



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**MÔNICA MEDINA SANTOS ALMEIDA NEVES**

**LUZ, CÂMERA, AÇÃO: imaginação e criatividade potencializadas  
com a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**

**2018**

MÔNICA MEDINA SANTOS ALMEIDA NEVES

**LUZ, CÂMERA, AÇÃO: imaginação e criatividade potencializadas com a  
experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira

Coorientador: Prof. Dr. Benedito Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**LUZ, CÂMARA, AÇÃO: Imaginação e Criatividade Potencializadas  
com a Experiência do Cinema na Escola, a partir da Lei 13.006/14**

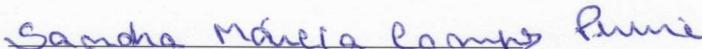
**Autora: Mônica Medina Santos Almeida Neves**

**Data de aprovação: 18 de dezembro de 2018**

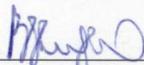
Este exemplar corresponde à versão final da  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
Prof. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira – Orientadora

  
Prof. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira (UNEB)

  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)

**N4261**

**Neves, Mônica Medina Santos Almeida.**

**Luz, Câmera, Ação: imaginação e criatividade potencializadas com a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14. / Mônica Medina Santos Almeida Neves, 2018.**

**266f. il.**

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 171 – 177.

1. Cinema na escola - Experiência. 2. Imaginação e criatividade – Educação. 3. Lei 13.006/14. 4. Teorizações Foucaultianas. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn. III. T.

CDD 791.437

***Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

**UESB – Campus Vitória da Conquista – BA**

Dedico esta pesquisa ao meu abençoado filho Ícaro Medina, parceiro de todas as horas.

À saudosa memória de meus eternos amores: meu pai, amigo e mestre Coriolano Santos Filho. Aos irmãos José Carlos Santos e Coriolano Santos Neto que sempre me cobriram de afeto. Ao grande amigo Vito Diniz que me ensinou o que é cinema e arte.

## AGRADECIMENTOS

Eu sou grata à vida, o que não basta. No entanto, necessito expressar sincera gratidão àquele que sustenta meus dias e faz de mim um ser humano feliz, ainda que às vezes não consiga achar graça nas contingências da vida. Percebo o mundo através de um olhar que se recusa em perder a ternura, pois habito e não é mérito meu, em uma Presença que é tão somente Amor, inexprimível e maravilhoso: Jesus Cristo. E Teu nome revela o Deus que abre minha alma com delicadeza e traz um vento suave que me impulsiona caminhar sobre brasas pontiagudas por uma senda, mas não sou ferida, porque a Tua brisa me leva a flutuar.

Agradeço aos professores Fátima Moraes Garcia, José Jackson Reis dos Santos, Maria Isa Pinto Amorim Leite, Sandra Suely de Oliveira Sousa e Tânia Cristina R. Silva Gusmão, pela generosa inteligência e conhecimento.

Sou grata aos queridos colegas que fizeram inesquecíveis todos os nossos encontros: Aparecido Alves das Flores, Cosmerina Angélica Soares Cruz de Santana, Dileide Matos do Nascimento, Fabíola Morais Barbosa, Guacyra Costa Santos, José Eduardo Rocha Silva, José Ronaldo Silva dos Santos, Wanessa Cristina Santos Prado, Paula Varlanes Brito Morais, Priscila Leonor Alencar Ferreira, Pyerre Ramos Fernandes, Taiane de Oliveita Rocha. Reconheço ainda, nesse percurso, ter sido fundamental o contato com Jocelma e Arlete Dória.

Nessa caminhada, tive amizades que foram sendo construídas no decorrer do processo, sobretudo durante a escrita da dissertação: Zenaide Viana Soares Fortunato e Isamar Marques Cândido Pales. Sou grata a professora Maria Conceição Alves Ferreira, que sabiamente ampliou meus conhecimentos.

Mas o que falar de meu coorientador Benedito G. Eugênio e minha estimada, dócil e competente orientadora Sandra Márcia Campos Pereira? Mas tudo começou com o apoio da preciosa amiga Josy da Costa, meu eterno reconhecimento.

Este poema externa minha gratidão a todos, principalmente a Sandra Campos, Benedito Eugenio e Isamar Pales.

Caço palavras e sentidos

Colhidos no quotidiano de uma milha,

Ilhas e anos urdidos em dias.

Sorvo o oceano de saberes em um só gole

O lanço em outros milhares de minúsculos mares

Terras que imagino mentes trêmulas engolem.

Pesquisar teorias concebidas por outros não é fácil

Repousam no fundo abissal, onde testemunhos pequeninos

Sopram minha alma grácil

De olhos límpidos e conceitos melados em água e sal.

Alanceada de males adormecidos, hora acordados

Construo princípios de poeira e tempo

Onde o bem e o mal aquecem o hálito do vento.

Louca do saber embriagado

Insanos imaginários poderes pétreos e saberes fluídos

Porque bêbados de precioso líquido refluído afluem em mim.

Coisinhas sábias ao serem criadas se apagam esquecidas

Palavras, livros dispersos por todos os cantos

De ciências milenares, doudas esclarecidas

Sandra tua voz ressoa delicadezas e encantos.

Toco a ponta dos dedos para criar mundos possíveis

Devaneios sempre e solidamente transponíveis

Sopro minha alma salpicada de palavras e livros eruditos

Em uma destas páginas lívidas encontro teu sorriso Benedito

Bendito o som que ressoa lindas melodias na voz de Isamar

Brisa minhas emoções sob a neblina deste desassossegar

E tempestades se acalmam para eu descansar.

Entre imaginação e criatividade  
a experiência no caminho  
de nos desacomodar  
feito torvelinho  
que ensina até as vagas do mar,  
pois que toda imagem se movimenta  
e nos acalenta  
para nos fazer apaixonar

Mônica Medina

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade. Por meio de uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário semiaberto, a pesquisa discute imaginação e criatividade no campo da arte e sua importância para a educação básica. Debate, nesse contexto, a Lei 13.006/14 de obrigatoriedade do cinema para a educação básica e experiência do cinema na escola. Nossa metodologia perpassa os pressupostos governamentalidade, poder, saber, cuidado de si e subjetividade, do rico e complexo vocabulário foucaultiano, para convergir na fala discursiva de doze professores de uma escola estadual situada em Vitória da Conquista - BA. Apresentamos ainda o termo materialidade, que para Foucault é a matéria formadora do discurso, mas alcança, além disso, os campos da imagem visual cinematográfica. Discutimos, ademais, imaginação e criatividade trasladando-as para o espaço educativo. Analisamos, em referido processo, os questionários dos doze professores do ensino fundamental, com o intuito de responder à questão de pesquisa: como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade? Para tanto, observamos como os docentes desta investigação percebem a experiência do cinema na escola, enquanto meio que possivelmente favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. O levantamento teórico tem como principais referências: experiência segundo os conceitos de Jorge Larrosa (2002, 2011) e os descritos postulados de Michel Foucault (1999, 2000, 2005, 2008, 2009, 2017), porque as teorizações destes autores também constituem a base de análise dos discursos docentes produzidos nos questionários, tendo em vista que os assuntos por eles discutidos dialogam com o objeto da pesquisa, ou seja, a experiência do cinema na escola. O enfoque teórico é constituído do mesmo modo, por autores que discutem imaginação e criatividade como Vigotski (1999, 2010), May (1982), Ostrower (2009); para o desenvolvimento teórico, no campo do cinema e educação, nosso estudo contempla: Bergala (2008), Aumont (2002), Fresquet (2011, 2015 a, 2015 b), Duarte (2006), Fantin (2006, 2008). Além disso, estudamos os seguintes pesquisadores que analisam a epistemologia foucaultiana: Gregolin (2006, 2007), Fisher (2001), Revel (2005), Veiga-Neto (2014), Milanez e Bittencourt (2012). A conclusão deste estudo indica que a Lei 13.006/14 é praticamente desconhecida pelos professores, com isso, segue um vazio entre a sua existência e a prática do seu objeto, que é o cinema nacional para a educação básica. Inferimos que o cinema enquanto experiência, quase não está ocorrendo, também como ferramenta capaz de desenvolver a imaginação e a criatividade, pois a escola o emprega como reforço para debater os conteúdos das disciplinas, ou como passatempo e não explora sua enorme capacidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Imaginação. Criatividade. Experiência do cinema na escola. Lei 13.006/14. Teorizações foucaultianas.

## ABSTRATC

The objective of this dissertation is to analyze how the experience of cinema in the school, from the Law 13.006 / 14, can enhance the imagination and the creativity. Through a qualitative approach, with a semi-open questionnaire, the research discusses imagination and creativity in the field of art and its importance for basic education. Debate, in this context, Law 13.006 / 14 of compulsory cinema for basic education and cinema experience in school. Our methodology permeates the presuppositions of governmentality, power, knowledge, self care and subjectivity, of the rich and complex Foucauldian vocabulary, to converge in the discursive speech of twelve teachers of a state school located in Vitória da Conquista - BA. We also present the term materiality, which for Foucault is the matter that forms the discourse, but also reaches the fields of the cinematographic visual image. We discussed, in addition, imagination and creativity, moving them to the educational space. We analyzed the questionnaires of the twelve elementary school teachers in this process, in order to answer the research question: how can the experience of cinema in school, based on Law 13.006 / 14, enhance the imagination and creativity? In order to do so, we observe how the teachers of this investigation perceive the experience of the cinema in the school, while means that possibly favors the development of the imagination and the creativity. The main theoretical references are: experience according to the concepts of Jorge Larrosa (2002, 2011) and the described postulates of Michel Foucault (1999, 2000, 2005, 2008, 2009, 2017), because the theorizations of these authors also constitute the basis of analysis of the teaching discourses produced in the questionnaires, considering that the subjects discussed by them interact with the research object, that is, the experience of cinema in the school. The theoretical approach is constituted in the same way, by authors who discuss imagination and creativity as Vygotsky (1999, 2010), May (1982), Ostrower (2009); for the theoretical development in the field of cinema and education, our study contemplates: Bergala (2008), Aumont (2002), Fresquet (2011, 2015 a, 2015 b), Duarte (2006), Fantin (2006, 2008). In addition, we study the following researchers who analyze the Foucaultian epistemology: Gregolin (2006, 2007), Fisher (2001), Revel (2005), Veiga-Neto (2014), Milanez and Bittencourt (2012). The conclusion of this study indicates that Law 13,006 / 14 is practically unknown by teachers, with this, it follows a gap between its existence and the practice of its object, which is the national cinema for basic education. We infer that cinema as an experience is almost non-existent, also as a tool capable of developing imagination and creativity, because the school uses it as a reinforcement to debate the contents of the subjects, or as a hobby and does not exploit its enormous pedagogical capacity.

**Keywords:** Imagination. Creativity. Film school experience. Law 130.06/ Foucaultian theorizations.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 EM CENA OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	15
1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	15
1.2 O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA ARTICULADO COM A PESQUISA .....	17
1.3 REFLEXÕES DE ACORDO COM OS POSTULADOS FOUCAULTIANOS .....	20
1.4 O <i>LÓCUS</i> DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO .....	27
1.5 OS SUJEITOS CONSTITUINTES DA PESQUISA .....	28
1.6 QUESTIONÁRIO: BUSCANDO COMPREENDER A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA .....	29
1.7 PROCEDIMENTOS PARA AVERIGUAÇÃO DOS DADOS .....	30
<b>2. LUZ, CÂMERA: IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CENA EDUCATIVA!</b> .....	33
2.1 NO TOCANTE À IMAGINAÇÃO: DISTINTOS OLHARES POR ENTRE JANELAS ABERTAS.....	34
2.2 IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI .....	41
2.3 A PROPÓSITO DA CRIATIVIDADE .....	47
2.4 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CENA EDUCATIVA.....	58
<b>CENA 3 - LUZ, CÂMERA, AÇÃO! A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA!</b> .....	75
3.1 A IMAGEM POR FIM SE MOVIMENTA: EIS O CINEMA! .....	76
3.2 LEI 13.006/14 ARTICULADA COM OS POSTULADOS FOUCAULTIANOS: GOVERNAMENTALIDADE, PODER E SABER .....	82
3.3 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE LARROSA: AQUILO QUE ME PASSA, ME TRANSFORMA .....	96
<b>CENA 4 - A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA POTENCIALIZA A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE?</b> .....	127
4.1 LEI 13.006/14, REFERENTE A OBRIGATORIEDADE DO CINEMA NA ESCOLA	128
4.2 A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA .....	138
4.3 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA .....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	175
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	179
<b>ANEXO A – DECRETO Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014</b> .....	188
<b>ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL PEDRO SACRAMENTO – CEPS</b> .....	189

## INTRODUÇÃO

A memória sonha, o devaneio lembra  
BACHELARD

### **Trajetórias percorridas ao encontro do objeto**

A nossa pesquisa tem por objetivo analisar como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade. O cinema na escola é uma experiência pedagógica vigorosa e prática cultural de formação tecnológica, questionador incansável do homem e seu agir na sociedade, ensina também, sobre leitura e criação de imagens. Ademais, promove nas crianças e nos docentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem, uma educação estética, com isso, ressignifica a percepção e o olhar, desse modo, temas como belo e feio, podem ser compreendidos a partir de reflexões mais aprofundadas. Nesse quadro, observou Sócrates que o belo se harmoniza entre o ouvir e o ver (LACOSTE, 1986). Cinema é fundamentalmente audiovisual, imagem em movimento é o que o distingue, tendo o som como um dos recursos primordiais.

Cinema enquanto arte imagética estimula a imaginação, a fantasia e o sonho. Sua aplicabilidade e ensino em sala de aula, proporciona a expansão da leitura e pensamento da obra de arte. O ensino da arte tem por objetivo proporcionar a leitura e a reflexão da obra de arte e/ou objetos estéticos, assim como promover o fazer criativo em diversas linguagens, buscando desenvolver no sujeito a capacidade de relacionar em sociedade, de apreciar e interagir com os elementos culturais e as linguagens artísticas. Portanto, diante do exposto, compreendemos que os temas apresentados para o desenvolvimento da nossa pesquisa são relevantes, uma vez que se propõem em contribuir para a ampliação da arte e do cinema no processo de ensino e de aprendizagem.

Antes de relatarmos como ocorreu o nosso encontro com o objeto da pesquisa, sendo também uma das relevâncias para o seu desenvolvimento, entendemos ser oportuno elucidar que todo filme, principalmente, os de ficção, começa com a escrita do roteiro, que é dividido em cenas. Do mesmo modo, a nossa análise, da introdução às

nomeações dos capítulos é escrita com os subtítulos semelhantes aos cabeçalhos dos roteiros, ou seja, em cenas.

Como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade? A presente questão conduz esta pesquisa que se inicia através de ansiedades surgidas a partir de minha trajetória artística, ou seja, de uma produção e um olhar subjetivo, a fim de esclarecer os motivos que me conduziram para esta investigação. Recorrentes inquietações, cuja memória, no ir e vir como as vagas do mar, me conduz para o final dos anos de 1980, em ateliês de artes, no bairro da Pituba, Graça, Barra Avenida e Centro de Salvador - Ba. Lecionava desenho, pintura e história da arte para adultos, adolescentes e crianças, mas não os deixavam distantes das reflexões estéticas, fundamentais para compreender uma obra de arte. Fui, paulatinamente, aprendendo como trabalhar conteúdos complexos e subjetivos para diferentes faixas etárias e socioculturais.

Naqueles espaços ensinava a diferença entre a obra e um trabalho apenas interessado na técnica, uma vez que a arte ultrapassa o virtuosismo técnico, promove a imaginação, os devaneios, à criatividade, para alcançar a esfera poética. No tempo em que ministrava aulas nos ateliês, também participava de exposições em museus, galerias e salões de artes plásticas, sendo premiada em alguns, enquanto frequentava o Curso Livre na Escola de Teatro da UFBA. Normalmente acompanhava, como assistente de produção, meu amigo e diretor de fotografia Vito Diniz, durante as filmagens de documentários em 16 e 35 mm.

Mas foi em janeiro de 1985 que pisei num *set* cinematográfico pela primeira vez, o filme era *A Nova Canaã*, curta-metragem ficcional em 16 mm, roteirizado e dirigido por Auterives Maciel Jr, hoje eminente filósofo. Nesta obra desempenhei as funções de atriz e assistente de produção. Entre idas e vindas nos cursos de artes, licenciiei na UFBA, em Desenho e Plástica no ano de 1994, período em que estive hospedada na residência de Vito Diniz, lugar de memória, conhecimento artístico e cinematográfico. Logo, aprofundei em seus livros de cinema e artes, refinei a percepção estética, escrevi roteiros, realizei meus primeiros audiovisuais, sempre como roteirista, atriz, produtora, diretora de arte e dos filmes. Após várias produções, no Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica - Rio de Janeiro, em outubro de 1994, registrei-me sob o nº 1556, como roteirista e diretora de vídeo, necessário para as aulas de roteiro que ministrei na capital baiana.

No entanto, minhas reflexões artísticas começaram bem antes, pois meu lugar de memória inicia-se em Itambé – Ba, onde nasci. Através de meu pai e família, foi crescendo o interesse por livros, arte e conhecimento. Na vasta biblioteca do tio Auterives, médico erudito, entrei em contato com a literatura brasileira e mundial, permanecem vivos em minhas lembranças Balzac, Vitor Hugo, Alexandre Dumas, Rimbaud, Emile Zola, Leon Tolstoi, Dostoievski, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Machado de Assis, Clarice Lispector, entre outros. Anos depois descobri Yukio Mishima, a sua percepção e profundidade completou-me, nele compreendi um autor profundo em imaginação e criatividade, sobretudo com a tetralogia *Mar da Fertilidade*.

Ainda nas lembranças da fase itambeense, retorno para meados dos anos de 1970, na fazenda de meu pai, geralmente, aos finais de semana, mergulhava nas revistas O Cruzeiro, jornais antigos e literatura mundial, todos bem organizados nos armários embutidos nas paredes dos quartos. O Cruzeiro mantinha-me informada sobre os filmes de *Hollywood*, do neorrealismo italiano e um pouco sobre a *Novelle Vague*, lançados numa época anterior ao meu nascimento. Nas páginas dos encanecidos tabloides acompanhei significativos artistas nacionais se tornarem reconhecidos, a exemplo: Grande Otelo, Dercy Gonçalves, Nelson Rodrigues, Cacilda Becker, notícias do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), lançamentos cinematográficos da Atlântida e Cinédia, etc. Este acervo ganhei de Aristóteles, tio de meu pai, que, devido a problemas cardíacos, convalescera na fazenda durante, aproximadamente, dois anos. Ao partir, presenteou-me com esta fonte de conhecimento que enriqueceu minha adolescência de imaginação, criatividade, arte e conhecimento.

No ano de 1980 passei a residir em Vitória da Conquista e mergulhei na biblioteca municipal que possuía excelentes livros, também peças teatrais clássicas e modernas. Li todas e, concomitantemente, mergulhei na poesia, para mim indispensável no processo de compreensão artística. Em 1982 fiz parte do grupo de teatro local, denominado *Avante Época*, anos após ingressei no *Grupo Batalha*, ambos essenciais para a minha formação teatral, pela qualidade das peças, predisposição ao estudo e à pesquisa, pois à frente, encontravam-se o poeta e teatrólogo Carlos Jeovah, o ator e diretor teatral Gildásio Leite. Outro marco basilar em meu processo de formação artística ocorreu na Escola de Teatro da UFBA, de 1987 a 1988 na cidade de Salvador, quando fui dirigida por Luiz Marfuz, renomado diretor teatral baiano na peça *Sim*, uma compilação de textos dramaturgicos extraídas do teatro do absurdo, escritas pelo

teatrólogo espanhol Fernando Arrabal. Todos esses envolvimento e outros também significativos, foram revelando a importância da imaginação que se materializa em produções criativas, na arte e nas mais variadas profissões. Visto que, indivíduos necessitados destes dois fenômenos, indubitavelmente se enrijecerem, se imobilizam, perdem a capacidade de se tornarem sujeitos humanizados, sensíveis para si e para o outro.

A presente dissertação se divide em quatro capítulos. O primeiro titulado “*Em cena os aspectos teórico-metodológicos*” apresenta o tipo de pesquisa e de que maneira se desenvolve. Expomos o problema e os objetivos tratados na investigação, o caráter qualitativo abordado nos questionários semiestruturados, o *lócus*, colégio estadual situado em Vitória da Conquista - BA, os sujeitos da pesquisa, 12 professores da educação básica, as teorizações foucaultianas governamentalidade, poder, saber, cuidado de si e subjetividade, como elas discutem com os temas que compõem o nosso objeto: a experiência do cinema na escola. Nesse contexto, mostramos também o termo materialidade, matéria essencial que confere existência ao enunciado. Mas direcionamos nosso enfoque para a materialidade presente no suporte fílmico, que são as imagens visuais, construtoras indispensáveis para que o cinema seja uma realidade.

Assim sendo, ao debatermos cinema, trazemos para o centro destas discussões a Lei 13.006/14, dado que, ela é o dispositivo que impõe essa arte para a educação básica. Entendemos, em tal circunstância, cinema enquanto experiência que atravessa o corpo de educador e educando, os lançam para territórios ainda não explorados, os expõem a conhecimentos não refletidos, os inquietam da busca incessante por informações que logo serão descartadas e lhes propõem experiências abertas e desejosas de saberes organizados em outras configurações, que os revigoram e os transformam.

No segundo capítulo intitulado “*Cena 2 - Luz, câmera, ação: imaginação e criatividade em cena!*”, é apresentado um dos pontos fulcrais da presente pesquisa, tendo início com imaginação que é a capacidade inventiva cuja origem são as imagens do mundo visível, à medida que a criatividade expande o indivíduo e o liberta das coisas tão somente imaginadas. Uma vez que, liberdade é o elemento essencial para toda criação, mas para isso, a imaginação perpassa-o até a produção concreta, materializada ou não, pois, conforme discutimos, amparadas teoricamente em Vigotski (1999), a criatividade é possível também no instante perceptivo. Ainda enquanto fundamentação teórica, apresentamos de que maneira a imaginação opera na criança, bem como no adolescente, segundo os estudos desenvolvidos por Vigotski (2009). No entanto, ele

analisa essa imaginação criativa dependente da experiência, que se relaciona com os afetos, olha em direção ao futuro e demanda por constante renovação. Discutimos imaginação amparadas, entre outros autores, no pensamento do filósofo grego Aristóteles (2010), que a entendia relacionada a percepção, mas desde que o sujeito tenha um pensamento, ou ponto de vista ante o que está vendo na concepção Arjun Appadurai e seu entendimento sobre as questões sociais implicadas no processo imaginativo; também um pouco de imaginação poética segundo Bachelard (1974), para ele essa faculdade liberta o indivíduo da preguiça e letargia, fazendo-o alguém mais sensível.

Quanto à criatividade, a pesquisa ampara-se, principalmente, em Rollo May (1982), no livro “A Coragem de Criar”, que a descreve como natural para a vida humana e a coragem criativa nos leva a descobrir outras formas de levantar uma nova sociedade. Fayga Ostrower (2001) acredita que a criatividade está para além da arte, ela alcança a vida, mas se organiza na esfera da cultura, porque a autora compreende o homem enquanto ser eminentemente social. No contexto educativo, debatemos imaginação e criatividade, mas observando-as enquanto fundamentais no ensino, porém, conforme os autores trabalhados, estas ainda são mal aplicadas na escola.

