica de nossos dedos, frente aos estímulos virtuais que levam às buscas constantes por respostas, por verdades e informações prontas; podem ser ressignificadas nos contextos de aprendizagem, tornando-se dispositivos potentes que acionam devires, que resgatem a potência das narrativas e a dimensão estética das experiências. Para Migliorin (2015), subverter a escola de um determinado lugar, para espaços que extrapolam essa noção, pode promover a fuga dos limites arquitetônicos e deterministas do que a escola é e inseri-la em processos de ensino e aprendizagens por invenção.

Nessa perspectiva é bom lembrarmos das proposições de Oliveira Jr, (2017) quando este se refere a câmera junto ao corpo, proximidade que produz a atualização de novos mundos (que ainda não existiam), cria devires que deslocam a escola em si, para espaços de alteridade, “(...) à condição de coisas numa relação ainda por vir (uma relação que só virá a existir, se vier, na imagem): isso força esse “camarear” a se efetivar como “tentativas” (experimentações abertas) ao invés de “iniciativas” (ação com fim deliberado). (*Idem*, p.47)

## Considerações finais

Ao longo desta escrita procurou-se apontar pontos de intersecção entre o cinema como dispositivo de invenção e a educação. Intersecção que produza experiências fortes através do olhar sensível e aberto às imprevisibilidades do que pode surgir no “camarear” dos alunos. Entendemos ser possível conceber o conhecimento, não mais a partir de um olhar determinista, mas por diferentes óticas do sensível em que o aprender seja como fazer

---

permeado pelo aprendizado do início ao fim, o que permite aos alunos partir de um estágio menor de conhecimento para outro maior.



arte e o fazer fílmico, bem poderia ser “um desses gestos de criação” na escola:

(...) talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (BERGALA, 2008, p.33 e 34)

O que se busca com o cinema na escola é, portanto, uma prática que estremeça a instituição escolar, que resgate experiências fortes a partir de narrativas descentralizadas das fronteiras disciplinares, das matérias encarceradas em grades curriculares, das tarefas repetitivas pré-colocadas. É através desse “estremecimento”, dessa subversão, que a escola se abrirá às invenções, criando a abertura aos devires da infância e de tantos outros territórios existenciais que habitam a escola. Criando processos de singularização na maneira como os sujeitos (alunos e professores) mobilizam seus olhares. Modos de ver que produzem um olhar indagador, indócil, curioso e livre dos determinismos, na relação com o conhecimento.

Ao ressignificar o lugar do cinema como de um simples “papel pedagógico” no qual o único sentido que se dá é o de um documento audiovisual auxiliador de textos e complementação de tarefas para um possibilitador de uma aprendizagem inventiva que considera os sujeitos, suas subjetividades, vivências, modos diferentes do ser e do se colocar no mundo, busca-se trazer a escola como um espaço potente, proporcionadora de aprendizagens múltiplas, escapando de determinismos e práticas que tem como único objetivo moldar corpos e mentes a uma visão padronizadora, de que só existe uma forma de existência. O cinema, portanto, em uma visão inventiva, do “mafuá”, como propõe Migliorin (2015), se coloca como um dispositivo acionador dessa outra possibilidade de aprender, de uma outra educação.

Nunca é demais lembrar Paulo Freire (1996) quando este reivindica o direito a um ensino crítico, só possível com o despertar da curiosidade sobre as coisas do mundo, a partir de um olhar investigativo e indócil para o que nos rodeia. Ao dizer sobre uma curiosidade “indócil”, Paulo Freire (1996) parece apontar para formas de enfrentamento sobre o que Foucault (1987) identificou como práticas que produzem “corpos dóceis”. Educar para a autonomia exige uma boa dose de rebeldia do aprendiz. A pedagogia da autonomia que Freire (1996) defende é um modo insubmisso de se colocar frente às formas mais ínfimas de opressão para que se possa de fato existir e resistir.

## Referências

BRAGANÇA, M. **Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem.** ECCOM, v. 6, n. 12, jul./dez. 2015.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGALA, Alain. **A hipótese do cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, cinema e alteridade.** Curitiba: Educar, 2005.

- DUARTE, R. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRESQUET, A. M. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Variações em um lugar-escola atravessado pelo cinema e cartografia dos afetos do espaço escolar através das imagens e derivas do corpo-câmera por uma escola infantil e muitas câmeras no Jardim da Infância e...** Revista Linha Mestra, [S.L.], v. 11, n. 33, p. 42-49, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/423>. Acesso em 15 ago. 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo, Educação Contemporânea**. Educação e Realidade, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 187-202, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- SILVA, D. M. & PRÍNCIPE, L. **Um menino no mundo**. Childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v. 15, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512059810013/html/>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- SILVA, Dagmar de Mello & SILVA, Quézia Maria Lopes Gomes da. **O que pode um corpo no fluxo das imagens-afecção do cinema?** IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, Rio de Janeiro, p. 1-10, 2018. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/9cife/adm/trabalhos/diagramados/TR573.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.