No terceiro capítulo “*Cena 3 – luz, câmera, ação: a experiência do cinema na escola*” discutimos como a imagem visual, cuja origem é estática, foi se movimentando até surgir o cinema, pois a dinâmica das imagens é o fundamento para a existência de referida arte. Consideramos, nessa perspectiva, o ponto de vista do observador, sobretudo mediante o pensamento do professor e teórico de cinema Jacques Aumont (2002). Em seguida, debatemos políticas públicas culturais, no enfoque histórico, aspirando compreendê-las. Porquanto, articulamos a Lei 13.006/14 com os postulados foucaultianos governamentalidade, poder e saber, pois, seu propósito é levar o cinema brasileiro para a educação básica, através desta determinação política voltada para a arte e a cultura na escola.

Quanto ao enfoque do cinema na educação, refletimos o conceito de experiência que, segundo o entendimento de Larrosa (2002, 2011), esse fenômeno pouco acontece na escola contemporânea, devido ao fato desta se interessar cada vez mais pela informação, pois se dedica em discutir os saberes circunscritos em sua fragmentada grade curricular ou debater assuntos correlatos, nesse caso, não deixa espaço para o novo. Assim, o cinema como experiência raramente ocorre, considerando que a escola vive apressada para absorver os conteúdos adquiridos, cuja intenção é conectá-los aos

temas da disciplina. Dessa maneira, o filme não atravessa o espectador (professor/aluno), que não consegue vivê-lo de forma plena. Isso sucede porque o tempo na instituição de ensino é curto e a experiência dispensa a pressa, também o excesso de informações que afastam a possibilidade de acontecimento da experiência ao maximizar os conhecimentos diariamente recebidos.

O capítulo de análise, nomeado “*Cena 4 - A experiência do cinema na escola potencializa a imaginação e a criatividade?*” tem a finalidade de conseguir resposta à questão de pesquisa: como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade? Abordamos, nesse sentido, mediante a produção de dados, questionários entregues para 12 professores do ensino fundamental, de um colégio estadual localizado em Vitória da Conquista – BA. Nesse contexto, avaliamos a Lei 13.006/14 que propõe o cinema nacional para a educação básica, a transpomos com as assinaladas teorizações foucaultianas e estas com as considerações dos educadores. Tendo em vista que a nossa investigação discute ser possível a experiência do cinema na escola transformar o aluno, se tocado pela obra. Mas como almejamos analisar os discursos dos professores, nessa conjuntura, debatemos e avaliamos a imagem visual, por compreender residir neste campo a hipotética resposta à questão de pesquisa. Isto posto, analisamos que a experiência das imagens visuais em movimento, podem desenvolver o espectador, caso o docente esteja apto em promover discussões expressivas, abertas e inesperadas que reflitam novos questionamentos. Refletimos, igualmente, se os envolvidos em referido processo artístico, estético, cultural e pedagógico, sejam potencializados no tocante aos fenômenos da imaginação e da criatividade.

Esclarecemos, finalmente, a nossa crença na relevância desta pesquisa, pois aspiramos proporcionar o fortalecimento da experiência com o cinema na escola, mediante uma percepção teórico-crítica de que mencionada arte, por meio das imagens visuais, presumivelmente, desenvolvam em educadores e educandos aptidões imaginativas e habilidades criativas. Além disso, nos esforçamos em colaborar para a inclusão reflexiva do cinema enquanto experiência, no tocante a educação básica, pois observamos, no campo educacional, que ele pouco ocorre como um acontecimento pedagógico. Em consequência de não ter sido o propósito da escola, que o utiliza apenas como ferramenta de auxílio às disciplinas ou de preenchimento do tempo ocioso, com isso, perde e muito, as suas capacidades instrutivas.

## 1 EM CENA OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo objetiva apresentar a trajetória da presente investigação, enfatizando os aspectos teórico-metodológicos, que nos conduziu à resposta contida na questão de pesquisa. Buscamos, deste modo, os alicerces e apresentamos os procedimentos que derivaram no estudo acadêmico apresentado.

### 1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme Alonso (2016), no século XIX, as ciências sociais, mais especificamente a sociologia se encontraram entre dois padrões de pesquisa. Por vezes tenderam para o procedimento experimental das ciências naturais, outras para a história e a literatura, pois comunicavam um elemento que era a vivência social e uma ferramenta apta para discutir, ou seja, a literatura. Ao refletir sobre a história dos métodos no campo das ciências sociais, a autora mostra que essa área do conhecimento, certamente, pode ser condensada nas maneiras expostas.

O ponto de vista da sociologia enquanto ciência conduziu a ampliação de métodos quantitativos, para avaliar um volume maior de acontecimentos. A outra observação da sociologia entendida como interpretação, dirigiu para a composição de métodos qualitativos, objetivando compreender o nexos de procedimentos sociais e seus arcabouços, através de apreciações e diagnósticos aprofundados de uma ocorrência ou mesmo de poucos fatos privados, (ALONSO, 2016).

A respeito do método e da técnica empregados para a construção de uma pesquisa, descreve Cano (2012), mesmo que estes conteúdos tenham suas particularidades e discordâncias, comumente são trabalhados como se fossem análogos. Conforme o autor, as táticas usadas na construção do saber científico seriam os métodos, abrangendo a concepção e a aprovação do conhecimento teórico. Enquanto as uniformizações de coleta e exame de dados, que objetivam gerar informações verdadeiras são as técnicas, para ele “embora a diferença entre os dois conceitos seja porosa, o método é muito mais abrangente e se aproxima da epistemologia, contemplando estratégias gerais, enquanto que a técnica é específica e concreta” (CANO, 2012, p. 107).

A nossa pesquisa é qualitativa e nela buscamos, amparadas de início, nas referências teóricas, esclarecer o problema que dirige a presente investigação: Como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade? Procuramos, desta forma, em livros, publicações de teses, dissertações e artigos científicos editados em sites, autores que abordam os seguintes temas: experiência, cinema na escola, mas enquanto obrigatoriedade fundamentada na Lei 13.006/14, imaginação e criatividade.

Trazemos para aprofundar nossas argumentações, as seguintes teorizações foucaultianas: governamentalidade, poder, saber, subjetividade e cuidado de si. A nossa pesquisa contempla ainda o termo materialidade, este último está mais presente no capítulo de análise. Ademais, essas teorizações e o conceito de materialidade tangenciam com a experiência do cinema em sala de aula.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Cano (2012), almeja aprofundar na situação dos envolvidos, para então explicar o fato e elucidar o real. Ainda que a investigação se ocupe apenas de um indivíduo ou mesmo de uma instituição, aspira-se universalizar o conteúdo trabalhado a outros sujeitos e diferentes conjunturas, caso contrário o pesquisador estaria discorrendo sobre história ou literatura, porquanto seu estudo não seria de natureza das ciências sociais.

A abordagem profunda do individual é justamente uma chave de acesso ao grupo. Assim, o estudo da biografia de Mozart por parte de Norbert Elias (1995) nos permite entender a relação entre a arte, a burguesia e a nobreza do seu tempo, bem como o nascimento do artista como uma figura autônoma (CANO, 2012, p. 109).

O nosso assunto é heterogêneo, abrange os temas descritos que se relacionam e, nesse encadeamento de conteúdos por nós discutidos, convergem para a possível resposta ao problema que originou a presente averiguação. Reiteramos, dessa maneira, que a pesquisa se ampara nas teorizações e postulados foucaultianos, pois oferece dados que nos ajudam problematizar a investigação, ademais dialoga com a Lei 13.006/14, de obrigatoriedade do cinema nacional para as escolas de ensino básico, e com o objeto do vigente estudo: a experiência do cinema na escola.

Com o propósito de obter resposta ao problema de pesquisa, aplicamos questionários para os professores de uma escola de ensino fundamental e médio, ficticiamente denominada Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS. Nesse contexto,

mas de acordo com a ótica de Foucault (2009), observamos o indivíduo que é historicamente construído, exercendo sua subjetividade e se transformando em sujeito e objeto de conhecimento, por meio da experiência do cinema. Seleccionamos a pesquisa qualitativa porque seu enfoque:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa qualitativa, a respeito do seu caráter dinâmico, compreende e possibilita uma abrangência maior de fenômenos a serem estudados, o que favorece ao investigador. Essa abordagem também agiliza no método de produção de dados, devido aos motivos apresentados e as características da nossa investigação. Assim sendo, diante do exposto, optamos pelo referido enfoque.

## 1.2 O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA ARTICULADO COM A PESQUISA

O nosso estudo se propõe em compreender a experiência do cinema em sala de aula, com exibição de filme brasileiro que, fundamentado na Lei 13.006/14, se tornou obrigatório para a educação básica. Discutimos o vocábulo experiência, tomando por base o pensamento de Jorge Larrosa (2002, 2011). Este pesquisador aponta em seu trabalho (2011) que a experiência, na escola contemporânea, pouco acontece. Isso porque a instituição de ensino tem se ocupado mais em desenvolver experimentações, para ser experiência a escola precisa entender que a busca excessiva por conhecimento, não deve ser, constantemente, o seu objeto. Nesse contexto, é fundamental respeitar as pausas, libertar-se do acúmulo de mais saber e mais trabalho, para ser atravessado pela experiência transformadora.

Com isso, diz Larrosa (2011), os atores responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, estão sempre, obsessivamente, condicionados na procura por informação, no rastreamento da notícia, visto que eles são obrigados, pelas demandas da

profissão. Ademais, o currículo escolar, assinala o autor, habitualmente assoberbado, não reserva tempo para a reflexão e o silêncio.

O que se quer, neste texto, é dar certa densidade à experiência e mostrar indiretamente que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso. Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. O que vamos fazer, a seguir, não é nada mais que pensar a experiência e desde a experiência, e apontar para algumas das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência. (LARROSA, 2011, p. 4).

Larrosa (2011) reflete a experiência a partir dela mesma, ou seja, do que é necessário e indispensável para a sua manifestação. Por ser um acontecimento exterior ao sujeito, demanda para a sua revelação a existência do outro, “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim” (2011, p. 5). Esse outro, que se encontra fora, promove o surgimento da alteridade e atinge no indivíduo da experiência algo que lhe é completamente diferente.

E lhes direi, desde agora, que, na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação. A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. (LARROSA, 2011, p. 6).

À propósito da experiência, afirma Larrosa (2011), ainda que seja um acontecimento externo à pessoa e que necessite da participação do outro, é nele que se manifesta, seu corpo é o lugar pertinente a experiência. Logo, ela representa um movimento que se retira do sujeito até o acontecimento, quer dizer, o outro e ao regressar o atinge determinando-lhe implicações naquilo que ele é, sua subjetividade. Dado que, a experiência, nesse movimento processual, é consecutivamente subjetiva, porque qualquer coisa lhe passa e lhe exterioriza, com isso ele se percebe aberto, afetivo e desprotegido. Em contrapartida, revela Larrosa (2011), devido a essa subjetividade,

não é possível haver uma experiência universal, comum a todas as pessoas, pois que “[...] a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (2011, p. 7).

A experiência que valoriza a individualidade do sujeito, que lhe permite ser atravessado pelo outro, que o expõe as incertezas dessa hodierna aventura, sensibiliza-o e ainda lhe favorece ser construído e transformado. Uma vez que esse sujeito, no processo de transformação que se faz ao atravessá-lo, não pode ser outra coisa senão da experiência, pois a compreensão do não saber, poder e querer se adequa às incertezas, a abertura, ao esvaziamento das garantias que é o lugar da experiência. Em tais condições ocorrem a sua formação e conseqüente mudança, nesse caso, de acordo com Larrosa (2011), essa pessoa não se coaduna com a forma tradicional de educação pautada somente na aprendizagem e no saber.

Para Larrosa (2014), a experiência dá significado a educação, nesse sentido, quem educa transforma significativamente o que sabe, mas sem pretender comunicar apenas aquilo que já sabe. A experiência se manifesta ainda num movimento de relação do indivíduo consigo próprio e com o outro, também com a sociedade, a linguagem, o pensamento, etc., assim “colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (2014, p. 74). Na pedagogia o termo experiência se relaciona “com um não e com uma pergunta” (2014, p. 74), o não se refere ao que é oferecido enquanto algo fundamental e imposto isso, de acordo com o autor, não é mais aceitável. A pergunta é respectiva ao outro, mas não pretende ordená-lo.

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do "pre-visto". Por isso a pergunta sobre "de que outro modo" não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez. (LARROSA, 2014, p. 75).

Perante o exposto, discutimos experiência, mas entendendo-a no âmbito do cinema na educação básica. Empregamos, também o pensamento de Bergala (2008), que entende a experiência do cinema na escola como o viés para a alteridade. Compreende, no entanto, que cinema enquanto expressão artística, no espaço educativo

normatizado, é um estranho invadindo referido ambiente. Nesse choque de culturas tão distintas, educação e arte, discutimos a experiência promovida pelo cinema, todavia, para entender se ele promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

### 1.3 REFLEXÕES DE ACORDO COM OS POSTULADOS FOUCAULTIANOS

Conforme já explanado, nosso estudo objetiva analisar a experiência do cinema na escola, não obstante, a debatemos segundo a Lei 13.006/14. Nessa perspectiva, nos interessa saber se mencionada experiência pode potencializar a imaginação e a criatividade. Assim sendo, no processo de ensino-aprendizagem voltado às crianças e adolescentes da educação básica no nível fundamental, conduzimos a pesquisa orientadas nos conceitos foucaultianos: governamentalidade, poder, saber, subjetividade e cuidado de si. A título de esclarecimento, amparadas em Gregolin (2013), Milanez e Bittencourt (2012), trazemos para análise o termo materialidade, mas respectivo ao suporte dos filmes, ou seja, a imagem em movimento. Por conseguinte, como objetivamos analisar a partir da aplicação de questionário, as experiências docentes sobre o objeto de pesquisa, empregamos o termo enquanto conforme princípio para análise das teorizações e dos especificados postulados do filósofo Michel Foucault.

Nossa pesquisa contempla uma das mídias que emprega meios eletrônicos para alcançar o espectador, ou seja, o cinema. De acordo com Nakamura (2009), mídia é oriunda da palavra inglesa *media*, sendo plural do vocábulo latino *médium*, cujo significado é “meio”, normalmente empregado para indicar meios de comunicação. Ao refletir a mídia como prática discursiva, Gregolin (2007), compreende, nesse processo, linguagem e historicidade, para isso, é necessário avaliar os enunciados, bem como as atitudes das pessoas e as materialidades que caracterizam os sentidos, as tensões e as correlações que os enunciados instituem com a história e a memória dos seres humanos. Mídia é uma estrutura de construção de subjetividades e a mídia cinematográfica, é instrumento que produz reflexões e práticas discursivas que estabelecem conceitos sobre a sociedade, além de ser ferramenta criadora de sonhos. O cinema é produzido por meio de imagens em movimento.

As imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo. O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais (PIRES e SILVA, 2014, p. 608).

Dentro do processo discursivo, abordamos o termo enunciado que, segundo Gregolin (2006), é unidade embrionária do discurso, composto de elemento linguístico e material, entretanto, essa condição de unidade é, antes, função que atravessa um campo organizado de estruturas e de unidades admissíveis que surgem no tempo e no espaço. Foucault (2008) compreende o enunciado como fato que não é encerrado pela língua nem pelo sentido, uma vez que ambos não o esgotam totalmente. Observa-o como “[...] um átomo do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 90), problematiza-o ao questioná-lo enquanto unidade embrionária do discurso, seus traços característicos, seus limites e o espaço por ele ocupado. Diz ainda desconfiar que a circunstância essencial para o enunciado se manifestar seja um arcabouço propositivo acentuado e relevante, todavia é possível proferir a respeito de enunciado sempre que existir proposição.

Pode-se, na verdade, ter dois enunciados perfeitamente distintos que se referem a grupamentos discursivos bem diferentes, onde não se encontra mais que uma proposição, suscetível de um único e mesmo valor, obedecendo a um único e mesmo conjunto de leis de construção e admitindo as mesmas possibilidades de utilização. "Ninguém ouviu" e "é verdade que ninguém ouviu" são indiscerníveis do ponto de vista lógico e não podem ser consideradas como duas proposições diferentes. Ora, enquanto enunciados, estas duas formulações não são equivalentes nem intercambiáveis. (FOUCAULT, 2008, p. 90).

Para o filósofo, o enunciado se une à escrita ou à fala, além disso, permite-se uma experiência com a memória, com os registros ou fatos, pois está acessível à reprodução, à mudança e a novas ativações, já que permanece unido às circunstâncias que o determinam, as implicações que o instigam, entretanto, concomitantemente, se liga a outros enunciados que se manifestaram antes e os que o sucedem.

Tentei descrever relações entre enunciados. Tive o cuidado de não admitir como válida nenhuma dessas unidades que me podiam ser propostas e que o hábito punha à minha disposição. Decidi-me a não negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de limiar ou de limite. Decidi-me a descrever enunciados no campo do discurso e as relações de que são suscetíveis, (FOUCAULT, 2008, p. 35).

O discurso busca entender a criação social de sentidos, produzida por indivíduos que são historicamente construídos, logo o discurso forma os sujeitos e os objetos (GREGOLIN, 2007). Para Foucault, o discurso não se ajusta a ideia de categoria, visto como ele procurou explicar o oposto e que a realidade não é formada por estruturas imutáveis ou permanentes. Ao analisar os discursos é preciso afastar-se dos esclarecimentos fáceis, dos comentários simples, homogêneos e uniformes, que têm um único ponto de vista.

Deve-se observar criteriosamente o discurso, permitindo-lhe que se apresente em toda a sua complexidade, para isso, é preciso desligar-se das ideias preconcebidas ou deturpadas. Como se fosse possível encontrar no íntimo de cada discurso, ou mesmo antes de sê-lo proferido, o fato verdadeiro ainda intacto, finalmente esclarecido pelo pesquisador. Para Foucault, o discurso trabalha a partir dos enunciados e suas relações (FISCHER, 2001).

Nessa perspectiva, o discurso, no ponto de vista de Foucault, não deve ser abreviado à reprodução de fatos e acontecimentos através das expressões e linguagens, já que possui uma trama conceitual, que é produto da circunstância de onde se originou. Em descrito procedimento, a análise de discursos não deve se ater em comentários pouco profundos, aparentes e unânimes, ou mesmo buscar uma definição hermética, mas conservar-se no campo legítimo e verdadeiro do que está sendo dito (FISHER, 2001).

Ainda que nossa pesquisa não tenha por objetivo argumentar a respeito do discurso, o expomos, pois que a análise do presente estudo se faz por meio das respostas dos professores apresentadas nos questionários e nelas, se encontram seus pensamentos, suas falas e seus discursos. No livro *A Arqueologia do Saber*, publicado em 1969, Foucault apresenta conceitos para a análise do discurso, que o faz debruçar numa teoria a seu respeito.

Ele discorre sobre a prática do discurso oriundo da constituição dos conhecimentos proferidos com outros não discursivos; as falas e ações brotam em concepções discursivas dirigidas por certos princípios de formação; o discurso é uma articulação ardilosa e controversa, onde se organizam as sabedorias de um tempo histórico; o discurso é um campo onde saber e poder dizem quem está verbalizando, o faz a partir de um ambiente pautado em normas reconhecidas institucionalmente (GREGOLIN, 2007).

[...] o discurso é tomado como uma prática social, historicamente determinada, que constitui os sujeitos e os objetos. Pensando a mídia como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico, para poder apreender o seu funcionamento é necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória, (GREGOLIN, 2007, p. 3).

Enquanto prática social e produtor de sentidos voltados ao sujeito político, o cinema brasileiro tornou-se obrigatório para a educação básica, através da norma requerida por meio da governamentalidade afiançada pela Lei 13.006/14, que é a aplicação do poder político. Abordamos um aspecto prioritário da Lei relativo a imposição política na escola que contempla ainda uma função cultural, esse enfoque discute o interesse de levar arte à educação, formar novos cinéfilos e fortalecer economicamente o cinema nacional. Com isso, por intermédio do cinema, o saber estético-cultural é apresentado e possivelmente discutido. Refletimos se a escola possui meios adequados para exercer essa prática determinada, mas nossa exposição não diz respeito somente aos recursos estruturais e tecnológicos, bem como, se há um entendimento crítico-reflexivo no tocante aos professores. Assim, nos referimos ao cinema na educação básica, decorrente da Lei para compreender como a sua experiência desenvolve a imaginação e o potencial criativo de professores e estudantes. Logo, consideramos a percepção do docente, por acreditar na preponderância de o seu papel em aludido processo.

A proposição do trabalho com o cinema e a educação na escola, hoje, não pode servir como argumento para a garantia de espectadores nas salas de cinema, amanhã. O espaço da escola, em relação ao cinema, precisa ser concebido como o lugar onde crianças e adolescentes se encontrem com as primeiras experiências do cinema, com a intensidade do assistir e do fazer, com uma possível construção de pontos de vista e de sensibilização para tudo o que está dado a ver e a ouvir. (BARRA, 2016, p. 7794).

Ao pensar o cinema na escola e os conhecimentos que ele transmite, nos reportamos aos termos foucaultianos: governamentalidade que trata de um conjunto estabelecido pelos aparelhos políticos e instituições, desempenhando ações de poder na população; saber distinguindo o procedimento em que o indivíduo do conhecimento, que não é estável, se transforma no processo de aquisição deste conhecimento e o sujeito que torna-se objeto de conhecimento e subjetiva-se a partir da experiência do

cinema em sala de aula, isto é, ele se constitui tanto através do poder, quanto do conhecimento; subjetivação que observa como o sujeito se relaciona com ele mesmo e com os outros, o que corresponde ao cuidado de si, (REVEL, 2005).

O termo "subjetivação" designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p. 82).

Discutimos, além dos pressupostos anteriormente descritos, o termo materialidade, pois compreendemos ser relevante para o contexto desta pesquisa, que se propõe em analisar a experiência do cinema na escola. Portanto, ao investigar dita arte formada por imagens, ou seja, por meio dos elementos visuais, nos amparamos em algumas observações dos pesquisadores Gregolin, Milanez e Bittencourt, referente à materialidade, no entanto, esse conceito é apresentado no capítulo de análise.

Segundo Gregolin (GEDAI, 2013), numa referência a Foucault, materialidade corresponde a elementos da imagem fotográfica, trata-se: do enquadramento, das cores, da perspectiva, sendo possível determinar implicações de sentido em tais códigos visuais. Dentro desse conceito, observamos as reflexões que o cinema promove, já que, sobre essa dinâmica da imagem, a arte cinematográfica abrange ações pedagógicas a propósito do homem e da sociedade. Ressaltamos que semelhantes ações ocorrem mediante as imagens projetadas, bem como das impressões de sentido e de significação procedentes dessa materialidade.

A teoria do discurso é feita de encontros, cruzamentos da história dos saberes, da produção de conhecimentos sobre o que pode ser enunciado, sobre o que é enunciável em momentos diferentes, construindo o discurso como um campo não apenas de lutas ou batalhas, mas de alianças e articulações que sobrepõem fatos do discurso. Essa presença discursiva pode apenas ser ouvida, vista, sentida, percebida por meio de materialidades. (MILANEZ, BITTENCOURT, 2012, p.10).

Entendemos na materialidade fílmica e suas articulações imagéticas possibilidades de práticas de saber e de poder, que são capazes, em sala de aula, de se tornarem experiências transformadoras. Consideramos, nesse campo, com base em Revel (2005), referente a articulação entre saber e poder foucaultiano, que esse dispositivo tem a capacidade de retirar um saber dos sujeitos e abduzir um saber a propósito dos mesmos, já dominados. Competência similar é possível ocorrer por meio do cinema na escola. Assim, o poder instituído pela Lei 13.006/14, pode extrair um saber ou saberes de professor e aluno que, tem nessa governamentalidade, não um controle político, mas, principalmente o gosto e uma habilidade para desenvolver o saber pedagógico. Nesse sentido, o cinema pode ser uma via para o saber, fortalecido mediante um ato do poder estabelecido.

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 2008, p.204, 205)

Então, na esteira desse pensamento de Foucault (2008), acreditamos que o saber promovido pelo cinema, no espaço educativo, se articula com o poder imposto mediante a Lei. Do mesmo modo, com o poder de escolha do professor, que não busca controlar os estudantes, mas lhes oferecer por intermédio do filme, outras possibilidades discursivas oferecidas pela obra.

Quando Foucault discute poder, não o faz como algo coeso e unitário, todavia, o entende através de circunstâncias históricas nada simples, que resulta em diversas implicações, cujos efeitos são entendidos para além do que, normalmente, o pensamento filosófico reconhece enquanto campo do poder, essa questão ele trata como relações de

poder. Apesar disso, não estabelece o poder como objeto principal de seus estudos, no entanto, institui o sujeito como o elemento central (REVEL, 2005).

[...] suas análises efetuam dois deslocamentos notáveis: se é verdade que não há poder que não seja exercido por uns sobre os outros - "os uns" e "os outros" não estando nunca fixados num papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos polos da relação - então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade; se o poder não existe senão em ato, então é à questão do "como" que ele retoma para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos onde ele intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica numa época dada, (REVEL, 2005, p. 67).

Foucault (2006 b) questiona como os efeitos de poder são constituídos. Compreende, nesse processo, que saber e poder têm uma proximidade, entretanto ele não dispõe de um entendimento pleno e universal do poder, “procuro fazer aparecer essa espécie de camada, ia dizer essa interface, como dizem os técnicos modernos, a interface do saber e do poder, da verdade e do poder. É isso. Eis aí meu problema” (FOUCAULT, 2006 b, p. 229). Inquietava-o, as relações entre poder e verdade, saber e poder, mas nesse terreno nada é estável, “de fato, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis” (FOUCAULT, 2006 b, p. 232).

No ambiente educativo, onde estão presentes essas relações de força, o poder estatal se impõe, na expectativa de gerar transformações por meio do objeto de cultura que é o cinema. Nessa conjuntura, é possível que aludida ferramenta na escola, por intervenção governamental, promova não o poder impositivo, mas um saber que potencialize a imaginação e a criatividade dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem: professor e aluno.

Além do mais, esclarecemos que, muito embora, a experiência do cinema na escola de educação básica, ocorra mediante a aplicabilidade da Lei 13.006/14, e essa se refere a produção cinematográfica brasileira, optamos por não apresentar estudos relacionados ao cinema nacional para crianças e adolescentes. Por conseguinte, tendo em vista o montante temático que compõe o aporte teórico e contempla em seu objeto conteúdos plurais, buscamos a unidade científica da pesquisa. Para isso, dispensamos debater o cinema infanto-juvenil brasileiro, não que seja menos importante, mas, em nosso recorte, é um assunto prescindível.

#### 1.4 O LÓCUS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

A escola pesquisada está circunscrita em um bairro residencial de elevado poder aquisitivo, no município de Vitória da Conquista – BA. Esse estabelecimento de educação básica, ficticiamente denominamos Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS que, no prazo de vinte anos atendia alunos do ensino fundamental, porém a partir de 2005 foi autorizado ministrar também o ensino médio, segundo consta em seu Projeto Pedagógico, de 2018.

Seu espaço físico é constituído por seis salas de aula padrão, uma sala de leitura/biblioteca, outra de informática, um depósito de merenda, um pátio interno aberto com uma quadra de esporte, entre outros ambientes comuns em um recinto educativo. Possui, como informa o Projeto Político Pedagógico para o exercício de 2018, os seguintes recursos materiais e tecnológicos, à disposição de educadores e educandos:

[...] laboratório de informática com 18 computadores sem acesso à internet, 04 computadores com acesso à internet na secretaria, tvs, impressora a jato de tinta, scanner, data show, vídeo projetores, câmera fotográfica e filmadora, acervo bibliotecário (livros, revistas, gibis, periódicos, enciclopédias), materiais esportivos (bolas, redes, uniformes), telefone fixo, aparelho de som portátil, retroprojetor, notebook, caixa de som, microfone e etc. (PPP, 2018, p. 10).

Ainda que situada em imediação de classe média e alta, a escola estadual CEPS, conforme está no PPP (2018) tem a maioria de seus alunos procedentes de um conglomerado populacional formado por operários humildes e sobreviventes de trabalhos informais, além de desempregados. Esse bairro pavimentado apenas na entrada e construído sem planejamento, com uma linha de transporte coletivo, água e energia elétrica, mas sem saneamento básico e carente de espaços de lazer, possui uma escola municipal para os anos iniciais do ensino fundamental (PPP, 2018).

Desta forma, segundo dados adquiridos do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), da mencionada escola, os estudantes transitam entre o abastado território educativo e o seu lugar de origem, onde são marcantes as diferenças socioculturais. Todo esse contraste tem gerado conflitos, que abrangem prostituição e tráfico de drogas. Além disso, a evasão escolar, aliada a repetência são assaz expressivas o que denota ser um problema complexo que parece difícil de ser ultrapassado.

Não obstante, descreve o PPP (2018), a referida instituição possui um corpo de profissionais organizados, com direção consciente de toda essa problemática, que trabalha em estreita parceria com a equipe administrativa e os docentes. De tal modo, apesar dos enfrentamentos de ordem sociocultural, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), no ano de 2017 mais alunos estiveram matriculados nos turnos matutino e vespertino, quanto as aulas noturnas foram encerradas, juntamente com o término do EJA.

Segundo os dados da escola, tem havido uma melhora no tocante ao abandono e reprovação, isso por causa da gestão pedagógica e os processos educativos trabalhados. A escola estadual CEPS, é formada por alunos entre 11 a 16 anos, perfazendo cerca de 498 discentes segmentados nos turnos matutino e vespertino (PPP, 2018).

## 1.5 OS SUJEITOS CONSTITUINTES DA PESQUISA

Segundo nos informa o PPP (2018) a escola estadual CEPS possui um corpo docente formado por 15 educadores fixos oriundos da rede estadual, estes profissionais colaboram na construção do projeto político pedagógico (PPP), participam de diversas atividades, bem como do Conselho de Classe. Os mencionados sujeitos da pesquisa seriam, inicialmente, 15 professores, entretanto 3 não participaram, ainda que tenham aceito cooperar e recebido os questionários.

Destes educadores, 5 são pós-graduados em nível *lato senso* e dois *stricto senso* em nível de mestrado, 3 graduados e 2 possuem curso superior incompleto. Estamos conscientes que eles não têm iniciação na área do ensino artístico, ou mesmo do cinema, portanto o universo da arte não é algo conhecido para estes atores de nossa investigação. Exceto a professora de geografia que passou a lecionar artes, mas não apresenta nenhuma relação ou afinidade com referida matéria, muito embora, devido as contingências político pedagógicas, em outras palavras, falta de um profissional habilitado para ministrá-la, ela assumiu esta função.

**Tabela 1 - Dados dos sujeitos da pesquisa**

Professor	SEXO		FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ENSINO	NÍVEL/TURMA	DISCIPLINA
	fem.	masc.				

<b>A</b>	X		Especialista	34 anos	Fundamental II	Inglês
<b>B</b>	X		Especialista	33 anos	6° e 7°	Língua Portuguesa
<b>C</b>	X		Especialista	31 anos	Fundamental II	Geografia Artes
<b>D</b>	X		Superior (Letras Vernáculas)	27 anos	8°	Língua Portuguesa
<b>E</b>	X		Especialista	24 anos	Fundamental II	Geografia História
<b>F</b>	X		Mestrado	23 anos	Coordenadora Pedagógica	
<b>G</b>	X		Especialista	19 anos	Fundamental II	Língua Portuguesa
<b>H</b>		X	Mestrado	16 anos	Fundamental II	História
<b>I</b>	X		Superior (Pedagogia)	10 anos	Fundamental	Língua Portuguesa
<b>J</b>	X		Superior Completo	1 ano	8° e 9°	Matemática
<b>L</b>	X		Superior Incompleto	–	6° ao 9°	Ciências
<b>M</b>		X	Superior Incompleto	–	6° ao 9°	Ciências

## 1.6 QUESTIONÁRIO: BUSCANDO COMPREENDER A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA

Para a produção de dados, previamente conversamos com a direção da escola estadual CEPS, com o objetivo de levantar elementos a respeito das características da escola e dos sujeitos da pesquisa. Nesse primeiro contato, a citada gestora nos apontou existir a possibilidade de que os 15 docentes colaborassem, respondendo ao questionário, no entanto, como esse procedimento ocorreu no mês de junho, próximo ao recesso e as festividades juninas, 3 docentes não puderam participar. Em seguida, levamos pessoalmente os questionários na data acordada e depositamos em mãos da coordenadora pedagógica, que os repassou aos professores e uma semana após ela nos devolveu. Esclarecemos ainda que no dia da entrega dos questionários enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Coleta de Dados.

Aplicamos questionários compostos por questões fechadas e abertas, organizados com 14 perguntas a fim de obter dados acerca dos prováveis conhecimentos dos professores, quanto a experiência do cinema em sala de aula e, se os mesmos têm consciência da obrigatoriedade do cinema na educação básica, fundamentado na Lei 13.006/14. Buscamos, do mesmo modo, respostas sobre a possibilidade da arte cinema potencializar a imaginação e a criatividade. Inicialmente, preparamos um questionário

com perguntas abertas, porém, conversando com a coordenadora pedagógica e, devido a aproximação do recesso junino, compreendemos que deveríamos adaptá-lo também com perguntas fechadas.

Produzimos o questionário da forma mais clara possível, com abreviada explicação da Lei 13.006/14, antes das inquirições a ela relacionada. Elucidamos, outrossim, informe conciso sobre o termo experiência, segundo o estudo teórico da pesquisa em curso. À vista disso, entendemos, após ouvir a coordenadora pedagógica, que as perguntas não ocasionaram dúvidas aos professores, quanto a assimilação, bem como não induziram possíveis réplicas.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

Observamos, a partir da concepção de Gil (2008), ser esta uma boa ferramenta de auxílio para avaliar as conjecturas expostas, logo optamos pela aplicação do questionário. Portanto, o construímos de forma atenta e cuidadosa, sabendo que as respostas às questões é que irão proporcionar os dados requeridos para análise da hipótese levantada, pois acreditamos que esse procedimento metodológico nos permite aprofundar nas informações obtidas, cujo princípio se encontra no problema de pesquisa.

## 1.7 PROCEDIMENTOS PARA AVERIGUAÇÃO DOS DADOS

Partindo dos questionários aplicados no Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS, com as respostas dos sujeitos desta investigação, sistematizamos por eixos temáticos relacionados aos grupos de perguntas construídos em blocos. Estabelecemos cada eixo, que contempla apenas um tema, disposto na seguinte ordem de análise: Lei 13.006/14, experiência do cinema na escola, imaginação e criatividade com base na experiência do cinema.

Deste modo, iniciamos as análises cruzando os conteúdos relacionados a Lei 13.006/14 às teorizações foucaultianas: governamentalidade, poder e saber. No segundo

eixo analisamos a experiência com o cinema na escola, expondo os postulados de Michel Foucault cuidado de si e subjetividade. Enquanto no terceiro eixo a análise discorre sobre imaginação e criatividade, hipoteticamente derivadas da experiência com o cinema. Neste último eixo, empregamos ainda o termo materialidade, para análise das respostas que contextualizam as imagens visuais fundantes da imagem cinematográfica, pois contemplam as respostas dos professores atinentes aos fenômenos imaginação e criatividade. Assim sendo, para alcançar os objetivos indicados, demos prosseguimento às análises das informações adquiridas, que se efetivou, considerando cada eixo apresentado.

Os eixos por nós selecionados argumentam o problema levantado na pesquisa. Analisamos, nesse contexto, as concepções dos sujeitos da pesquisa (12 professores) que respondem acerca do nosso objeto: a experiência do cinema na escola. Apresentamos os questionários organizados nos três eixos acima descritos e, após acurada leitura dos discursos produzidos pelos educadores, presentes nas indagações, fizemos as análises. Estas transcorreram mediante as desconstruções dos elementos oferecidos e a reconstrução dos mesmos interligados com o tema em pauta e os fundamentos discutidos. Não buscamos interpretar os dados, no sentido de emitir opinião pessoal, mas decompô-los e cruzá-los com as teorias trabalhadas.

[...] a análise dos enunciados trata-os na forma sistemática da exterioridade. Em geral, a descrição histórica das coisas ditas é inteiramente atravessada pela oposição do interior e do exterior, e inteiramente comandada pela tarefa de voltar dessa exterioridade - que não passaria de contingência ou pura necessidade material, corpo visível ou tradução incerta - em direção ao núcleo essencial da interioridade (FOUCAULT, 2008, p. 137).

A análise das falas dos educadores, ocorreu em conformidade com os enunciados, os discursos proferidos e suas relações com o objeto da pesquisa. Procuramos entender as opiniões destes professores sobre as mostras de filmes decorrentes da Lei 13.006/14, à propósito da experiência com o cinema na escola, do mesmo modo, respeitante à imaginação e a criatividade decorrentes das mencionadas experiências. Em certos momentos, apesar das descontinuidades e lacunas discursivas dos referidos profissionais, buscamos entender o encadeamento sistemático em suas respostas, pois “analisando a verdade das proposições e as relações que as unem,

podemos definir um campo de não-contradição lógica: descobriremos, então, uma sistematicidade” (FOUCAULT, 2008, p. 169).

Para tanto, os observamos enquanto sujeitos historicamente construídos, mas conscientes de que, segundo Foucault a história é descontínua e o sujeito está em constante transformação, pois só existe nesse permanente e dinâmico processo (GREGOLIN, 2006). Para a compreensão dos discursos docentes apresentamos de onde eles emitem suas falas, quem são e que olhar estético-político possuem, uma vez que analisamos suas respostas como atuantes no espaço educacional, na produção de sentido e construção de subjetividade.

Tendo em consideração Triviños (1987), fizemos a análise e interpretação dos dados, iniciando com a organização dos questionários, em seguida, a descrição analítica, aprofundando no material colhido, mas sempre baseadas no referencial teórico e proposições que norteiam a pesquisa. Finalmente, a partir das informações obtidas, a interpretação ocorreu de forma mais profunda e reflexiva, muito embora, temos consciência das respostas breves e, em alguns momentos, do mais absoluto silêncio. Entretanto, observamos ter conseguido instrumento necessário para efetivarmos nossa análise, tendo em vista que, os lacônicos discursos apresentaram conteúdos.

A metodologia de análise que empregamos consiste nas referendadas três subseções. A primeira analisa a Lei 13.006/14 articulando-a com governamentalidade, poder e saber que cruzam as questões 1, 2, 3 e 4, 5, 5.1,6 e 6.1. Ante as exposições apresentadas, objetivamos saber como os doze educadores do ensino básico, pensam o cinema na escola, mas enquanto fruto de uma imposição e do poder governamental, igualmente, que percepções eles têm da Lei.

Na segunda subseção analisamos a experiência do cinema na escola com os quesitos 7, 7.1, 8, 9, 10, 10.1, 11 e 12. Durante mencionada análise, apresentamos experiência, principalmente, segundo o conceito de Larrosa (2002, 2011), e o ponto de vista foucaultiano a esse respeito. Além dos postulados que serviram de análise no eixo relativo a Lei 13.006/14, trazemos ainda cuidado de si e subjetividade. Estas duas teorizações se relacionam com a ideia de experiência do cinema como o despertar para o conhecimento e a transformação dos sujeitos envolvidos em dito processo.

No tocante à terceira subseção, que aborda imaginação e criatividade desde a experiência com o cinema na escola, analisamos as questões 13, 13.1 e 14. Esta subseção tem início com exposições das imagens visuais, tendo em vista que o cinema é constituído por imagens em movimento e a maioria dos professores demonstram

acreditar que a imaginação e a criatividade podem ser potencializadas pelas imagens visuais.

Diante disso, empregamos materialidade, reconhecendo que o enunciado tem uma existência material e nosso interesse por dito vocábulo acontece porque se relaciona com elementos da imagem. Tecemos a análise de materialidade sob a perspectiva foucaultiana, com alguns dados da percepção visual, no esforço para compreender se esses elementos colaboram no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, baseado na experiência do cinema em sala de aula.

Assim sendo, cada uma destas subseções contemplam um tema que atravessou toda a pesquisa convergindo sistematicamente para as articulações com os postulados foucaultianos em contextura com experiência, conforme o pensamento de Jorge Larrosa. Ainda apresentamos os seguintes autores: Casasús (1979), Bernadet (2000), Aumont (2002), Arnheim (2005), Duarte (2006), Bergala (2008), e Fantin (2008), entre outros.

Perante o exposto, ao analisamos a experiência do cinema na escola, apresentada no discurso dos professores, através dos questionários, quanto a obrigatoriedade do cinema na educação básica, examinamos suas contradições e legitimidades. Dessa forma, a fim de obter um caráter científico, a pesquisa foi construída nos seguintes passos: levantamento do referencial teórico, aplicação de questionários, estruturação das informações de análise e análise dos dados produzidos. Em declarada argumentação, consideramos sempre a densidade teórica que nos ajudou no trajeto deste estudo de precisão acadêmica.

## **2. LUZ, CÂMERA: IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CENA EDUCATIVA!**

A objetivo do presente capítulo é discutir imaginação e criatividade que, posteriormente, serão abordados na educação básica. Apresentamos imaginação na ótica de Vigotski (2009), mas trazendo-a para nossas arguições a sua ideia de imaginação criativa. Entre este pensador, intercalamos outras visões, de autores fundamentais na análise do fenômeno imaginação, porém insistimos, são olhares que, ainda breves, polemizam e enriquecem o nosso argumento, que pensa imaginação como suposto fenômeno que potencializa o indivíduo (educador e educando), por meio do cinema.

Referente a criatividade, pontuamos os escritos do professor, teólogo e psiquiatra americano Rollo May (1982), que se debruçou neste tema, porquanto acreditava na potência criativa da arte, para ele ações criativas poderiam libertar os indivíduos da neurose e mesmo da psicose. Mas toda prática criativa, observa May, tem início com uma atitude ou uma postura de coragem e somente por meio desta que ressignifica o homem, a criatividade se manifesta. Outra estudiosa dos processos criativos, que está em nossa pesquisa é a artista plástica, professora e teórica da arte Fayga Ostrower, nascida na Polônia e radicada no Brasil. Ostrower (2001) entendia que a criatividade é um atributo próprio do ser humano, logo uma extensão de sua existência. Neste caso, é profundo e íntimo o vínculo entre criação e vida, porém não apenas os artistas são dotados dessa capacidade, mas todas as pessoas são favorecidas por uma natureza criativa.

Este capítulo discute imaginação e criatividade na educação básica, compreendendo a importância desses fenômenos em todas as expressões humanas, no entanto, observando-as, sobretudo, na esfera da cultura e da arte. Deste modo, corroborando com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 2º, do art. 26 (BRASIL, 1996), que a instrução por meio da arte desenvolve culturalmente os educandos.

## 2.1 NO TOCANTE À IMAGINAÇÃO: DISTINTOS OLHARES POR ENTRE JANELAS ABERTAS

A imaginação atua como janela, metaforicamente, aberta às percepções do mundo natural em que, o indivíduo desta experiência, por um tempo se afasta, mas consciente de que esse campo do imaginário se manifesta, conforme Foucault (2000), na aderência e vigorosa união do princípio imaterial que é a alma humana com o corpo. Neste cenário, outros olhares observaram agudamente o papel da imaginação que constitui a natureza do homem. Em tal processo, o indivíduo vê imaginativamente, o que não é acidental, conforme Aristóteles (2010), e através desta experiência perceptiva, ele se desenvolve. Pois, acredita, nesta hora, que nada lhe é impossível.

De acordo com Aristóteles (2010), todos os animais têm percepção, ao passo que a imaginação difere da percepção e do pensamento argumentativo. Para o filósofo imaginação não é semelhante a percepção nem ao pensamento, mas ela não ocorre sem a percepção dos sentidos, como a ação de ver, “além disso, a percepção sensorial está sempre presente, e a imaginação não” (ARISTÓTELES, 2010, p. 111). A imaginação depende do nosso anseio, sendo possível que os objetos em presença dos nossos olhos se organizem em conceitos mnemônicos gerando imagens.

Imaginar será, com efeito, formar opiniões a respeito do que se percebe, e não por acidente. [...] Mas visto ser possível que, ao mover-se uma coisa, outra se mova por acção dela, e a imaginação parece ser certo movimento e não ocorrer sem a percepção sensorial a imaginação parece antes dar-se nos seres dotados de sensibilidade e ter por objecto os objectos da percepção sensorial (ARISTÓTELES, 2010, p. 112).

Aristóteles (2010), no contexto descrito, refere-se ao olho como o órgão do sentido que detém a prioridade nesse processo, pois, conforme o pensador, o termo imaginação é oriundo do vocábulo luz e na ausência da luz é impossível que se manifeste a visão. No Dicionário de Latim-Português, *imaginatio*, significa “1. Imagem, visão. 2. (Sent. Figurado) Pensamento”, (FERREIRA, 1987, p. 565), essa expressão, conforme Ceia (2009) substituiu a palavra grega *phantasia*, mencionando como a mente humana criava uma imagem, ou seja, um *phantasma*. Segundo Ferreira (1986), imaginação é "faculdade de imaginar que tem o espírito de representar imagens; fantasia. [...] Criação, invenção” (1986, p. 918). Aristóteles acreditava que o homem não conseguiria pensar na ausência da imagem. Esse raciocínio, descreve Ceia (2009) está presente em todas as reflexões, portanto, não sendo possível de ser equivocado com a

imaginação ou mesmo a criatividade, pois que o termo aristotélico para *fantasia* significando imaginação, diz respeito ao:

[...] *sensus communis*, isto é, àquela parte da mente (psyche) que é responsável pela representação inteligível das coisas. De forma simplificada, podemos dizer que o conceito de imaginação daqui decorrente consiste no processo mental de representação das coisas que não são imediatamente presentes aos sentidos. A imaginação é uma forma de representação do que sentimos não existir no nosso mundo próximo (CEIA, 2009, não pag.).

Costumeiramente idealizada quanto a capacidade de produzir ou de ajustar as imagens geradas pela consciência, a imaginação é um dom do espírito que tem a missão de intervir os sentidos, bem como a propriedade para refletir de forma abstrata. (ARAÚJO e ALVERNE, 2017). Furtado (2014), segundo o pensamento de Husserl, analisa a imaginação como sujeita à percepção e que se encontra abaixo desta, isso porque tão somente a percepção possui uma condição natural, ou seja, uma dádiva espontânea, ao passo que a imaginação lhe é procedida.

Delacroix, pintor do romantismo francês, de acordo com Lacoste (1986), intuía o quão valioso e necessário é o despertar da imaginação para aquele que cria, nesse caso, sensação e memória são partícipes do processo imaginário. Enquanto a sensação é provocada pelos objetos externos, visíveis ou não, conduzida ao cérebro através dos nervos, para exprimir um conceito, a memória é a absorção do conhecimento. Eugene Delacroix, observou imaginação como uma faculdade inerente tanto ao sujeito criativo, como ao apreciador, porque ele acreditava não ser possível alguém que sobreviva sem imaginação consumir obras de arte. Num trecho do *Diário*, texto anotado par o *Dicionário das belas-artes*, ele narra que:

[...] Não só eles não possuem essa imaginação ardente ou penetrante que lhes pinta com vivacidade os objetos, que os induz em suas próprias causas, mas pouco têm a compreensão nítida das obras em que essa imaginação domina. [...] que a imaginação nada mais é senão uma espécie de lembrança, conviria que eles se lembrassem de que todos os homens têm a sensação e a memória e muito poucos possuem a imaginação, que se pretende ser composta desses dois elementos. A imaginação no artista não representa apenas tais ou tais objetos, combina-os para o fim que ele quer obter; ela faz quadros, imagens, que ele compõe a seu bel-prazer. Onde está, pois, a experiência adquirida que pode proporcionar essa faculdade de composição? (LACOSTE, 1986, *apud* DELACROIX, p. 55).

Delacroix, na exposta análise, mesmo entendendo que a disposição imaginativa pode alcançar a todos, ele trata a imaginação, sobretudo, como qualidade criativa e artística, uma vez que idêntica imaginação está voltada para o campo da arte. Conforme Lacoste (1986), Delacroix, debate sobre a pintura ainda entendida, nesta época, como reprodução da natureza. A obra era, portanto, uma cópia do mundo natural, correspondendo ao conceito de mimese e no pensamento de Platão, a arte pictórica, assim como a poesia, possui uma verdade comum, que poeta e pintor constroem simulacros, aparências, imitações. Equivalente conceito de arte enquanto mimese foi entendida pelos antigos gregos do período clássico, como ideia do ser e da verdade e que a ideia de alguma coisa é a coisa real. Desta forma, a pintura é uma arte que se estabelece para “[...] produzir por imitação da ideia, como a fabricação artesanal. Portanto, cumpre distinguir a *mimese*, que é própria da imitação pictórica, da imitação artesanal” (LACOSTE, 1986, p. 11). Entretanto, a mimese no campo imagético pictural, não deve ser apreendida tão só como imitação. A arte pictórica, analisa Lacoste, era para a Grécia clássica, não apenas a produção de objetos reais, porém simulacros, imitações, aparências “[...] os quais são como sonhos humanos para uso de pessoas despertas ” (1986, p. 13) . E o artista enquanto um artífice que produz artesanalmente sua obra, após perceber a matéria, a transforma por meio da imaginação. Para o citado autor, somos enganados pela imaginação no que diz respeito ao seu caráter e que a arte não é o reflexo de uma imagem que admiramos, tampouco de um sonho, porque estas imagens do devaneio e da fantasia nada revelam “acredita-se ver, mas não se vê” (1986, p. 62).

Podeis contar, dizia Alain, as colunas do Panteão que pensais ver em imaginação? [...] Alain considera, pelo contrário, que a obra nasce de uma impotência da imaginação, a qual não pôde fixar previamente a imagem do objeto possível. Mas a imaginação, se é um oposto da percepção, nem por isso deixa de assentar numa realidade poderosa: são, com efeito, as reações tirânicas do corpo e o tumulto das emoções que dão sentido e consistência às impressões. A imagem é desenhada pelo corpo, em vez de estar presente na consciência. O poder ilusório da imaginação faz-nos, na realidade, experimentar o poder do “mecanismo”. A imaginação é, portanto, uma percepção falsa na qual o espírito arrebatado pelas emoções do corpo, não se submete à investigação contínua que gera uma percepção verdadeira. (LACOSTE, 1986, p. 62).

Compreendemos, portanto, que no pensamento de Alain<sup>1</sup>, imaginação equivale a ideia de simulacro, aparência e fingimento, pois que esse fenômeno quando afetado por sentimentos perde agudeza perceptiva. Lacoste (1986) descreve esse conceito extraído do livro *Les arts et les dieux*, de Alain. Em igual circunstância, a imaginação não consegue expor aquilo que não está presente na percepção, todavia mostra no homem a força do espírito afetado que interfere com bastante intensidade durante o ato perceptivo. Com isso, configura as impressões, e a potência destes afetos que abalam e animam o corpo “é por isso que Alain pode dizer, como cartesiano, que imaginar consiste em confiar no primeiro testemunho” (LACOSTE, 1986, p. 62). Essa crítica que pretende acabar com a fantasia do universo interior, essencial e íntimo, também das imagens cerebrais, aceitará a importância da obra de arte, pois, nesse conceito, a imaginação faz a pessoa acreditar num mundo oculto e imperceptível, em que ele se encontra no limite de tudo e, ao mesmo tempo, iminente a surgir. Então Lacoste prontamente se questiona:

Mas a questão da imaginação ficará por isso resolvida? Se a imagem se distingue da remanescente sensação, como da ideia que se realiza, pode-se considerar, sem dúvida, uma outra imaginação, não mais reprodutora ou criadora, mas inventora e exploradora, o que certas análises de Alain evocam sem a denominar. As teorias modernas da imaginação sublinham, com efeito, o caráter simultaneamente “irrealizante” e material da imaginação, e o papel que nela desempenham a liberdade e o acaso. Assim, para Sartre (*O imaginário*), o gozo estético é “desinteressado”, porque a imaginação é uma atitude “aniquiladora” da consciência que visa um objeto irreal, ausente, através de um *análogo* material. Não é uma ideia que se realiza, mas um suporte material que se irrealiza. Do mesmo modo Bachelard vê na imaginação uma “função do irreal” (LACOSTE, 1986, p. 65).

Para nós esse suporte material é a própria manifestação criativa a partir do fenômeno da imaginação, em outras palavras, da arte. No que se refere ao entendimento da arte, Heidegger (1977) a reflete enquanto poesia e Bachelard (1974, p. 341), respectivo a poesia como processo imaginativo diz que “[...] a filosofia da poesia deve reconhecer que o ato poético não tem passado”, ou seja, ele não está se referindo a um passado em que o indivíduo conseguisse acompanhar seu método preparatório para o

---

<sup>1</sup> Émile-Auguste Chartier conhecido pelo pseudônimo de Alain. Alain nasceu em Mortagne-au-Perche, em 1868 e faleceu em 1951, Le Vésinet, perto de Paris. Fonte: <<http://www.estudantedefilosofia.com.br/filosofos/alain.php>>.

acontecimento poético, já que, na imagem poética não há pretérito. Pois a imagem poética bachelardiana, não está contida a um arrebatamento, tampouco direcionada ao passado. Mas por meio do estrondo, da vibração e do abalo provocado por uma imagem, o tempo afastado repercute, para tanto, Mnemósine fantasia, evoca e relembra.

Respectivo a metáfora do imaginário poético enquanto uma hodierna prática sem passado, a discutimos como recorrente no homem singular e plural. Quanto a esse conceito de coletividade presente, nos amparamos em Vigotski (1999), que entendia a experiência social se manifestar também no homem solitário. Por conseguinte, a imaginação nasce da abundância de experiências, envolve o outro e cada sujeito. Assim, a imaginação que é particular, semelhantemente concentra a esfera social. Segundo Medeiros e Cavalcante (2008), Appadurai não entende a imaginação como uma competência particular desvinculada das implicações sociais. Nesse processo, refere-se ainda a separação existente entre a ideia de imagem e a ideia de representação, termos geralmente compreendidos como correlatos ou tendo o mesmo sentido que, em certos pontos de vista, são dessemelhantes, pois dizem respeito às materialidades. Para ele a representação se afasta “formalmente de algo mais material do que ela própria” (MEDEIROS; CAVALCANTI, 2008, p. 191) e a imagem possui mais materialidade do que normalmente lhe é conferida. Appadurai acredita que:

[...] imaginação no meu próprio pensamento, traria temas não só de mídia e mediação, mas de visualidade, imagem, representação, seja em formas estáticas, tais como as fotografias, seja em movimento, como no cinema. Temos práticas imagéticas muito importantes em que o espectador/observador e o observado/visto encontram-se em uma relação profundamente informada por muitas materialidades, incluindo a materialidade corporificada do espectador e as materialidades corporificadas da imagem. É nessa direção que vejo, ao menos em parte, o futuro do estudo da imaginação como prática social. É a força social da imaginação, produzida como coisa central, material (MEDEIROS; CAVALCANTI, 2008, p. 191).

Conforme Medeiros e Cavalcanti (2008), Appadurai analisa a imaginação enquanto prática e potência social, mas determinada como acontecimento material. Conquanto, no livro *Dimensões Culturais da Globalização*, o autor faz referência a imaginação como uma característica constitutiva da subjetividade moderna. Por hora, afastamo-nos da análise no tocante a imaginação derivada de manifestações materiais no interior de um corpo social e retornamos para a imaginação poética. Dado que, o

nosso estudo se inclina na observação do imaginário artístico/poético, pois se ocupa do cinema na escola, como apto para desenvolver a imaginação e a criatividade.

Assim sendo, trasladamos o conceito poético bachelardiano para o espaço da arte. Mas devido ao caráter teórico da nossa pesquisa, optamos não descrever as questões fenomenológicas abordadas pelo eminente pensador. No estudo da imagem poética ele sugere que devemos considerar a vitalidade da imaginação (prerrogativa de gerar imagens), como algo de grande poder em nossa vida. A imaginação, por sua espontânea e intensa atividade, nos afasta do passado e do instante real, entretanto, assinala para nós a percepção de futuro. Por meio da poesia (arte), a imaginação se apresenta no espaço em que o papel do ilusório surge para incomodar ou mesmo exercer um fascínio que nos acorda e nos retira do entorpecimento ou da insensibilidade.

O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em particular, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem. O jogo do exterior e da intimidade não é, no reino das imagens, um jogo equilibrado. [...] Mas as imagens quase não abrigam idéias tranquilas, nem idéias definitivas, sobretudo. A imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens. É essa riqueza do ser imaginado que queremos explorar (BACHELARD, 1974, p. 354).

Desse modo, a imaginação transita e se manifesta num processo de intenso desenvolvimento, mas seu ambiente é o da experiência. O espaço do mundo composto pelo imaginário é habitado por tensões e conflitos, assim, nesse lugar de imaginação novas imagens surgem para além de quietas aparências. A respeito da imagem poética, Bachelard (1974), entende que ela é confundida apenas como um símbolo e nem um pouco esclarecida no ramo da psicologia. Os homens enxergam, representam e armazenam imagens na memória, quer dizer, tudo é imagem, menos fruto imediato da imaginação. Neste momento, o filósofo, nos lembra que apontado fenômeno é vital para a constituição da vida humana. E o estudo da imaginação poética demanda que rompamos com o que está posto, uma vez que, nessa arguição, a cultura de ontem não importa. A imaginação se faz em um aparecimento contemporâneo e efetivamente atualizado, visto que está “[...] presente à imagem no minuto da imagem” (BACHELARD, 1974, p. 341). Essa atualidade da imagem confere a imaginação algo de novo e verdadeiramente desprendido de passado, pois traz o homem em seu íntimo, guarda-o dentro de suas fronteiras, contudo, sem lhe apresentar ao espaço de pura

calmaria. A imaginação, nessa perspectiva, joga o indivíduo para o interior de um ambiente atravessado por múltiplas possibilidades.

## 2.2 IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Na presente subseção, trazemos o pensamento social da imaginação e, conseqüentemente, da arte partindo da tese de Vigotski (1999, 2009), que entende arte, imaginação e práticas criativas enquanto ações procedentes do social. Smolka que faz a apresentação e comentários no livro de Vigotski (2009), *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores* declara que memória e imaginação, para o filósofo grego Aristóteles, são partes de uma mesma alma. Enquanto o citado psicólogo russo emprega as palavras *imaginação* de origem latina como formação de imagens pelos sentidos ou imagens mentais e *fantasia* de origem grega, ligada ao devaneio, também à ficção, mas esse entendimento depende do referencial teórico usado. Para Vigotski (2009), a imaginação ou fantasia, compreendida como atividade criadora, está fundamentada na habilidade de compreensão do cérebro. Nessa circunstância, segundo May (1982, p.123), “a imaginação é a extrapolação da mente”, pois ultrapassa o campo da racionalidade e da inteligência.

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Normalmente, imaginação e fantasia são entendidas como algo fora da realidade, Vigotski (2009) discorda desta percepção. Ele entende imaginação como o alicerce da atividade criadora, que se torna visível em todas as áreas da vida cultural, viabilizando desse modo, a criação artística, científica e técnica. Então, tudo o que foi produzido e que cerca o ser humano, é fruto da imaginação. Nessa perspectiva, observamos que esse fenômeno, no conceito de Vigotski (2009), diz respeito a criação de algo novo na experiência cultural, bem como para o desenvolvimento das informações. Assim, o novo e a criação não correspondem a uma capacidade inata exclusiva dos indivíduos mais dotados, porém são produtos e resultados de tarefas

laboriosas que combinam e reordenam elementos para compor renovadas configurações e novos desenhos.

Segundo Vigotski (2009), a imaginação que nasce do acúmulo de vivências é produzida sempre por materiais extraídos do mundo real e a cada nova descoberta humana ela é cristalizada e se efetiva. Portanto, a imaginação enquanto atividade criadora depende da heterogeneidade da experiência vivida, tornando-se matéria prima para novas invenções da fantasia. Nesse contexto, a imaginação infantil é menos rica que no adulto, por ser menor o seu aprendizado de vida e a sua experiência. A partir destas análises, Vigotski (2009), compreende que é importante aumentar a experiência da criança para consolidar a sua habilidade de criação. Logo, é fundamental que a criança tenha ao seu dispor de variados estímulos artísticos, culturais, igualmente, de incentivos extraídos das experiências cotidianas, para que a sua imaginação criativa seja potencializada.

Com isso, a criança assimila mais conteúdo, enriquece seus conhecimentos se maior é a sua experiência e também os dados da vida real que ela tem a seu dispor. Dessa forma, mais expressiva será a sua imaginação, pois “assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). As práticas criativas se movimentam e são concretizadas mediante o desempenho da imaginação. Através do vínculo entre sonho, fantasia e realidade, torna-se compreensível entender o quanto é enganoso contestá-la, ou seja, não é possível separar imaginação e vida real. Nesse processo, não é crível negligenciar a inteligência mnemônica. Conforme Vigotski (2009), sabe-se que a iniciativa combinatória do cérebro humano não é algo novo quanto a capacidade de conservação, entretanto, ela se complexifica. Porque a imaginação não é contrária a memória, contudo, ampara-se nela e tem a seu dispor informações que sempre se renovam.

De tal modo, a prática da imaginação que expande socialmente o indivíduo e busca resolver os problemas do respectivo sujeito, permitirá seu crescimento pessoal através de nova elaboração de elementos que devem constituir numa representação mais atualizada. E dentro dessa moderna concepção o homem, revigorado, se fortalece. Para Vigotski (2009) quando a imaginação se torna cristalizada ela possui um desempenho positivo, emancipador que participa no desenvolvimento humano, beneficiando e renovando todos envolvidos nesse processo, bem como a sociedade.

Quanto as práticas pedagógicas, explica Smolka na apresentação do citado livro de Vigotski (2009), que compete diariamente ao educador planejar de maneira

bastante criativa, os meios para realizar, de fato, a acessibilidade das crianças na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, se encontra a manifestação da própria atividade criadora. Vigotski (2009) analisa que se a imaginação não trabalha de maneira autônoma, todavia é guiada pela experiência alheia, agindo como se fosse conduzida pelo outro e não por si mesma, ela atinge a vida real. Com isso adquire um desempenho considerável para a evolução do homem quando, através da existência, do olhar de outra pessoa é factível imaginar o que não presenciou, trazendo para si e incorporando através da imaginação, a vida histórica ou mesmo social de um indivíduo que não ele. A imaginação juntamente com a experiência possui recíprocas dependências, portanto, o ato imaginativo é fundamental para quase toda ação da mente humana. “Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Conforme Vigotski (2009), a aglomeração de informações construirá a fantasia na criança onde, nessa ação altamente complexa, ela faz novas elaborações dos materiais adquiridos através da experiência. Para entender a complexidade da imaginação, conforme o pensamento de Vigotski (2009) devemos considerar alguns momentos que participam desse sistema, pois que “toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa” (2009, p. 35). O suporte da experiência humana prossegue o autor, está no começo do processo de criação que são as percepções externas e as internas. Assim, as impressões da criança, são os primeiros fundamentos, que a auxiliará no avanço de sua capacidade criativa. Dessa maneira, ela aglomera experiências que, posteriormente, edificará a sua imaginação. Em tal caso, dá seguimento a uma metodologia complexa de novas composições, logo, a decomposição e reunião das percepções são fundamentais nesse procedimento. Pois qualquer percepção do real, expressa uma complexidade absoluta e mais ampla, que é constituída dos vários pedaços disjuntos.

Qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas. Dessa forma, a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Para reunir as partes desiguais, o indivíduo precisa transgredir a conexão inata em que estes elementos foram apreendidos. Esclarece Vigotski (2009), se referindo a dissociação, que Leon Tólstoi, no livro *Guerra e Paz*, antes de apresentar a personagem Natacha, descreveu o caráter de duas mulheres do convívio dela. Sem essa atitude criativa, o romancista não conseguiria agregar e refletir as duas para criar o desenho característico de Natacha. O destaque para algumas dessas características e a recusa de outras, é o que Vigotski (2009) chama de dissociação, que é um método fundamental no desenvolvimento da mente humana e se encontra no alicerce do pensamento abstrato e da produção de conceitos. Assimilar e compreender peculiaridades distintas desse conjunto inquietante e complexo é admissível para todo trabalho que envolva a criatividade.

Dá-se assim, prosseguimento ao recurso de transformação onde os elementos dissociados são submetidos. Fundamenta-se esse sistema de modificação ou de alteração, no dinamismo dos estímulos nervosos interiores e nas imagens que são adaptadas e harmonizadas. Os sinais das impressões exteriores não se estruturam na imobilidade do cérebro humano. Mas são processos, se deslocam, se transformam, existem e perecem. Nessa dinâmica, está a salvaguarda de sua alteração, motivada por causas internas que as deformam e as recriam. Nessa perspectiva, encontra-se a ação de intensificação e de abrandamento de alguns dados das impressões “[...] cujo significado para a imaginação, em geral, e para a imaginação da criança, em particular, é enorme” (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Associação é outro instante que forma os seguimentos da imaginação, ou a união das informações separadas e alteradas. A associação é capaz de ocorrer em suportes desiguais e apropriar-se de formatos diversos. Desse modo, a imaginação é “[...] a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo. Mas a atividade da imaginação criadora não para por aqui” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Ela só encerra completamente quando se materializa através de imagens exteriores, isto é, a partir da sua consolidação com o mundo real.

Dentre os fatores psicológicos que são os aspectos internos da imaginação, o primeiro é a necessidade que todo indivíduo possui de se adaptar ao meio em que vive. Se o mundo à sua volta está em perfeita conformidade, não é possível manifestar a criação, visto que o homem realmente adaptado à sociedade não precisaria ter nenhuma ambição, nenhum sonho, tampouco estaria apto para criar. À vista disso, no pilar de toda ação criativa “[...] há sempre uma inadaptação, da qual surgem necessidades,

ensejos e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40). Nesse contexto, qualquer criação possui um princípio motriz, sendo essa condição motora, a essência básica da criatividade. Segundo ele, as obrigações e as vontades não conseguem produzir criativamente, pois que são apenas incentivo, fomento. Para a criatividade se manifestar, é preciso que apareça um momento complementar, ou seja, o renascimento verdadeiro de imagens. Esse ressuscitamento franco é o que aparece de súbito, ainda que as motivações permaneçam, as suas ações se encontram escondidas, resguardadas em formatos reprimidos do pensamento por correspondência, do desempenho inconsciente do cérebro.

Dessa forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo da imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreende a atividade da imaginação e de todos os processos que fazem parte dela (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Portanto, entende Vigotski (2009), que a imaginação depende da experiência, também da encarnação material e das normas que influenciam os indivíduos. No que se refere à imaginação, é corriqueiro pensá-la como uma prática basicamente interna, não dependente dos fatores externos, ou se está sujeita a estes motivos, deve-se à matéria prima que o meio externo lhes oferece para a imaginação agir. “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (VIGOTSKI, 2009. p. 36).

Smolka comenta ainda no livro de Vigotski (2009), sobre os aspectos constitutivos da imaginação criadora serem análogos às afeições, bem como a capacidade em não se adequar ao mundo à sua volta. Em diversos momentos, ele discute a alta complexidade que tem a imaginação, o que dificulta compreender o processo criativo e que leva a ideias errôneas quanto a sua estrutura, como se esta fosse algo fora do comum. Nesse cenário, a criatividade para Vigotski, conforme Mozzer e Borges (2008), não é algo incomum, entretanto se apresenta quando a imaginação ajusta, transforma e desenvolve o novo, sendo produto da relação do homem no meio social.

Segundo Vigotski (2009), há uma crença de que a imaginação da criança é mais potente que a do adulto, porque na infância a fantasia tem mais espaço e é bastante propagada nessa fase da vida humana, pelo fato de que o imaginário infantil é mais livre, ao passo que o adulto já não possui tal característica. Mas isso, para ele, não tem base científica, visto como a criança é mais carente de experiência que o adulto e sua interferência no meio social é mais simples. No entanto, a partir do desenvolvimento para a fase adulta, a sua imaginação se desenvolve e amadurece. Igualmente, os produtos reais e palpáveis correspondentes à imaginação criativa em todos os domínios do ato criativo se manifestam no indivíduo crescido. Conforme Mozzer e Borges “a criança é o único ser, segundo Freud, que está completamente emancipado da realidade” (2008, p. 161), pois que, ela se encontra envolvida no campo do encantamento e do gozo. Nesse sentido, não se preocupa em compreender a realidade à sua volta, no entanto, que o mundo onde ela habita, possa suprir suas vontades e suas aptidões perceptivas.

Portanto, a criatividade para Vigotski (2009), não pode existir como algo separado, que consegue desempenhar suas funções isoladamente, mas pensamento, imaginação e memória também atuam no processo criativo. Advertiu que a criança apresenta uma criatividade inferior quanto ao seu desenvolvimento, isso numa comparação à criatividade no adulto. Estudou ainda que no ciclo de vida da criança, as funções psíquicas participam do processo criativo, bem como a imaginação, pensamento e memória. Nessa perspectiva, afirmam Mozzer e Borges (2008), que para Vigotski a vivência da criança é registrada na memória, devido aos significados que ela reflete e toda essa experiência produz a atividade criadora, nas fases iniciais do seu desenvolvimento. Desse modo, prossegue as autoras, a criatividade no início da infância possui íntima conexão com a memória e as funções psíquicas acima descritas. Logo, é compreensível que a educação tenha mais atenção para estas faculdades que lidam com as expressões artísticas.

### 2.3 A PROPÓSITO DA CRIATIVIDADE

Conforme Mozzer e Borges (2008), para Freud a criatividade presente no indivíduo adulto tem afinidade com as brincadeiras das crianças. De acordo com o psiquiatra austríaco, deve-se buscar na infância os vestígios iniciais da imaginação, pois ao brincar a criança aspira em se tornar adulto e isso favorece o seu crescimento. Ao passo que, prossegue as autoras, citando uma concepção de Winnicott, médico e psiquiatra inglês, o surgimento da criatividade traz um colorido para a vida e sem ela a existência não teria sentido, mas ressignifica o indivíduo, pois é sua expressão diante da vida. Enquanto Vigotski, segundo as pesquisadoras, compreende a atividade criativa como uma potência voltada para o futuro, inventando-o e transformando a impressão do presente, pois traz em si a necessidade de mudança e se relaciona com a imaginação e o pensamento. Então, nessa circunstância, criar expande o homem, sua visão de mundo, espaço e tempo.

O que significa criar? Se, com o intuito de simplificar o problema, nos concentrarmos nas artes visuais, podemos dizer que a obra de arte deve ser um objetivo tangível a que certas mãos humanas deram forma. Esta definição impede, pelo menos, que se considerem obras de arte as flores, as conchas, um pôr-de-sol, etc., mas é pouco satisfatória, pois a atividade criadora do homem não se limita às obras de arte (JANSON,1989, p. 11).

Por ser a criatividade manifestação das ações humanas, também se estende aos diversos campos do saber, mas ela surge a partir de uma atitude, pois o sujeito criativo, intrépido, se lança e se arrisca, para fazê-la emergir. Segundo May (1982), coragem criativa é a compreensão de novos padrões em que uma sociedade renovada possa ser erigida. Toda profissão necessita de coragem criativa, para ele, também o magistério sofre mudanças profundas e carece de professores corajosos que valorizem e administrem essas transformações. Porém, a classe artística revela os novos modelos de símbolos e os reproduzem sob a forma de imagens poéticas, auditivas, plásticas ou dramáticas. Os indivíduos dotados de coragem criativa e artística, vivem o que de fato imaginam. E quando admiramos um trabalho estético, também participamos desse ato criativo e experimentamos um novo instante de sensibilidade. Nessa perspectiva,

Vigotski (1999) descreve que a apreciação de uma obra de arte demanda invenção e criatividade.

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p 314).

Quanto ao termo catarse, Vigotski (1999) diz que apenas nos momentos graves da vida o homem retorna para a arte, a partir desse conceito, ele procura compreender que sua pesquisa revela a arte como ação criadora. Desse modo, diz que se entendemos arte enquanto catarse, deve-se ao motivo de que a criação artística não pode nascer onde tenha apenas a emoção viva, robusta e vigorosa. Mas, no campo da arte e da criação, “útil é o medo em si no homem, pois cria a possibilidade para uma fuga ou um ataque correto” (VIGOTSKI, 1999, p. 314). Todavia, ele não se refere a um desperdício psíquico, uma vez que “[...] a arte não é regida pela lei do menor esforço, ao contrário, consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia” (VIGOTSKI, 1999, p. 314). Nessa perspectiva, regressamos ao pensamento inicial de May ao discorrer acerca da coragem, tão necessária para o impulso ou manifestação da criatividade.

A coragem de que falamos não é o oposto do desespero. Muitas vezes teremos de enfrentar o desespero, [...] A coragem também não é teimosia \_ sem dúvida teremos de criar com outras pessoas. A principal característica dessa coragem é originar-se no centro, no interior do nosso eu, pois do contrário nos sentiremos vazios. O “vazio” interior corresponde à apatia exterior; com o correr do tempo, a apatia se transforma em covardia. (MAY, 1982, p. 10).

Contudo, pondera o autor, esse entendimento necessita brotar no interior do indivíduo e que não se deve misturar coragem com receio ou medo. Mas que a coragem, mesmo não sendo uma virtude do sujeito, ela é a base dos demais benefícios e valores, pois é fundamental para que “[...] o homem possa *ser* e *vir a ser*” (MAY, 1982, p. 11). Conforme seus estudos, este termo possui raiz no vocábulo francês *coeur*, ou seja, coração. Da mesma maneira que esse órgão do corpo humano irriga todos os outros, os atributos psicológicos também são possíveis através da coragem. Então May (1982) destaca mais três tipos de coragem: a corporal, que atua como uma possibilidade para o

desenvolvimento sensível, pois o corpo é um meio de criatividade; a moral que surge no momento em que o homem se compadece com a dor do próximo, ao que o autor chama de “coragem perceptiva” (1982, P. 14); a social, que conduz os indivíduos a se relacionarem.

É a coragem de se relacionar com os outros seres humanos, a capacidade de arriscar o próprio eu, na esperança de atingir uma intimidade significativa. É a coragem de investir o eu, por certo tempo, num relacionamento que exigirá uma entrega cada vez maior (MAY, 1982, p. 15).

O referido autor argumenta a coragem criativa como paradigma para uma nova sociedade, onde os sujeitos afrontam seus temores e fortalece os relacionamentos através destas experiências criativas. Mas, e o papel do artista nesse processo? Segundo May “todo artista autêntico trabalha na criação da consciência da raça, mesmo quando não o percebe” (1982, p. 24). Analisa em suas argumentações, que a criatividade, por ser tão complexa, também necessita de coragem e o ato criativo “é uma batalha ativa contra os deuses” (MAY, 1982, p. 25). Já em épocas mais antigas os indivíduos verdadeiramente criativos, tem encarado esse combate, pois que está se referindo ao campo do sagrado. A criatividade, nessa atmosfera, se origina em um espaço de conflito e resulta, sobretudo, do combate com forças, possivelmente, superiores. E a crença mítica trabalha com “a totalidade dos sentidos, e não apenas o intelecto” (MAY, 1982, p. 26).

Segundo May (1982) na história da cultura humana, alguns mitos explicavam como as pessoas compreendiam o ato criativo. Mito expressa o conceito dramático da sabedoria moral dos seres, emprega a universalidade dos significados e não somente a inteligência. Nesse sentido, argumenta o aludido estudioso que, Prometeu, um Titã do Olimpo, ao perceber a ausência do fogo na vida dos homens, sem que os deuses notassem, o roubou para entregá-lo aos mortais. Essa atitude representou para os gregos da antiguidade, o nascimento da civilização, desde as funções quotidianas à ciência, filosofia, passando pelo drama e a cultura. Sentindo-se ofendido, após descobrir, Zeus o castigou severamente, acorrentando-o no monte Cáucaso e para toda a eternidade, pela manhã um abutre comia-lhe o fígado, mas durante a noite o órgão tornava a crescer. Esta característica do mito é a alegoria do processo criativo, uma vez que “criar é querer ser imortal” (MAY, 1982, p. 29).

Para May (1982) o encontro é a primeira ação visível no ato criativo, sem ele a criatividade torna-se escapista. A partir do encontro surge a criatividade. O talento pode ser visto como algo que foi dado à pessoa, quer faça uso dele ou não, porém a criatividade somente existe no momento em que é praticada, ou seja, na ação. A intensidade do encontro é o segundo elemento da criatividade e esta, em estado puro, descreve-se pela intensidade de consciência. Nesse processo, é necessário ter determinação, mas ela não é somente força de vontade, porém comporta todos os estágios da experiência. Entretanto, não se deve confundir a intensidade do encontro com a pulsão dionisíaca de atos criativos.

Nesse contexto, Nietzsche (2006), introduz no estudo da estética, dois princípios: o apolíneo e o dionisíaco. Cada um deles inspirado nos deuses da mitologia grega Apolo e Dionísio, que se manifestam nos seres humanos através de estados psicológicos. O dionisíaco é vitalidade e êxtase, enquanto o apolíneo apresenta-se no sonho, é o equilíbrio, a medida das coisas, a consciência. A expressão dionisíaca revela-se no arrebatamento, aproxima a forma, os devaneios e a fantasia ao equilíbrio e à vitalidade, dessa força de consciência surge o ato criativo. May (1982) assegura que a intensidade do encontro se expressa no entusiasmo, e total envolvimento que revela a condição em que o artista e o cientista permanecem no instante da criação, ou mesmo da criança quando brinca.

Para May (1982) um encontro é sempre a união de dois extremos, ou polos. Quando há consciência durante o ato criativo diz-se que está presente o polo subjetivo enquanto o pólo objetivo é a ligação do artista e do cientista com o seu universo, que possui realidade objetiva. Mas, não só, pois há uma relação entre a pessoa e o mundo, nessa dialética o entendimento se faz através da presença de ambos. Portanto, compreende-se criatividade como o encontro intenso, apaixonado e consciente do homem com o seu mundo. Todavia, referida descoberta ocorre quando a experiência do indivíduo se faz em sua totalidade, ou seja, através da percepção de sua natureza interna e subjetiva com as impressões extraídas do espaço real concreto e cheio de materialidades.

Descreve May (1982), quando esteve em Viena e assistiu uma palestra do psicólogo austríaco Alfred Adler, intitulada “*Teoria compensadora da criatividade*” (1982, p. 36), onde discutia que as pessoas confeccionam arte, pesquisam no campo da ciência e outras facetas do conhecimento, a fim de reparar aquilo que lhes é imperfeito. Para confirmar a sua ideia, o palestrante tomou como exemplo a ostra, pois quando algo

estranho entra em sua concha ela cria a pérola para revestir aquilo que lhe é intruso. Outro exemplo, prossegue May (1982), refere-se à surdez de Beethoven, nesse caso, Adler afirmou que indivíduos portadores de energia criativa equilibram suas imperfeições ou anormalidades orgânicas através da criatividade. Ele confiava que os seres humanos construíram a civilização para corrigir determinados aspectos, isto é, por ser frágil a sua condição frente à hostilidade do planeta terra, enquanto estes possuíam dentes e unhas frágeis, a maioria dos animais, sobretudo os de grande porte, sobrepujava em força e vigor.

May (1982), que fora aluno de Adler, acha simplista a teoria de seu antigo professor, no entanto, afirma que a tese do aludido mestre possui algum valor, a falha está em não discorrer sobre as características pertencentes à criatividade, tema da palestra. May diz que as compensações de cada um preponderam sobre as manifestações de criação, porém, em si não justificam o ato criativo, ainda que tenham influência na escolha da cultura e da ciência.

Para o supracitado autor alguns conceitos psicanalíticos a respeito da criatividade possuem duas distinções e grandezas. De início as *reduativas*, ou seja, restringem a criatividade a qualquer outro método, depois aquelas que são observadas como modelos *neuróticos*. Contudo, sabe-se que no mundo psicanalítico, a clássica ideia sobre criatividade é de que a mesma está à mercê do ego, que é uma regressão a disposição deste. A palavra *regressão* pontua para um tratamento reduutivo, algo que May (1982) discorda categoricamente, assim como o termo neurose quando aplicado as questões da criatividade. Associar o ato criativo à neurose nos põe numa situação embaraçosa, pois caso a ciência cure o artista, será que através da psicanálise, o mesmo retornará para a criação? Essa bifurcação, assim como outras mais, são produtos das ideias reduativas.

Além disso, se podemos criar uma transferência de afeto ou de motivação - como acontece na sublimação - ou se a nossa criatividade é apenas um subproduto da tentativa de realizar algo mais - como na compensação - o ato criativo não terá um valor fictício? Não podemos, portanto, aceitar a pressuposição, seja lá como se apresente de que o talento é uma doença e a criatividade uma neurose (MAY, 1982, p. 37-38).

Conforme May (1982) ao longo dos séculos artistas e filósofos se esforçaram por explicar a criatividade. Platão desprezou os artistas e poetas isso porque, de acordo

com o célebre filósofo, exprimiam as aparências e não as coisas reais. Ele enxergava a arte como tomada por elementos decorativos, empregando disfarces, simulacros, ocupando-se da aparência para a sua representação. No livro o *Banquete*, o citado filósofo relata que o verdadeiro artista é aquele que constrói uma nova realidade e que o indivíduo dotado de criatividade representa o ser.

May (1982) defende a seguinte ideia: são os artistas que aumentam as extremidades da consciência do ser humano, pois a sua criatividade é a revelação essencial de uma pessoa concretizando a sua individualidade no mundo. Com essa afirmação, ele não se refere aqueles que desempenham a sua arte apenas nos domingos, para ocupar o tempo ocioso e que o exercício criativo precisa ser analisado, não enquanto resultado de uma doença, entretanto, como a reprodução a nível mais elevado de bem-estar emocional. Conforme ele, todo ato criativo existe na atividade do cientista, semelhante ao do artista; do filósofo e do esteta, sem desprezar os criadores da moderna tecnologia. “A criatividade, como define o Webster, é basicamente o processo de *fazer*, de *dar a vida*” (MAY, 1982, p. 39).

Para Ostrower (2001), a criatividade é uma disposição própria do ser humano e não pertence apenas ao campo da arte, mas deve ser entendida num sentido mais amplo e universal. Nesse contexto, há uma relação entre criação e vida. Logo, como o homem é um ser social, a criatividade se organiza no âmbito da cultura, discutida na esfera privativa e cultural. Em toda atividade criativa fortalecem certos anseios e são abertos novos espaços, que se efetivam ao se distinguirem, ao se separarem e, neste processo, também podem eliminar outros trabalhos criativos, até então existentes. Nessa perspectiva, conforme Ostrower (2001), devemos considerar que uma representação da vida real extingue outras realidades, em tempo e grau iguais.

É nesse sentido, mas só e unicamente nesse, que, *no formar, todo construir é um destruir*. Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer. É um aspecto inevitável que acompanha o criar e, apesar de seu caráter delimitador, não deveríamos ter dificuldade em apreciar suas qualificações dinâmicas. Já nos prenuncia o problema da liberdade e seus limites (OSTROWER, 2001, p. 26).

De acordo com a autora, quando alguma coisa é representada e estabelecida, vão aparecendo novas opções, pois que o processo de criação traz em si um princípio dialético. Esse sistema ininterrupto se renova e, nesta composição podem expandir ou

mesmo limitar, simbolizando nesse jogo tenso, apresentações simultâneas em posições contrárias, mas que ainda mantém densa aliança, pois que “a cada etapa, o delimitar participa do ampliar” (OSTROWER, 2001, p. 26). A habilidade criativa, por conseguinte, se forma nos vários graus do “ser sensível-cultural-consciente do homem” (2001, p. 27), é testemunha dos inúmeros acessos onde os indivíduos buscam dar forma a existência. Ainda que os percursos da vida se solidificam e os seres humanos se agregam, se informam e conversam entre si, a criatividade enquanto energia se reestrutura continuamente. Entretanto, nesse ponto de vista, a eficiência da pessoa, ao invés de acabar, permitindo-se, a criatividade se desenvolve. Para Ostrower (2001), a ação criativa otimiza uma experiência de energia na pessoa. Pois que na criação o indivíduo não relaxa nem se esvazia, tampouco a realidade é substituída pela imaginação. No entanto, criar potencializa a existência no fazer e como não sucede a realidade, todavia é a própria realidade, porém nova, que se reconstrói nas articulações do homem consigo mesmo, em níveis de pensamento superiores e mais intrincados. Visto que ele é a existência nova. Por isso, ser necessário criar e essa emoção fortalece o interior do ser.

Na concepção de Ostrower (2001) a criatividade se manifesta por meio do trabalho, pois é uma experiência vivificante e essencial, envolvendo crescente tensão energética, que se alimenta deste denso processo. De tal modo, por ser trabalho que humaniza, promove o desenvolvimento da pessoa. Também no fazer artístico a criatividade é trabalho que envolve intencionalidade produtiva, aumentando a disposição de existir e arrancando da “ [...] arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez, porém prescindível à existência humana” (OSTROWER, 2001, p. 31). Na atualidade, segundo a autora, costuma-se entender arte como fruto do bel-prazer e da vontade, não enquanto resultado de trabalho, isso porque o fazer artístico é visto como ação criativa. Logo, distante ou apartada do conceito de trabalho, já que o criar envolve liberdade de expressão e não se coaduna com a visão corriqueira de tarefa que abrange esforço neste labor.

Nos diversos meios de expressão, como nas artes, ciência e na vida diária, observa-se um princípio corriqueiro dos métodos criativos em uma mesma emotividade. São parecidos os princípios que dirigem o fazer e o pensar, mas o criar real e concreto possui peculiaridades diferentes, por causa dos materiais empregados em cada tipo de trabalho, ou seja, de cada espécie de materialidade. Ostrower (2001) usa a palavra materialidade no lugar de material, porque, não está se referindo apenas aos elementos

que formam a matéria. Mas, trata-se de tudo o que está sendo constituído e modificado pelo indivíduo, desde as coisas físicas e concretas aos pensamentos como os refletidos pelos filósofos e conceitos que abrangem as mais diversas áreas de trabalho e de criação.

Cada materialidade abrange, de início, certas *possibilidades* de ação e outras tantas *impossibilidades*. Se as vemos como *limitadoras* para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. De fato, só na medida em que o homem admita e respeite os *determinantes da matéria* com que lida *como essência de um ser*, poderá o seu espírito criar asas e levantar vôo, indagar o desconhecido (OSTROWER, 2001, p. 32).

Nessa circunstância, ela passa a refletir que a característica de uma matéria está ligada à imaginação criativa, há um relacionamento entre ambas, pois que se trata “de ser uma ‘imaginação específica’ em cada campo de trabalho” (OSTROWER, 2001, p. 32). Em qualquer área existe uma imaginação, quer seja no campo da tecnologia, da arte e das mais diversas profissões. Neste sentido, conforme a profissão, a imaginação sucederia em configurações particulares, já que estão acomodadas a natureza da matéria, no entanto, em conformidade à maneira com que o homem costuma arrumar tais conceitos em seu pensamento. Por esse ângulo, caberia a imaginação criativa pressupor formas possíveis de serem concretizadas a alguma materialidade, “assim, o imaginar seria *um pensar específico sobre um fazer concreto*” (OSTROWER, 2001, p. 32).

Como a imaginação diz respeito a uma determinada reflexão sobre um produzir real e concreto, direcionado para o campo da materialidade de uma ação, não é crível perceber o concreto, o visível como algo restrito, inferior no que diz respeito a capacidade imaginativa ou mesmo criativa. Longe disso, o raciocinar apenas é capaz de ser imaginativo por meio da efetivação de uma matéria, caso contrário não passaria de digressões sem o menor sentido e não alcançaria a esfera da imaginação criativa. Porquanto, desprovido da matéria a ser decomposta e trabalhada, a única alusão sobre o imaginar voltaria apenas para o homem e sua subjetividade. Não cabendo, deste modo, a participação de outras pessoas, com efeito “seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação

interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão” (OSTROWER, 2001, p. 33).

Nesse contexto, entende a autora que no processo da imaginação criativa, a materialidade é exercida por meio da concretização do trabalho, ou da sua prática mediante as configurações e as formas concernentes a cada profissão ou expressão artística. Com isso, o sujeito escapa da pura subjetividade e esta experiência alcança o outro, ressignificando todo o processo criativo-imaginativo, que é também público e não apenas individual. Reflete May (1982), quanto à forma, seu encantamento e paixão, que o homem é capaz de produzir diversos sentimentos e emoções. No entanto, não é habilitado para criar esse modelo unicamente subjetivo, mas que, o mesmo precisa se relacionar com o mundo real e concreto no qual está inserido, dado que:

Essa paixão pela forma é uma parte da tentativa de dar sentido à vida. E isso é a criatividade genuína. A imaginação, definida de modo geral, parece-me o princípio básico da própria razão, pois as funções racionais, de acordo com as definições, podem levar à compreensão \_ podem participar da realidade \_ apenas enquanto são criativas. Portanto, a criatividade está implicada em todas as nossas experiências no processo de dar sentido ao relacionamento eu-mundo. [...] A paixão pode destruir o *eu*. Mas não a paixão pela forma, e sim a paixão descontrolada. Sem dúvida, a paixão pode ser diabólica e simbólica \_ pode deformar e formar: pode destruir o sentido das coisas e trazer de volta o caos. [...] O processo criativo é a expressão dessa paixão pela forma. A luta contra a desintegração, o esforço para dar vida a novos seres que trazem harmonia e integração (MAY, 1982, p. 137, 138 e 143).

Nesse processo, May (1982) compreende que, por meio da imaginação, a forma é vitalizada e no exercício da criatividade o imaginário trabalha em analogia com a forma. Mas, no tocante a criatividade, o autor questiona se há limites para a sua manifestação, porque entende que a realização criativa surge no embate do sujeito em oposição a tudo que o restringe, pois, até mesmo o seu corpo físico é limitado pela morte, pela doença, dentre outras delimitações. Segundo May (1982) a consciência humana se origina da reconhecimento de tudo que a extingue, a interrompe ou a limita, por ser ela o sinal característico da vida. Caso não existisse as restrições, os limites, a consciência não seria expandida, uma vez que ela surge da:

[...] tensão dialética entre as possibilidades e as limitações. [...] A criança começa a perceber os limites quando compreende que uma bola é diferente de seu corpo; a mãe é um fator de limite pois não a alimenta todas as vezes que chora de fome. Através de uma série de experiências desse tipo, aprende a diferenciar seu próprio *eu* dos outros e dos objetos e a retardar a gratificação. Se não houvesse limites não haveria consciência (MAY, 1982, p. 117).

Logo, na metodologia de desenvolvimento da consciência, é necessário o enfrentamento dos limites e, desse embate entre restrição e crescimento, ambas se complementam. A luta entre limite e ampliação resulta em algo essencial no processo criativo que é o conflito, pois ele “[...] pressupõe limite, e a luta contra os limites é na realidade a fonte do produto criativo” (MAY, 1982, p.118). Para ele os limites são idênticos as margens dos rios, de fato, sem estas bordas que margeiam o curso de água, o flúmen não existiria, já que as águas de tanto se expandirem, certamente, iriam desaparecer. Do mesmo modo, a manifestação de todo fazer artístico demanda por um obstáculo, algo que o limite, todavia, para dar prosseguimento e existir, é fundamental continuar para além desses limites. Assim a arte é gerada, dessa tensão conflituosa ela brota, mas “compreendemos melhor o sentido da limitação na arte quando consideramos a questão da forma. A forma determina os limites essenciais e a estrutura do ato criativo” (MAY, 1982, p. 120).

Nesse quadro, a forma é delimitada pela linha e referida demarcação possui uma natureza que não é concreta, mas de ordem espiritual, elemento esse indispensável para a existência da criatividade. No campo da forma o objeto percebido é resultante “tanto da subjetividade de quem vê *como* uma realidade externa” (MAY, 1982, p. 121). E a forma surge dessa comunicação dialética entre a mente do indivíduo, a subjetividade dele, e aquilo que ele vê, ou seja, o externo e objetivo.

O assunto torna-se problemático a partir do momento em que um desses extremos é defendido dogmaticamente. Se o indivíduo insiste na própria subjetividade seguindo exclusivamente a imaginação, os voos da sua fantasia podem ser interessantes, mas nunca se relacionam com o mundo objetivo. Quando, por outro lado, o indivíduo insiste em que não há nada além da realidade empírica, o resultado é uma pessoa com mente tecnológica, que empobrece e super simplifica a sua vida e a nossa. A percepção é determinada tanto pela imaginação quanto pelos fatos do mundo exterior (MAY, 1982, 121).

A mente humana é sobrepujada pela imaginação, pois esta vai além e supera as limitações do cérebro, em razão de que “a imaginação é soltar as amarras do navio, na

esperança de encontrar outros portos na vastidão do mar” (MAY, 1982, p.123). Nesse gesto criativo, compete a imaginação trabalhar em correspondência com a forma e no momento em que esse empenho se torna plenamente satisfatório, denota que a imaginação gerou na configuração, na forma, sua completa energia. May (1982) problematiza questionando qual é o limite para a liberdade da imaginação, se é preciso deixá-la absolutamente livre, com isso permitindo que o pensamento humano caminhe por áreas ainda não imaginadas e crie novas formas. Estes conflitos, no pensamento do autor, se conectam com a forma e os limites.

Nos processos criativos, avalia Ostrower (2001), é importante considerar a forma, mas apesar de conter em sua estrutura básica a própria limitação, devemos compreender estes obstáculos não apenas no sentido de demarcação. Que até mesmo nas artes plásticas ou visuais, a forma se restringe tão somente as questões de exterioridade, ou mesmo de contorno, certamente limitada por linhas. A escritora analisa a forma como um elemento além destas compreensões superficiais, mas que dizem respeito as relações.

*A forma é o modo por que se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto. Para dar um exemplo visual: ao se observar duas manchas vermelhas lado a lado, vê-se uma forma. Ela abrange as manchas e os relacionamentos existentes entre as manchas. Portanto, a forma não seria uma mancha isolada, seria a mancha relacionada a alguma coisa. Se a mancha estiver sozinha no plano pictórico, estaria relacionada ao fundo branco (que é extensão, é superfície e é cor). Se a mancha vermelha for colocada ao lado de uma mancha verde, teremos outra forma (cujo significado afeta a mancha vermelha embora fisicamente não a altere), isto é, teremos um outro relacionamento com outros componentes, outro contexto. E se essas manchas, a vermelha e a verde, forem colocadas nas margens laterais de um plano, afastadas entre si por um intervalo espacial, configurarão outra forma ainda, pois veremos um novo tipo de relacionamento entre os componentes anteriores (OSTROWER, 2001, p. 79).*

Ostrower (2001) compreende não ser tão complexo trazer esse conceito da forma descrito no campo visual, para outras esferas do conhecimento. Uma vez que a forma se encontra na esfera das relações e desta maneira ela se estrutura, alcança os objetos concretos, os fenômenos de outra ordem como no arcabouço de uma teoria, de uma ação, de um caráter. Visto que a forma é o alicerce, mas também é a ordem e todo inventar abarca a forma, a contém quando busca refletir a maneira e o como fazer. Para Ostrower (2001) a forma dos objetos harmoniza com os seus conteúdos.

Segundo May (1982) a imaginação é o que revigora a forma e esta impede que a imaginação possa conduzir o indivíduo à psicose. Para ele, a imaginação é preponderante no processo criativo e tece uma breve crítica sobre o pensamento moderno, no que se refere ao papel da imaginação no interior da criatividade. Este período foi dominado pela objetividade, com isso, subestimando a imaginação, por ser, o que retirava o homem da vida real e deixando-o muito subjetivo e distante de um pensar científico. Nessa perspectiva, tanto a arte como a imaginação foram entendidas como mero enfeite e não quanto algo indispensável à existência humana, “através da história ocidental permanece o dilema: a imaginação será o artifício ou a fonte da existência?” (MAY, 1982, p. 127). Então ele expõe qual é o seu tema:

E se a imaginação não for um enfeite e sim a própria nascente de toda a experiência humana? Se a lógica e a ciência forem derivadas de formas artísticas e dependerem basicamente delas, em vez de ser a arte uma decoração, produzida pela ciência e pela lógica? Essas as hipóteses que apresento (MAY, 1982, p. 127).

May (1982) acredita que a potência da imaginação é desmesurada, ampla e preenche até mesmo os espaços vazios, ao configurar o todo para dar sentido à vida. E nesse ponto de vista, a paixão pela forma criativa também ressignifica a existência, “E isso a criatividade é genuína. A imaginação, [...] parece-me o princípio básico da própria razão, pois as funções racionais, [...] podem participar da realidade \_ apenas enquanto são criativas” (MAY, 1982, p. 137). Por conseguinte, a criatividade participa de todas as experiências humanas e fundamenta os relacionamentos com o mundo em que eles vivem. May (1982) refere-se à paixão pela forma como uma experiência consciente do indivíduo e seu relacionamento com a realidade objetiva, ou seja, para além das questões apenas subjetivas. E a criatividade, em seu conceito, é a manifestação possível através do entusiasmo pela forma e a batalha para evitar a fragmentação, ou seja, a coragem para criar novas formas, novos tipos ou mesmo novas estruturas é o que harmoniza, inclui e agrega os seres humanos.

#### 2.4 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CENA EDUCATIVA

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, diz no Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), art.

3º, inciso II, no que toca aos conteúdos ligados a educação, pesquisa, difusão da cultura, pensamento, arte e conhecimento, que deve haver liberdade de ensino e aprendizagem. Está escrito no Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar), art. 4º, que compete ao Estado a educação pública e, conforme o inciso V, que o ingresso as condições superiores do ensino, pesquisa e criação como produto da arte, deve atender a capacidade criativa de cada pessoa. No Capítulo II (Da Educação Básica Seção I) art. 26, parágrafo 2º, afirma que a arte, enquanto componente curricular indispensável, deve possibilitar a expansão cultural dos estudantes.

Diante do apresentado, entendemos o quão importante é o ensino da arte para o pleno desenvolvimento dos docentes e do ser humano. Nesse cenário, verificamos que o ensino da arte promove a difusão cultural e potencializa o aluno para assimilar e difundir novos saberes. Consideramos, no presente estudo, não ser admissível pensar nem discutir arte sem compreender que ela é também constituída pela imaginação que resulta em produtos criativos, e não importa se estas invenções são materialmente construídas ou de ordem apenas conceitual e simbólica. Como já discutimos a partir da análise de Vigotski (1999), que o indivíduo pode ser criativo ao admirar perceptivamente uma obra de arte. Nessa experiência do ver, ainda que não compreenda totalmente a intenção do artista e seu produto, o sujeito da percepção é capaz de ir além das emoções ao encontro da própria catarse, desta forma o objetivo da criação se apresenta em sua integralidade. Mas a criatividade se manifesta a partir da relação do imaginário com a realidade, das experiências do ser perceptivo com o mundo.

Conforme Serafim (2008), os vocábulos imagem e imaginário estão unidos às pesquisas que tratam da imaginação. A autora, se referindo ao pensamento de René Descartes, no tocante a estes conceitos, diz que eles se encontram profundamente interligados e para serem exemplificados devem permanecer nesse estado de amálgama. Deste modo, o filósofo compreende que a imaginação é motivada pela alma, ou através do corpo. Caso originada por meio do espírito, se manifesta nas imagens intelectuais, quando a mente humana imagina o que não tem existência real, mas se aparece no corpo ela corresponde a imagem visual, que munida da percepção busca apreender os vestígios do mundo, como os atribuídos as criações artísticas. Para Descartes estas duas espécies de imagem são desiguais unicamente “[...] no grau de nitidez: as primeiras, produzidas pelos nervos, são mais vivas que as segundas, produzidas pela mente, pelo espírito” (SEFARIM, 2008, p. 27).

Consoante Araújo (2010) o imaginário educacional decorre de um conceito romântico de ensino que enfatiza o desenvolvimento da essência do homem, ou seja, valoriza o seu lado mais profundo e íntimo. Compreender esse imaginário impinge no indivíduo à urgência de uma reconstrução cultural. No entanto, o ensinamento dessa reforma da cultura deve ser sensato, buscando equilibrar:

[...] uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois pólos da sua constituição: o da razão e o da imaginação. [...] A compreensão da vida do imaginário obriga-nos a defender uma autêntica reforma da cultura que deveria assentar numa pedagogia bipolar, do dia e da noite, numa terapia baseada na re-simbolização de psiquismos anémicos (Desoille, 1961), numa teoria da cultura conciliadora de uma razão imaginante e de uma imaginação racionalizante que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois polos da sua constituição: o da razão e o da imaginação (ARAÚJO, 2010, p. 681).

Araújo (2010) entende o imaginário em educação como uma característica da imaginação compreendida enquanto construção da inteligência concretizada em trabalhos expressos em imagens visuais a exemplo das obras pictóricas e linguísticas, presentes nos símbolos e narrações, que desenvolve um todo harmonioso e ativo. Girardello (2011) constata que a imaginação no universo da criança equivale a um ambiente de autonomia que a leva para um espaço de possibilidades, ainda que não seja factível. A criança, mediante a imaginação se movimenta rumo ao novo, é comovida pela sensação imaginativa através do divertimento, das narrativas agenciadas pela cultura e arte, todavia nesse processo existe a interferência de um adulto, ou do professor que revela o caminho a seguir, embora respeite suas escolhas.

No entanto, assevera Girardello (2011), que a imaginação no ensino das crianças é fundamental, sendo mais significativa que as táticas elaboradas para o crescimento deste imaginário. Corroborar a autora que, nesse quadro, é importante uma educação poética, e traz para a sua discussão o pensamento de Georges Jean<sup>2</sup>, sobre “[...] uma “pedagogia poética” para a infância, aberta tanto à “vertigem quanto aos giros incertos dos labirintos”. [...] Este é o campo em que, segundo ele, a invenção pedagógica mais se impõe” (GIRARDELLO, 2011, p. 76). Expondo, desse modo, que professor e aluno, imbuídos em semelhante metodologia estariam se reinventando. A

---

<sup>2</sup> JEAN, G. Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990. 231 p. (1ª ed. em espanhol). Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200007)>.

imaginação da criança pode ser ensinada, pois não é uma dádiva de algo imaterial, mas se conecta a perspicácia do intelecto e dos sentimentos.

[...] como dizem muitos estudiosos a partir de diferentes perspectivas teóricas: “as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência”, diz Warnock (1976, p. 206-7); “assim como o entendimento lógico da criança, também sua habilidade de se envolver com o faz de conta e a fantasia precisa ser construída”, observa Gardner (1982, p. 182); “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia”, diz Held (1980, p. 46); “a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional”, diz Mock (1970, p. 136). “A tarefa mais importante da educação parece ser a educação da imaginação, para Sloan (1993, p. 158). (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Portanto, diz a pesquisadora, que o ensino contemporâneo já consegue entender a importância da imaginação para o desenvolvimento do indivíduo que aprende. Porém, no exercício da educação, geralmente é relacionada ao mundo artístico e do belo, enquanto a mesma abrange tanto os campos da ciência quanto os da criação. Vigotski (2009) compreendeu em seus estudos que a imaginação enquanto suporte do ato criativo, se revela de maneira semelhante no conjunto das experiências culturais, favorecendo a manifestação da arte e dos processos científicos.

Segundo May (1982) o mundo presente, automatizado e mecânico determina que os seres humanos tenham uma postura uniforme, previsível e estruturada. Nesse cenário, a criatividade enquanto fenômeno do inconsciente, inédita, incomum e não racional, tem demonstrado certo constrangimento a essa ideia de civilização homogênea, tão característica do corpo social tipicamente burguês. Por isso, na sociedade ocidental contemporânea, há tanto receio de experiências ligadas ao inconsciente ou as ações ilógicas e absurdas, concernentes ao ato criativo. Pois que, essa sociedade previsível e aparentemente harmônica, não compreende a vitalidade oriunda do interior da mente. Por sua vez, essa potência do inconsciente não se coaduna com o desenvolvimento tecnológico que está na base social. Diante disso, os indivíduos apavorados com as possibilidades inconscientes e irracionais, mas que temem a manifestação do próprio inconsciente e das outras pessoas, “colocam ferramentas e aparelhos mecânicos entre seu eu e o mundo do inconsciente” (MAY, 1982, p. 69). Isto fazem na tentativa de autoproteção contra as experiências que não sejam racionais.

Desde o Renascimento, a civilização ocidental vem enfatizando as técnicas e a mecânica. Portanto, compreende-se que os nossos impulsos criativos, como os dos nossos antepassados, tenham sido orientados para a tecnologia \_ criatividade dirigida ao progresso e aplicação da ciência (MAY, 1982, p. 70).

May (1982) entende que o êxito do processo criativo tecnológico, é uma intimidação a própria existência humana, porque impede o desenvolvimento dos acontecimentos irracionais da criatividade. Advindo o desaparecimento da criatividade primitiva, espontânea e original, resultará também no apagamento da manifestação criativa na ciência. Pois, até mesmo os profissionais de mencionada área, sobretudo àqueles ligados ao campo da física, “nos ensinam que a criatividade na ciência está ligada à liberdade do ser humano de criar, no sentido puro e livre de criação” (MAY, 1982, p. 71). Nesse quadro, o autor afirma que a criatividade do espírito amedronta a aparente ordem da sociedade atual, o que, para ele está correto, pois os arrebatamentos contraditórios do inconsciente inquietam o raciocínio lógico, com isso ocorrem a ansiedade. Entretanto, ainda que o agir criativo, por seu caráter de absurdo e irracional, abrange também as atividades corriqueiras das pessoas, conforme Nicolau (2014), ele se manifesta a todo momento e está presente nas coisas mais comuns às mais complexas, já que “o pensamento é criação, a fala é criação, o sonho é criação” (NICOLAU, 2014, p. 12).

Mas, para compreendermos melhor os processos de criação, devemos considerá-los em três instâncias distintas: num primeiro momento, como um processo que flui do inconsciente para o consciente, num movimento conhecido como inspiração; num segundo momento, como processos ligados diretamente às necessidades do ser humano, à existência imediata, provocando o surgimento de respostas para a subsistência, para o trabalho de um modo geral; e, num terceiro instante, como a sistematização da criatividade para a obtenção, de forma voluntária e consciente, de soluções e alternativas específicas para casos previamente determinados (NICOLAU, 2014, p. 12, 13).

Para Nicolau (2014) está no interior de cada um os alicerces para a manifestação da criatividade, já que ela não surge por acaso e sem propósito. A experiência criativa, portanto, abrolha desse relacionamento com o seu lado mais profundo e inconsciente, “entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina” (NICOLAU, 2014, p. 13). Retornamos aos apontamentos de Ostrower (2001)

quando diz que a criatividade é um meio de subsistência e nesse contexto, o criar alcança as experiências e a aptidão para representar formas. A criatividade também está presente na competência para identificar símbolos, conforme analisa Nicolau (2014), ela tem seu princípio no inconsciente, no controle da existência real em que o sentimento atravessa o raciocínio e, concomitantemente a inteligência organiza as sensações. Mas assevera o autor, ainda que seja possível aprender a se tornar criativo, “ninguém ensina ninguém a ser criativo” (NICOLAU, 2014, p. 41).

Muito embora, o autor afiança não ser possível instruir a pessoa para se tornar criativo, a mente do homem está aberta para estudar e evoluir em todo o processo de aprendizagem, o que inclui a aptidão criativa. Nesse ambiente a criatividade se fortalece, mas solicita uma inteligência perceptiva que seja mais exata e precisa a fim de que possa se desenvolver de forma livre. De acordo com Nicolau (2014), a mente vai se ampliando no curso da vida, mas de maneira ordenada e metódica por causa da educação, algo semelhante deveria suceder com o processo criativo. A educação tem promovido o desenvolvimento da mente, com o objetivo de sobrevivência do homem, entretanto através das metodologias pedagógicas, o ensino pontuou as classes dominantes e dominadas. Com isso, a aptidão para a aprendizagem, passou a ser investigada, uma vez que o Estado, quer seja por meio de uma política dominante ou não, constatou que poderia se responsabilizar por uma educação hábil para instruir a população. Mas conforme as convicções que sustentam essa forma de governar. A aquisição de conhecimento que deve acompanhar toda a existência do ser humano, é formada no seio familiar, na sociedade e na instituição de ensino, competindo a esta as obtenções de saberes que devem seguir a vida do indivíduo. Segundo Nicolau (2014) a escola deveria favorecer a evolução de uma mente mais dotada de potência criativa, entretanto isso não acontece.

“[...] a escola pode alimentar a criatividade das crianças, mas também pode destruí-la – e quase sempre é isso o que acontece. Idealmente as escolas existem para preservar e recriar o aprendizado e as artes, para dar às crianças as ferramentas com que construir o futuro. Mas quase sempre criam adultos medíocres e nivelados para suprir o mercado de trabalho com operários, dirigentes e consumidores” (NICOLAU, 2014 *apud* STEPHEN NACHMANOVICTH, p.43).

A crítica de Nicolau (2014) volta-se ao ensino pautado na repetição mecânica da memorização, o que limita o processo de aprendizagem. Segundo o autor, diversos

psicólogos tem um pensamento em comum, no que tange à inteligência, que é um agrupamento de várias capacidades, não opera desacompanhada e se encontra coesa aos sentimentos. Nessa perspectiva, a criatividade não pertence tão somente aos seres dotados de inteligência, mas é um atributo que proporciona a mente inteligente mais agilidade. Consoante Nicolau (2014) é possível compreender que inteligência e criatividade têm uma distinção primordial que pode ser testada na escola. Pois se um aluno de reconhecida inteligência obtém a solução de uma dificuldade “através de uma lógica que o faz convergir para a solução, enquanto que o estudante que tem um potencial criativo acaba por encontrar não só várias respostas, mas soluções díspares, para o mesmo problema” (NICOLAU, 2014, p. 44). A esse respeito, o autor traz para suas discussões, o pensamento da “pesquisadora Judith Greene, do Birckbeck College, de Londres, no seu livro *Pensamento e Linguagem*” (NICOLAU, 2014, p. 45), pois que a diferenciação no âmbito de raciocínio convergente e divergente, não se referem a separação entre intelecto e criatividade.

[...] aceitando um ponto de vista mais amplo, poder-se-ia afirmar que a inteligência e a criatividade, longe de serem duas qualidades distintas, constituem antes dois modos de olhar para a mesma coisa. ” Na concepção de Judith Greene, a criatividade envolve ambos, pensamento divergente e convergente, bem como, inúmeros fatores de personalidade. A inteligência, por sua vez, requer um uso adequado da criatividade (NICOLAU 2014, p. 45).

Analisa Nicolau (2014) que, a educação, como vem sendo praticada, e por estar sob o domínio das classes dominantes, como das políticas estatais, não consegue exercer o seu papel de libertadora do indivíduo, quanto ao favorecimento do livre pensar e, nessa circunstância, assegurar a criatividade. Entretanto, no processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com a prática, afirma ele, que é possível urdir o sujeito aberto e capaz de desempenhar seu papel criativo. Cabe a escola possibilitar a constituição do indivíduo observando-o como alguém em constante busca pelo desenvolvimento, com isso, o ensino deve ser libertário, convergido à potencialidade de ações criativas. No entanto, para a aplicação de um ensino criativo, entende Nicolau (2014), é preciso que o docente, primeiro resgate a sua criatividade percebendo intimamente os sistemas criativos “[...] para que possa saber quando a criança está aprendendo a pensar criativamente, a partir da sua realidade intelectual, social, psicológica etc.” (NICOLAU, 2014, p. 53).

Pois que, ações criativas não passam a existir de maneira acabada, pronta e exata, contudo, se manifestam pouco a pouco, no interior de cada indivíduo. Porquanto, a habilidade criativa evolui de acordo com a sensibilidade de todos os envolvidos em seu processo. O homem sensível é aquele capaz de reagir diante dos mais elementares acontecimentos, desde a alegria ao sofrimento, ele não julga, não emite opiniões pré-concebidas, contudo permite que as ocorrências naturais da vida sejam captadas, integralmente, em si. Nesse contexto, reflete Nicolau (2014), ao estarmos abertos para recebermos as emoções de tudo o que nos envolve e transmitir os nossos próprios sentimentos, indo além dos individualismos e das vaidades egocêntricas, é possível enxergarmos a sociedade em que habitamos, mas conforme os pontos de vista da nossa inteligência e racionalidade. Porque a essência do ser humano se encontra em permanente mudança, nada é fixo ou imutável. A realidade concreta, a natureza externa a ele e a sua própria natureza podem, mediante o seu desejo extrair o melhor dos ensinamentos da vida. Estas reflexões de Nicolau (2014) estão baseadas na pesquisa de Ostrower (2001), que discutimos. Por esse ângulo, quando os talentos particulares e subjetivos se encontram em comunhão com as aptidões culturais, criatividade e sensibilidade se tornam o mesmo objeto, o mesmo ser, em razão de se completarem mutuamente.

Dando seguimento a percepção do autor, a sensibilidade se confessa com mais ou menos energia, sendo capaz de evoluir quando as citadas inteligências perceptivas respondem às mais profundas vontades. Com isso, desperta no indivíduo outras maneiras de comportamento e de existência frente ao grupo social em que ele habita, posto que, suas condutas também mudam. Uma vez que, por meio da expansão da sensibilidade, o homem constituído por uma natureza essencialmente propensa a experiência de ser livre, não consegue viver num espaço e numa condição que o restrinja e enfatize mais a inteligência. Todavia, mediante a sensibilidade o ser humano pode trilhar os espaços da criatividade que lhes oferece novos atributos, indagações e desenvolvimentos.

Embora a criatividade envolva pensamentos complexos, fragmentados e, segundo Oliveira e Alencar (2008), ainda insuficientes, no que toca as pesquisas, ela é imprescindível na contemporaneidade, principalmente no ensino. Pois no ambiente escolar, processos criativos podem ser trabalhados, para isso é preciso que os docentes manifestem a própria energia criativa, porque o mundo de hoje solicita pessoas, educadores e estudantes cada vez mais criativos. Criatividade, segundo nossas

discussões, tem estreita relação com o fazer, com práticas no sentido de experiência. Mas também já argumentamos, tanto na acepção de Vigotski (1999), quanto na de May (1982), ser possível o homem criar no momento em que contempla uma obra de arte, ou seja, durante a percepção da mesma ele pode desenvolver atitudes puramente criativas. Diante do exposto, no corpo do presente estudo, percebemos que não existe um pensamento acordado e unitário concernente a ideia de criatividade, pois de acordo com Oliveira e Alencar (2008), a mesma tem sido empregada com os mais diversos propósitos e agudeza de espírito.

Oliveira e Alencar (2008) nos apresentam que há várias teorias sobre criatividade no mundo atual e que possuem elementos diversos e fundamentais para a sua manifestação. Nesse cenário, fazem referência a Teoria do Investimento em Criatividade, lançada em 1988, autoria de Sternberg<sup>3</sup> e reescrita em 1996 pelo mencionado autor e por Lubart<sup>4</sup>. Nesta pesquisa há o entendimento de que a criatividade é originária de seis condições principais que se relacionam, por isso mesmo, não é cabível percebê-las separadamente. Estas inseparáveis qualidades que, ao se relacionarem, igualmente, se completam.

[...] inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. A Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi (1994,1996,1999), cujos estudos focalizam os sistemas sociais, considera a criatividade como um fenômeno que se constrói entre o criador e a sua audiência, valendo-se da interação e gerando um ato, uma idéia ou um produto que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para ele, a criatividade não acontece na cabeça das pessoas simplesmente, mas provém da interação entre os pensamentos pessoais e o contexto sócio-cultural, sendo, portanto, sistêmica e não individual. O modelo sistêmico vale-se de três fatores: o indivíduo, portador de uma herança genética e suas próprias experiências; o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio e sua maior função é preservá-lo como tal (OLIVEIRA e ALENCAR, 2008, p. 296, 297).

Perante teorias que apontam conceitos diversificados, Oliveira e Alencar (2008), concluem que é muito complexo entender o fenômeno da experiência da

---

<sup>3</sup>Robert J. Sternberg. Professor de Desenvolvimento humano Cornell Pruniversity. Disponível em: <://www.robertjsternberg.com/investmen t-theory-of-creativity/>.

<sup>4</sup>Todd Lubart. Professor de psicologia na Universidade de Paris Descartes e membro do Instituto Universitário da França. Disponível em:<http://www.revistadocrea.com/consejo-editorial/lubart >.

criatividade e, sua aplicação na escola, também é escassa. Diante disso, percebe-se não ser mais possível obliterar o enorme valor e a potência que atividades criativas em sala de aula, possam motivar para o desenvolvimento dos estudantes. Concluem, dessa forma, que na sociedade atual, imbuída de um pensamento labiríntico, de difícil compreensão e em permanente mudança, educadores criativos colaboram para o surgimento de educandos, igualmente, criativos. Sobre educar e ter pensamento criativo, as autoras conjecturam que, diversos elementos colaboram nesse processo, enfatizando, diante disso, as questões ligadas à cognição e a afetividade. Pois estas características promovem maior interação de ensino aprendizagem, facilitando o exercício criativo.

Os atores desse processo, envolvidos por momentos estimulantes e favoráveis, certamente propiciam a manifestação da criatividade, mas desde que o professor esteja, de fato, comprometido e acessível para as experiências que surgem nesta metodologia de renovação constante. O docente, por ser o mediador, facilita e rompe com o ensino que se propõe em repetir velhos hábitos, ou seja, voltados à tradição. Nesse contexto, as pesquisadoras dizem que ao educador compete estar aberto para as sugestões que não se coadunem com as suas, desde que elas sejam possíveis de serem aplicadas e enriqueçam a metodologia. Incumbe ao professor estimular a imaginação dos educandos para que os mesmos desenvolvam suas criações, fomentar o desejo em indagar, o que estimula novas perguntas, porém respeitando o tempo para prováveis respostas e para as experiências elaboradas pelos alunos. Com isso, o docente valoriza a capacidade de cada um e estabelece as melhores condições dentro da sala de aula, tornando esse espaço convidativo, agradável, incentivador do processo criativo.

Observam Oliveira e Alencar (2008), no que diz concerne ao caráter do educador que fomenta a criatividade, respeita o livre pensar e as opções criativas dos seus educandos, também deve entender que os desacertos e as irrealizações fazem parte da criação. Pois são deveras importantes na metodologia de ensino aprendizagem, uma vez que aprecia as práticas criativas de cada um ao estimular as aptidões, oportunizando a todos. Com isso, agencia a expansão da criatividade, bem como a consciência do estudante a respeito desse complexo processo. Ademais, valoriza o bom humor, que fortalece como um todo o sistema de ensino e o bem-estar em instruir-se, já que, esse educador promove em nível individual e no preparo do ambiente, a manifestação aprazível da criatividade.

Nesse contexto, voltamo-nos, momentaneamente, ao entendimento histórico das pesquisas em torno desse discutido tema. Fleith (2001) analisa sobre a palavra criatividade, que passou a ser objeto de estudo no mundo da ciência, a partir de meados do século transcorrido. Entre os anos de 1950 a 1960, diversas pesquisas buscavam apontar aptidões de um pensar imbuído no gosto criativo, e no caráter de individualidade ligado ao fenômeno da criatividade. O real desígnio era entender a natureza de uma pessoa criativa e produzir ferramentas que auxiliasse nesse reconhecimento. O presidente americano, Dwight D. Eisenhower, acreditando nas investigações espaciais da Rússia, sobretudo após a projeção, em 1957, do foguete Sputnik, subsidiou quase todas as pesquisas de cunho científico relacionadas a assuntos ligados à criatividade.

No período de 1960 a 1970, intensificaram-se as críticas às práticas educativas como sendo conservadoras e inibidoras da expressão criativa. Sob a influência do movimento humanista (Maslow, 1968; Rogers, 1961), defendia a idéia de que todos os indivíduos apresentam um potencial criativo que deve ser cultivado, especialmente no contexto escolar, observou-se uma revisão das estratégias educacionais, bem como a proliferação de programas de treinamento e técnicas de estimulação da criatividade. Os estudos em criatividade buscavam investigar maneiras eficientes de se desenvolver o potencial criativo dos indivíduos (FLEITH, 2001, p. 1).

Discute a autora, que o cerne dos estudos e investigações respectivo a esse tema, naquela época, estava voltado para aprimorar métodos que fossem capazes de auxiliar a manifestação da criatividade de cada pessoa. Para isso, crianças e adolescentes participaram de vários exames e avaliações a respeito desse tema. De 1970 a 1980, outras pesquisas científicas voltadas para analisar processos criativos ligados à inteligência e a interação social no progresso do ser humano, foram desenvolvidas e motivadas principalmente pela psicologia cognitiva. Assim as pesquisas, no contexto da criatividade, se voltaram para a metodologia e o crescimento de um refletir criativo, dos aspectos sociais afetando esse movimento, pois o maior interesse era entender de que maneira a realização criativa aparece.

No que toca a criatividade, de 1980 para a frente, é perceptível a soberania de um pensamento estruturado, ou seja, há uma percepção organizada a esse respeito. Segundo Fleith (2001), não é no interior do homem que a criatividade acontece, entretanto decorre da mútua influência entre as observações de cada um e a sociedade

em que estão inseridos. Por isso, a manifestação da criatividade, longe de ser um acontecimento particular, é um princípio coerente e sistematizado. Instigada pela família e escola, do mesmo modo, sofre influência das ações socioculturais de cada período histórico. Atualmente, as recentes pesquisas no tocante ao fenômeno da criatividade, têm observado com mais atenção o alcance sócio-histórico-cultural. Assim, para a criatividade tornar-se visível, não é aceitável separar o sujeito do ambiente em ele vive. Nesse seguimento, dentro do espaço educativo, deve-se preparar os docentes e estudantes para a criação de produtos inéditos e singulares nas mais diversificadas áreas do conhecimento, para isso é necessário um ambiente favorável. Conforme a autora, as mudanças no espaço da escola e sala de aula, corroboram para o aumento da criatividade, bem mais que as tentativas de fazer o indivíduo raciocinar criativamente. Por conseguinte, os fortalecimentos destes processos criativos são também revigorados, mediante as transformações no recinto escolar.

Nesse quadro, afirma Fleith (2001) compete ao professor que se esforça na aplicação de práticas criativas o envolvimento com o ensino que não seja automático, instintivo, ou reproduzidor de tradições, porém observar os múltiplos níveis da predisposição criativa existentes em cada pessoa. Afinal, anseio e habilidade criativa são dessemelhantes nos indivíduos, dessa forma, o docente deve, mediante a própria criatividade, observar criticamente as distintas condições de ensino e analisar as probabilidades, os meios e as metodologias para desenvolver e aperfeiçoar as práticas criativas dos alunos.

Uma vez que, a criatividade não é prerrogativa de alguns eleitos beneficiados pelo meio sociocultural, conforme pontuou Vigotski (2009), e que ela se manifesta à medida em que a imaginação, num processo combinatório, transforma os dados recebidos para produzir e criar o novo. Sendo capacidade criativa, nesse pensamento, não uma característica genuína do sujeito, no entanto, decorre da relação e do permanente contato que há entre o ser humano e suas experiências no âmbito social. Pois que, para Vigotski (2009), a imaginação presente na metodologia criativa, é o alicerce de toda manifestação da criatividade, que se torna visível nas experiências socioculturais. Imaginação, nesse contexto, é fundamental e não mero evento para a diversão e o lazer. Porque esse fenômeno se apropria nos dados que a realidade concreta dispõe para o indivíduo, bem como nas anteriores experiências resultantes do mundo real, que é pautado na emoção.

Num dos poucos artigos que escreveu sobre a imaginação e a criatividade, Vigotski (1930/1990) deixa claro que qualquer atividade humana não representa uma reprodução integral do que aconteceu, mas a criação de formas ou atividades, originadas de uma segunda classe de criatividade ou comportamento combinatório. Por outras palavras, o cérebro não é um órgão que só mantém e reproduz nossas experiências anteriores, mas que cria e combina elementos numa nova situação e comportamento. E continua afirmando que “a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente” (p.85). Para este autor, o que diferencia a cultura humana do mundo natural é exatamente a criatividade, que está relacionada com a capacidade de mudança, com a imaginação e com o pensamento (MOZZER e BORGES, 2008, p. 9).

Essa complexa teia que se alimenta da própria existência, na criança e no adolescente, demanda de uma renovação constante das experiências que, se enriquecidas, potencializam cada vez mais a capacidade para desenvolver a imaginação e produzirem algo novo, fruto de mentes criativas. Entendemos, por conseguinte, que Vigotski (2009) valoriza a experiência na atividade imaginativa e criadora, onde memória, imaginação, sentimento e materialização, participam desse sistema e são os aspectos característicos da imaginação criativa. Girardello (2011), no tocante a uma qualidade da imaginação, afirma ser este fenômeno semelhante ao ver por entre janelas abertas da realidade, que se torna real através desta experiência perceptiva. Mas para isso acontecer, é preciso que o sujeito da experiência seja paciente, visto que a imaginação, nesse contexto, se apresenta nos espaços abertos mediante o olhar. Logo, essa percepção é contemplativa, estética e não se coaduna com o mundo atual, sempre movimentado pela necessidade de novos conhecimentos e muitas vezes o ensino, tem se tornado o impedimento para a tranquilidade, que conduz a reflexões mais profundas e transformadoras.

Reflete a pesquisadora que muitas vezes a criança se aquieta, mantém o olhar vazio e distante, temporariamente, desabitado, quando o professor ou qualquer pessoa adulta, rompe com este momento que pode ser valioso e solicita que ela produza algo e interaja com os colegas. Sendo que, neste momento, o educando poderia estar desenvolvendo sua imaginação criativa, ou seja, realizando imaginativamente a própria subjetividade através dos devaneios. Segundo Girardello (2011), o encontro com a natureza, por intermédio da meditação estética, favorece o crescimento da imaginação. Nesse contato a natureza é o objeto para a imaginação da criança, pois a sua fantasia é materialista, prática e necessita da experiência.

A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas (1994, p. 9), diz Bachelard, remetendo aos elementos — o fogo, o ar, a água e a terra — que para ele são “os hormônios da imaginação” (1990, p. 12). O estímulo imaginativo surge não só no contato com o que pode ser tocado ou percebido — como o calor do fogo, a viscosidade da lama — mas também no encontro com o incomensurável, como a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades. É o assombro diante dos elementos e da infinita multiplicidade da natureza um dos fatores da emoção estética que Kant chamou de sublime, “a descoberta da profundidade infinita da imaginação” (Kearney, 1991, p. 175). Warnock destaca a importância dessa “emoção do infinito, ou da inexauribilidade das coisas” (1976, p. 207) na experiência estética das crianças (GIRARDELLO, 2011, p. 78, 79).

Para Girardello (2011), o educador deve ser quem aprimora o olhar da criança, mas sem romper com a seriedade deste momento. Enquanto indivíduo sensível e consciente do valor da própria imaginação, o docente consegue participar do acontecimento imaginário, sugerindo, de maneira divertida outras possibilidades imaginativas, já que, entra nos devaneios do aluno. Mas essa delicada e respeitosa interferência, necessariamente, não destrói a beleza poética da imaginação. Uma vez que o professor, em sua mediação, não destrói com as fabulações ao apontar que a realidade em torno e o meio social, também são preenchidos de estímulos e impressões, por vezes, tão potentes quanto as imaginadas, porque a matéria prima para a fantasia e o devaneio imaginário é a natureza, a respectiva existência. Quanto ao universo imaginário das crianças, analisa Vigotski (2009), das brincadeiras as experiências estéticas e narração de histórias, elas recriam outras realidades. Pois, com base nas associações e dissociações colhidas da existência elas engendram criações imaginativas que decodificaram do espaço sociocultural.

Vigotski (2009) aponta que a imaginação criativa se torna evidente se as condições sociais forem adequadas, por isso mesmo, a criatividade não é algo exclusivo daquele que cria. A imaginação da criança, conforme já discutimos, vai se fortalecendo a medida do seu amadurecimento biológico. No adolescente a imaginação substitui as antigas brincadeiras de criança, porém o que mais assinala essas mudanças e diferenças é que a imaginação infantil está mais próxima da materialidade que o mundo ao seu redor lhe oferece. Enquanto no adolescente o potencial imaginário se aproxima da inteligência, entretanto os sentimentos e a realidade continuam ativos. Nesse período da vida, a ideia de que a imaginação é a base do progresso de cada indivíduo, apenas avalia

o caráter que valoriza a predisposição para os emergentes arroubos apropriados as emoções, à medida que é negligenciado o conceito de imaginação relacionado com a inteligência. No contexto das discussões apresentadas, acredita Vigotski (2009), que o progresso da imaginação do adolescente, é resultado de um aperfeiçoamento completo, decorrente das profundas transformações que ele vive em seu corpo e nas suas experiências.

De acordo com Costa (et al., 2017), o ensino precisa romper com a ideia de uma educação dualista, que separa imaginação e cognição, valorizando o conhecimento científico como o defensor absoluto da verdade. Com isso, a capacidade racional e intelectual, presente na formação de conteúdos reverenciadores do conhecimento técnico, que se organiza em saberes mecanizados, não compreende nem respeita a experiência, mas autoritária inibe e restringe o desenvolvimento da imaginação e dos processos criativos de educadores e educandos. Tal oposição no interior da escola desprestigia a eficiência e vigor dos processos imaginários e criativos.

Os problemas enfrentados pela interseção entre imaginação e conhecimento nas práticas pedagógicas no Brasil também se vinculam ao campo da construção curricular, mais especificamente o da compartimentalização dos conteúdos. Àquela ideia de cientificidade e de objetividade própria da concepção positivista do conhecimento está acoplada a concepção de que os saberes precisam ser ensinados de forma estanque (Matemática, Química, Física, Biologia, etc.), como se não tivessem nenhuma relação entre si (COSTA et al., 2017, p. 59).

Analisa Costa (et al., 2017), a propósito do estudo de Ilich (1985), sobre os currículos fragmentados se preocuparem com o conhecimento, ainda que esse planejamento nem sempre revele que o ensino, na plenitude da proposta pedagógica curricular, ocorra. Pois estes conteúdos estão sendo modificados anualmente, ou seja, há uma temporada para a sua prática e esse tempo precisa de respostas urgentes, logo não existe espaço para reflexões longas e aprofundadas, “o objetivo do sistema escolarizado de sociedade, então, centra-se na aquisição de blocos de conhecimentos isolados” (COSTA et al., 2017, p.60). Essa fragmentação do saber resultou também no fracionamento da permanência dentro da escola, já que as disciplinas são ministradas em momentos diferentes. Assim sendo, através da divisão curricular no âmbito do tempo, a escola detém para si o domínio dos conteúdos trabalhados pelos educadores, uma vez que para ele é decidido o que ensinar e em que período, em que ritmo o ensino

deve ser transmitido e as ferramentas didáticas, entre outras demandas que enrijecem e desumanizam a aprendizagem. Comprendemos, portanto, que uma educação baseada nestes princípios, não mantem o olhar para a ocorrência da imaginação e dos processos criativos que são exercidos em momentos comemorativos e de festividades para além do currículo.

Mas assevera a pesquisadora, a despeito desse quadro pouco estimulante referente as práticas criativas, no que toca arte e ensino, empreendimentos vem sendo trabalhados para amortecer o abismo que há entre criatividade e processos educativos. Estudos apontam possibilidades efetivas para a realização da arte na escola, porém sugerem mudanças na construção dos habituais currículos, que nessa adequação, devem unificar as disciplinas com seus diversos saberes e associá-los aos campos da arte. Quando a educação direciona seu olhar para a arte, a imaginação e a criatividade, ela está observando a própria vida e os anseios do ser humano no ambiente social. Pois estes fenômenos enquanto expressões do mundo sensível e estético, precisam de uma escola aberta a mudanças, a fim de possibilitar que a criatividade se manifeste.

Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida. Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador, consciente e luminoso [...] O que hoje se realiza no âmbito da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador (COSTA et al., 2017 *apud* VIGOTSKI, p. 68).

Consoante Araújo e Mont'Alverne (2017), o docente que se esforça em fomentar o potencial imaginativo do educando antes, necessita trabalhar a própria imaginação e aplicar metodologias criativas para retirá-los dos velhos e repetitivos hábitos, cuja rotina pode engessar o processo de ensino aprendizagem. Isto posto, promove em sala de aula outras possibilidades do pensar, estimulando a imaginação do aluno para descobrir diferentes opções de entendimento das múltiplas disciplinas. Este tipo de educador proporciona a abertura a percepções ainda não refletidas, mas possíveis. Nesse contexto, o professor é o mediador que abre as janelas metafóricas para a experiência mental, que não se manifesta apenas intelectivamente, todavia, sonha, imagina e cria.

O professor para estimular a imaginação tem que fazer da memória e do conhecimento seus aliados, pois “a vida imaginativa e a ignorância não são companheiras comuns” (EGAN, 1992, p. 155). Contudo, o acabado de dizer não autoriza que o conhecimento por si só seja suficiente para tornar-se uma pessoa imaginativa. Por outras palavras, é uma condição necessária, mas não suficiente: “Quanto mais se conhece sobre algo, mais a imaginação tem para poder trabalhar” (1992, p. 155). Isto é correto, pois o conhecimento aprofundado em determinado domínio abre maiores possibilidades de pensamento, assim como de formular mais hipóteses, quer dizer de tornar o pensamento mais criativo e, conseqüentemente, mais imaginativo (ARAÚJO e MONT’ALVERNE, 2017, p. 82).

A imaginação, segundo Araújo e Mont’Alverne (2017), quando estimulada a produzir escolhas pautadas no mundo real, portanto longe de serem apenas expressões da ilusão fantasiosa, colabora no processo de aprendizagem. Uma vez que os devaneios na escola não devem ser confundidos com a importância seja da imaginação no ensino, ou a sua aplicação conscienciosa para a aquisição de saber. Nessa metodologia, educar para a imaginação potencializa os valores do indivíduo ao aproximá-lo do outro, ressignificando sua própria humanidade.

No tocante a criatividade, Vigotski (2009) também não a dissociou dos fenômenos socioculturais, pois ela decorre da realidade cotidiana e sua manifestação implica que o devaneio, a fantasia, ou a imaginação, após reorganizar os elementos, as materialidades presentes no mundo, promove o surgimento de práticas criativas. Diante desse quadro, é possível compreender que o ensino voltado para as crianças e adolescentes deve, cada vez mais, valorizar a imaginação criativa, através de experiências também no campo da arte. Neste caso, a pedagogia é tomada por uma sensibilidade de cunho poético, pois seu olhar persiste para além das janelas simbólicas e das paredes frias, dos ambientes esteticamente vazios de possibilidades humanistas, que transformam verdadeiramente os indivíduos. Entendemos, portanto, após a reunião destes diferentes e complexos conceitos, que imaginação e criatividade, enquanto fenômenos essenciais para o desenvolvimento humano, precisam de ricas experiências com a realidade e com o outro. No interior do presente raciocínio, percebemos a escola, este mundo heterogêneo, aberto, sensível e fragmentado, mas, igualmente, território de múltiplas possibilidades do imaginário criativo.

### **CENA 3 - LUZ, CÂMERA, AÇÃO! A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA!**

No presente capítulo abordamos o objeto da pesquisa: a experiência do cinema na escola. Não pretendemos tratar experiência como um simples experimento, que é universal, pois ao romper com a ideia de que os homens são seres homogêneos e coerentes, a experiência envolve singularidade. Não obstante, ela determina a prática da diversidade, seu papel é dialógico, nesse aspecto, análogo ao cinema e a arte, também aos conteúdos discutidos no capítulo anterior: imaginação e criatividade. Como a experiência valoriza a alteridade, ela não é o caminho plenamente conhecido, todavia uma passagem para o indeterminado, que são as vivências originais no campo respectivo ao imprevisto, as coisas e encontros fortuitos.

Argumentamos experiência a partir de Jorge Larrosa (2002, 2011), trazemos os seus conceitos teóricos com a finalidade de averiguar o cinema no contexto educativo. A propósito da experiência do cinema na escola, apresentamos, inicialmente, a metodologia de sua descoberta, das insistentes tentativas de alguns pioneiros para movimentar a imagem estática. Assim, tempos depois, alçou o estatuto de arte, ao ser compreendido enquanto linguagem. Abordamos ainda, como a imagem cinematográfica é percebida pelo observador, em seguida, discutimos a Lei 13.006/14, que tornou o cinema obrigatório para a educação básica.

Conscientes que debatemos assuntos complexos e que nos movimentamos em territórios delicados, escorregadios, pois de um lado está a arte cinematográfica adentrando no espaço educativo, mas ela não entra pela porta da frente, convidada pela proprietária do recinto, há uma determinação governamental que lhe garante livre ingresso no ambiente escolar. Por outro lado, inquirimos se proferida arte imposta e autorizada neste lugar pelos detentores do poder político, é capaz de promover o encontro com a experiência e as possibilidades de transformação que ela acarreta?

Em face do exposto, discutimos no vigente capítulo, as teorizações foucaultianas governamentalidade, poder, saber, cuidado de si e subjetividade, conservando a estrutura textual da presente investigação, proposta no capítulo teórico metodológico. Nossa metodologia se predispõe a uma abertura ao argumentar os referidos postulados com o objeto da pesquisa e temas correlatos. Porquanto, buscando elucidar os objetivos propostos, nos amparamos na fala do próprio Foucault a respeito

do seu método: “Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (2006 b, p. 229).

### 3.1 A IMAGEM POR FIM SE MOVIMENTA: EIS O CINEMA!

Uma das primeiras apresentações públicas do cinema, ou a mais notória, ocorreu na França com os irmãos Louis e Auguste Lumière, em fins do século XIX, precisamente no dia 28 de dezembro de 1895, no Grand Café. Nessa data, coube ao público pagar para assistir as projeções do cinematógrafo. Entretanto, exibições anteriores aconteceram em 1893, nos Estados Unidos, através do quinetoscópio cuja patente deve-se ao inventor Thomas Alva Edison. A criação do cinema está relacionada ao nome de Edison que tinha uma equipe em seus laboratórios na cidade de New Jersey. Em 1889 após ver em Paris a câmera de Etienne - Jules Marey, ele passou a fabricar máquinas que produziam e revelavam imagens fotográficas em movimento. Assim sendo, no ano de 1891 os aparelhos quinetógrafo e o quinetoscópio já se encontravam aptos para ser patenteados (COSTA, 2006).

De acordo com Costa (2006), o quinetoscópio tinha um visor particular que favorecia ao público, este após pagar com uma moeda, assistia cenas cômicas, de animais domados e bailarinas. O primeiro espaço público possuía dez quinetoscópios, cada qual projetando um filme diferente e aconteceu em New York no mês de abril de 1894. Estes pequenos filmes eram produzidos com o quinetógrafo. Essa foi outra mostra pública ocorrida antes da famosa exibição dos irmãos Lumière e sucedeu dentro de um teatro de vaudeville, em primeiro de novembro de 1895, com os irmãos Max e Emil Skladanowsky, na cidade de Berlim. Fizeram uma projeção de 15 minutos da máquina por eles inventada e que foi denominada de bioscópio.

Portanto, mesmo não sendo os primeiros na invenção do cinema, os irmãos Lumières foram os que mais lucraram com suas projeções fílmicas e, conseqüentemente, se tornaram mais famosos, já que eram hábeis em negócios e marketing. Eles comercializaram e venderam câmeras e filmes, o cinematógrafo possuía um design mais leve e prático, desse modo, foram reconhecidos como os maiores produtores europeus e seus nomes entraram para a história conforme os descobridores do cinema.

Em 1894, os Lumière construíram o aparelho, que usava filme de 35 mm. Um mecanismo de alimentação intermitente, baseado nas máquinas de costura, captava as imagens numa velocidade de 16 quadros por segundos – o que foi o padrão durante décadas – em vez dos 46 quadros por segundo usados por Edison (COSTA, 2006, p. 19).

Cerca de vinte anos após a sua invenção, o cinema ainda não demonstrava ter importância, pois estava misturado a outras expressões culturais como o teatro, a lanterna mágica e o vaudeville. Esse cinema inicial, conforme Costa (2006), foi dividido em duas fases, a primeira de atrações, parte de 1894 a 1906/1907, “ quando se inicia a expansão dos *nickelodeons* e o aumento da demanda por filmes de ficção” (COSTA, 2006, p. 25 e 26). A segunda fase de 1906 a 1915, conhecida como etapa de transição, em que os filmes começam a organizar a narrativa e se estruturar enquanto indústria.

O cinema, invenção recente dentre muitas do Ocidente industrializado, era o produto de um encontro histórico entre teatro, *vaudeville*, *music hall*; pintura, fotografia e roda uma série de progressos técnicos. Assim, ajudava a exaltar as qualidades da civilização branca de classe média que lhe deu origem (CARRIERE, 1995, p. 9).

Na primeira fase, ou seja, do cinema de atrações, a câmera permanecia estática, os atores, geralmente, eram vistos de corpo inteiro e os movimentos panorâmicos serviam para a *miseenscène* de maior ação, tudo isso, teatralizava os filmes. Produzia, nessa época, o reconhecido mágico francês Georges Méliès e seus filmes com cenários construídos em estúdio, predominava o tom ficcional. No entanto, o cinema ainda não era reconhecido como a sétima arte.

Mas arte pode ser contemplada através de uma sequência numérica? Nessa perspectiva, compreendemos ser de fundamental importância, algumas breves, porém notórias observações. Começamos pela filosofia, mais precisamente nas ponderações do alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, eminente pensador que viveu entre o final do século XVIII e início do século XIX. Hegel (2001), demarcou as artes em seis: música, teatro, pintura, escultura, arquitetura e poesia. O termo de cinema como sétima arte, de acordo Santos (2015), coube ao crítico italiano Ricciotto Canudo, em 1912, fundador de um cineclub, através da publicação do “Manifesto das Sete Artes”. Xavier (2008), reflete que, no início, o cinema necessitava ser esclarecido sobre o por que ainda estava reprimido a modelos reprováveis para a sociedade da época. Por isso mesmo, tornou-se

fundamental mostrar aos tradicionalistas, que este novo meio de expressão e entretenimento poderia alçar a nobre esfera da arte.

O cinema, analisa Garcia (2011), ao incorporar o termo linguagem para seu universo, demandou para si a esfera de arte, mas distinta da literatura e do teatro. Aumont&Marie (2006) também pensaram o cinema como arte, um mecanismo de formas produzidas e adequadas à sua própria natureza e não meras reprodutoras das configurações reais. Os autores compreendem o cinema enquanto arte completa que abrange todas as outras manifestações artísticas, transformando-as e extrapolando-as. Ao se tornar respeitado por ser arte, o cinema precisou se fundamentar como linguagem, mas, de acordo com Martin (2005, p. 22), “[...] o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, isto é, um processo de conduzir uma narrativa e de veicular ideias”.

No conceito do teórico Christian Metz (1980), o cinema enquanto invenção nova na história da humanidade é necessário ser pensado em seus mais diversificados pontos de vista. As primeiras teorias, no período do cinema mudo, procuraram explicar questões de ordem técnica, respectiva a sua estrutura e aos sentidos. Estas teorias apontavam a arte cinematográfica como:

[...] uma “linguagem”, ou uma “escrita, [...] um meio de expressão passível de tornar-se, ao se afinar progressivamente, uma linguagem ou uma escrita. Quando um Louis Delluc, um Victor Perrot, Jean Damas, um Ricciotto Canudo desenvolviam tais temas, não tencionavam apenas afirmar, como uma notoriedade um pouco militante, a amplidão de uma “riqueza expressiva” pressentida, mas ao mesmo tempo a especificidade *visual* (a particularidade sensorial) desta significação cheia de recursos latentes; se, para esses autores, o cinema \_ de fato ou em potencial\_ merecia ser tomado por uma linguagem ou por uma escrita, era porque tinha uma matéria de expressão que lhe pertencia, a fotografia animada e em sequência. Até hoje, muitos ainda pensam assim: a única série sensorial do cinema mudo foi simplesmente substituída pela múltipla série típica do cinema falado. [...] o “cinema” não seria nada mais que um certo sistema significante (considerado como tal) que se distingue dos outros pela matéria de expressão: o cinema, para começar, evidentemente é aquilo que não é nem pintura, nem escultura, nem teatro, etc. (METZ, 1980, p. 28, 29).

Para Metz (1980) o cinema possui uma linguagem própria, ainda que faça uso, ou que traga para si, outras expressões artísticas. Desta forma, cinema é mais que a somatória de filmes, trata-se, inclusive, de uma linguagem codificada com normas próprias, além de um sistema amplo e irrestrito aos instrumentos de análise semiológica

reveladas em sua filmografia. No momento em que, avança o escritor na sua investigação, o cinema é compreendido enquanto linguagem, ocasionalmente, essa arte foi admoestada como se possuísse um único e completo código administrando as partes de qualquer filme e estreitamente aderidas à sua materialidade.

Nesse contexto, quando a sua linguagem é percebida sob a dominação do aspecto visual, explica Metz (1980), isso ocorre porque não são considerados os múltiplos e singulares processos visuais e nessa sistematização mesmo o que é visual, jamais é perceptível enquanto conjunto. Posto que, em complexo sistema que é a linguagem do cinema, cabe analisar, além disso que:

[...] Saber manipular a linguagem cinematográfica é saber exprimir-se através de imagens e de sons (quando na verdade existe um bom número de configurações audiovisuais que não são próprias ao cinema, embora apareçam em certos filmes), ou que Nos dias atuais, é preciso ensinar as crianças a compreender a linguagem cinematográfica, que ocupará um grande lugar em sua vida (quando, talvez, o que venha a ocupar um grande lugar seja a totalidade das mensagens fílmicas, e não os códigos propriamente cinematográficos, que apenas informam sobre uma pequena parte desse todo), etc. (METZ, 1980, p. 49).

Averiguamos, por conseguinte que a linguagem cinematográfica, por abranger uma plêiade de outras expressões artísticas, sem perder seu caráter diversificado e ao mesmo tempo unitário, se faz e nos atrai nesta complexa rede de informações, de culturas e de mundo. Em referido cenário, espaço e tempo compõem a linguagem fílmica. Assim sendo, espaço e tempo presentes no filme, intervenções que, nem sempre são verificadas por uma finalidade mais integral e plena, no que diz respeito à narrativa, pois “[...] o que se trata de representar é espaço e tempo *diegéticos*, e o próprio trabalho da representação está na transformação de *diegese*, ou de fragmento de *diegese*, em imagem” (AUMONT, 2002, p. 248). *Diegese* é uma construção imaginária, um mundo fictício que tem leis próprias mais ou menos parecidas com as leis do mundo natural.

Mas em todo este organismo e exibição cinematográfica, não devemos nos esquecer de que o cinema, de acordo com Aumont (2002), é uma arte imagética, logo necessita considerar, em tal processo, a importância da visão e de quem vê, observa e assiste. Nesse contexto, o olho humano não é um órgão imparcial, que apenas reproduz o que se encontra na realidade física, entretanto a partir da percepção visual, precisamos analisar a pessoa que observa, ou seja, o espectador.

Nessa relação com as imagens percebidas e o mundo ao seu redor, ele é atravessado pelo saber, emoções, afetividades, princípios e crenças organizadas no relacionamento com um grupo sócio-político, um período histórico e cultural. Então Aumont (2002) se questiona a respeito do que as imagens projetadas apresentam ao observador e de que maneira são vistas, pois que as imagens quando criadas, os seus autores tinham uma intenção definida. A construção de imagens, na análise de Aumont (2002), deve-se a sua relação com a esfera do simbólico, neste caso, a imagem é a intercessora entre o espectador que presencia a existência.

O autor, busca na pesquisa de Rudolf Arnheim (1969), entender melhor a relevância da imagem em seu contato com a realidade. Nessa perspectiva, diz que a imagem revela fatos palpáveis e materiais, que a imagem possui um caráter simbólico e abstrato, “[...] o valor simbólico de uma imagem é, mais do que qualquer outro, definido *pragmaticamente* pela aceitabilidade social, dos símbolos representados” (AUMONT, 2002, p. 79), por fim, tem a imagem um significado de signo, ou seja, ao conceber uma matéria cuja aparência não se encontra espelhada nela. Assim sendo, Aumont (2002), se pergunta por que, de que forma olhamos para as imagens? A sua resposta é amparada na hipótese de Gombrich, renomado historiador da arte do século XX.

[...] a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de *descoberta do visual*. [...] Ao estudar as imagens artísticas, Gombrich (1965) opõe duas formas principais de investimento psicológico na imagem: o **reconhecimento** e a **rememoração**, em que a segunda é colocada como mais profunda e mais essencial. Vamos explicitar esses dois termos, observando primeiro que a dicotomia coincide com a distinção entre função representativa e função simbólica, de que é uma espécie de tradução, em termos psicológicos; uma, puxando mais para a memória, logo para o intelecto, para as funções do raciocínio, e a outra para a apreensão do visível, para as funções mais diretamente sensoriais (AUMONT, 2002, p. 81).

Diante do exposto, diz Aumont (2002) que o espectador é um cúmplice dinâmico da imagem, no sentido de suas emoções, inteligência e também no aspecto psicológico. Mas distinguir qualquer coisa na imagem equivale a caracterizar parcialmente o que é identificado com algum fenômeno extraído da realidade material. O processo de conhecer e especificar as diversas qualidades do mundo se encontra semelhante nas imagens e esse sistema de reconhecimento, Aumont (2002) referindo-se a análise de Gombrich (1965), ampara-se na memória, mais precisamente em um

estoque de elementos e de acordos, reserva de formas de objetos e de arranjos espaciais arquivados. Deste modo, a continuidade perceptiva é o confronto ininterrupto entre o que o homem cria através do que ele vê e o que já viu. Essa maneira de reconhecimento, agradável e prazerosa de caracterizar o mundo visual, pois quando o sujeito redescobre uma experiência de âmbito visual representada numa imagem, a rememoração ocorre nessa identificação.

Mais uma vez o pensamento de Aumont (2002), se volta para Gombrich (1965), a propósito da função e desempenho do espectador, pois no instante em que este vê e entende a imagem, a faz ter experiência material, ou seja, ela se torna e se apresenta. Porém, nesse jogo não existe olhar casual, visto que semelhante percepção é um acontecimento um tanto experimental e prático, “[...] que implica um sistema de expectativas, com base nas quais são emitidas hipóteses, as quais são em seguida verificadas ou anuladas” (AUMONT, 2002, p.86).

Todo esse processo tem validade nas informações precedentes apreendidas pelo espectador do espaço ao seu redor e das imagens que ele vê. À vista disso, o olhar acidental é uma fantasia, porque a intervenção preliminar do sujeito visualmente perceptivo compensa o que não é evidenciado, os recintos vazios da imagem. Já que não é possível a representação abranger tudo o que está visível, o espectador tende a projetar o que não se encontra aparente.

No fundo, o espectador pode chegar até em certa medida, a “inventar”, total ou parcialmente, o quadro; Gombrich lembra aliás, que alguns pintores usaram de propósito essa faculdade projetiva para inventar imagens, ao “busca-las” nas formas aleatórias como manchas de tinta feitas ao acaso. A imagem é, pois, tanto do ponto de vista de seu autor quanto de seu espectador, um fenômeno ligado também à imaginação (AUMONT, 2002, p. 88, 90).

No entendimento de Aumont (2002), a capacidade que tem o espectador de exibição projetiva, está pautada em representações perceptivas, assim, ele se encontra sempre combinando o reconhecimento daquilo que vê e o que rememora, a partir da imagem percebida. Em equivalente processo, o intelecto também participa. Nesse contexto, diz Aumont (2002), referendando-se ao pensamento de Arnheim (1969), que a visão é o órgão dos sentidos mais intelectual onde o ponto fulcral é o raciocínio. Não obstante, esse “pensamento visual” (2002, p. 93), conforme Aumont, de certa forma, é questionável, pois acredita não ser possível atestar na realidade que exposto pensamento

não seja atravessado pela linguagem. Então, é provável que a experiência visual, nessa perspectiva, seja igualmente tangenciada pela palavra.

### 3.2 LEI 13.006/14 ARTICULADA COM OS POSTULADOS FOUCAULTIANOS: GOVERNAMENTALIDADE, PODER E SABER

Desde o advento e difusão do vídeo cassete, a escola tem apresentado filmes documentais ou fictícios. Esse dispositivo foi um potente instrumento de democratização do cinema, que era empregado como auxílio didático, porém não havia um compromisso da escola com referida arte. Assim, o estabelecimento de ensino seguia com seus currículos fragmentados e obrigatórios, fazendo uso esporádico da arte cinematográfica, vinculada ao conteúdo das disciplinas para a aquisição de saber. Mas tudo isso, sem o necessário acordo de uma lei, visto que o cinema na escola era uma vontade desta, que o empregava a seu bel prazer. Em dito contexto, o espírito libertário do cinema, adentrava no protocolar espaço educativo, trazendo uma natureza desprendida de normas impostas, exceto às pertinentes ao seu caráter sensível. Conjecturamos ser possível nesse período, a relação escola/cinema, menos conflitante, uma vez que discutida arte chegou como convidada pela dona do espaço, que lhe conferia um lugar menor que as disciplinas obrigatórias. Mas, a partir de 2014 mudanças ocorreram, na tentativa de levar o cinema nacional para a educação básica. À vista disso, o Estado sancionou a Lei 13.006/14 e procurou tornar a produção cinematográfica brasileira destinada para crianças e adolescentes uma realidade na escola.

O artigo 8º da Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014), estabelece que a arte cinematográfica será um componente curricular adicional, para contribuir com o projeto pedagógico e que, mensalmente, pelo menos por duas horas, a escola deve projetar filmes brasileiros. Mas a mencionada Lei de obrigatoriedade do cinema nas escolas de educação básica considera a qualidade artística das obras? Se importa com o comprometimento e a possível e necessária educação do olhar dos educadores, especificamente para essa arte audiovisual, que é formada por imagens em movimento, sons e narrativa? Ou seja, ainda que de maneira genérica, em algum aspecto da Lei, há uma preocupação direcionada à educação cinematográfica dos professores, a fim de que eles saibam selecionar os filmes que serão exibidos, considerando além dos atributos

artísticos, os conteúdos? A escola, muitas vezes desaparelhada para as disciplinas básicas, está preparada para receber essa arte tecnológica? E o que ela pensa do cinema em seu ambiente institucional?

Expomos estas questões a fim de problematizar a Lei, mas, inicialmente, nos referimos a políticas públicas culturais, com o intuito de compreendê-las e enriquecer nossa discussão no tocante ao assunto apresentado. Tendo em vista que a Lei 13.006/14 tem como objeto o cinema na educação básica, trata-se, portanto, de levar arte e cultura para a escola. Quanto a noção de políticas culturais e o entendimento de cultura, em nível histórico, explana Capuzzo que:

Lia Calabre (2007), citando Eduardo Nivón Bolán, aponta que a política cultural, entendida como uma ação global e organizada, teria surgido no período pós-Segunda Guerra, por volta da década de 1950. Até então, verificar-se-iam relações – tensas ou não – entre os campos político, cultural e artístico, com iniciativas isoladas. A institucionalização da política cultural seria uma característica dos tempos atuais, e um marco internacional foi a criação, em 1959, do Ministério de Assuntos Culturais da França, com ações que se tornariam referência para diversos países ocidentais (CAPUZZO, 2017, p. 360).

Além disso, a atividade do Estado quanto as políticas culturais, permaneceu um longo período em que a ele competia preservar os símbolos constituintes do pensamento da nação, especificamente os patrimônios arquitetônicos e as artes cultas como documentos escritos e literários, composições musicais, pinturas, esculturas, entre outras expressões de valor erudito. Dado que, o Estado era o defensor público da memória de toda a nação e trouxe para si a obrigação de conservar além dos acontecimentos artísticos, as manifestações do povo que eram protegidas na esfera do folclore e da cultura popular (CAPUZZO, 2017 *apud* CALABRE, 2007).

Segundo Capuzzo (2017), trazendo o pensamento de Rubim (2009), respectivo as políticas culturais na França e outros países europeus que, no começo dos anos de 1960, buscaram aproximar a cultura do mundo ocidental com o povo, através do favorecimento da população para o acesso ao patrimônio cultural. A principal finalidade destas políticas públicas, entendidas por outros estudiosos do assunto como de democratização e socialização cultural, consistia em garantir o desenvolvimento e a repartição das propriedades culturais para os cidadãos, gerando possibilidades para a população ingressar nos estabelecimentos culturais públicos, beneficiando o

pensamento crítico e estético, conseqüentemente, ampliando a consciência. Nesse contexto, reitera Capuzzo (2017), aludindo à reflexão de Lacerda (2010) que, essa política incentivou o ingresso das pessoas nos ambientes de cultura, como as visitas aos teatros, museus, centros culturais e espaços destinados a concertos de música, etc., através de preços acessíveis e, algumas vezes, o povo tinha livre acesso ou gratuidade para assistir as obras.

Nessa perspectiva, segue Capuzzo (2017), a população cada vez maior e mais variada se aproximava dos espaços públicos culturais. Essa estratégia mostrou que os obstáculos gerados pelos altos preços, entre outros entraves eram o que, de certa forma, impediam o ingresso popular e, por conseguinte, a democratização para o alcance aos patrimônios de cultura. Entretanto, conforme o autor, o distanciamento abissal entre cultura clássica ou erudita e a camada popular, que parecia ser de ordem financeira e material, ainda não era ratificada, são apenas conjecturas. Capuzzo (2017) traz para suas análises a opinião de Botelho (2001), a respeito da abertura para a democratização cultural que busca viabilizar para as pessoas oportunidades de opções e não importa se apreciem ou não algumas obras de arte.

Mas todos têm o direito de consumi-la. Tal pensamento faz alusão a democracia cultural, que demanda outro olhar, mesmo que a cultura não seja acessível para todos. No entanto, aponta o autor que a socialização dos meios de cultura é possível a cada indivíduo, e que este consiga criar e experimentar a sua cultura ou a que melhor lhe convier. Uma consciência neste nível necessitaria ser um dos alicerces para se pensar e construir políticas culturais, em razão da pluralidade dos sujeitos envolvidos nesse processo e as reais diferenças entre os grupos sociais, pois que os moradores das urbes se diferenciam culturalmente dos habitantes das zonas rurais. Tais desigualdades determinam que, por meio da multiplicidade cultural, também os cidadãos devam ter outras possibilidades de opções e alternativas. Esse olhar mais recortado, afirma o autor, visa o conjunto populacional e o bem-estar de todos. Diante de apresentado quadro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) tem papel fundamental na constituição das políticas culturais e da análise de cultura.

Segundo Pitombo (2007), a Unesco, criada em 1945 com o objetivo de constituir-se em um sistema permanente de cooperação multilateral para a educação, a ciência e a cultura, é hoje um dos organismos mais importantes do sistema das Nações Unidas. O princípio que lhe deu origem se pautou pelo entendimento de que a consecução da paz não advém apenas de acordos econômicos e políticos, mas também da solidariedade intelectual e moral da humanidade, viabilizada por meio da cooperação das nações nas esferas da educação, da ciência e da cultura (CAPUZZO, 2017, p. 363).

A concepção de cultura, destacada no Ato Constitutivo da Unesco, foi estabelecida numa ideia ainda limitada, de acordo com Capuzzo (2017), mais voltada a assistência às criações artísticas, ao patrimônio histórico, intelectual e a interação cultural mediada por indivíduos cultos e artistas dos mais variados países. Porém, nos anos de 1950, o conceito de cultura foi, gradativamente, se expandindo até alcançar a esfera política, quer através da desarticulação dos estados coloniais, quer por meio da complexa dependência instituída na Declaração dos Direitos Humanos, proclamada no ano de 1948 pela ONU. Assim sendo, estabeleceu-se que expressões culturais ou a própria cultura, fosse entendida enquanto uma concessão que deve ser legalmente cuidada, porque faz parte da identidade e soberania de um povo (CAPUZZO, 2017 *apud* PITOMBO, 2007).

A partir dos anos 1970, continua Pitombo, a Unesco deu continuidade e aprofundamento às reformulações que vinham se processando desde a década de 1950 em torno da categoria de cultura. Nesse período, consolidou-se a denominada “virada epistemológica” do conceito de cultura, tendo este assumido definitivamente feições de uma perspectiva antropológica (CAPUZZO 2007, *apud* PITOMBO, 2007, p. 363).

Esse pensamento, avalia Capuzzo (2017), resultou na acepção de cultura assinalada em 1982 pela Unesco, durante a Conferência Mundial, referente ao tema Políticas Culturais, ocorrida no México. De agora em diante, cultura equivalia também ao conjunto de características simbólicas, espirituais, concretas, da esfera intelectual e afetiva, que individualizam socialmente um povo. À vista disso, abarca ainda as artes e as literaturas, os costumes, as concessões elementares dos indivíduos, as regras e princípios de valores, os legados culturais de suas tradições e as crenças religiosas. Nesse domínio, cultura foi vista como uma composição social que ressignificaria as mais diversificadas experiências humanas, sendo que, a partir dessa ideia surgiu a diversidade cultural.

Doravante tais convicções, nos anos de 1970, a Unesco buscou unir o conceito de cultura ao princípio de desenvolvimento e que as nações não deveriam ser analisadas apenas pelos indicadores econômicos. Com essa atitude o caráter de desenvolvimento se expandiu indo até ao bem-estar populacional “incluindo-se critérios tais como criatividade, liberdade política, econômica e social, educação e respeito aos direitos humanos” (CAPUZZO, 2017, p. 364).

A partir do discurso de Pitombo (2007), Capuzzo (2017) reflete que, ultimamente, a Unesco está implantando uma fala que aponta ocultos perigos na tentativa de uma padronização cultural, latente no mundo globalizado. Referida ideia de homogeneização da cultura foi atualizada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Em semelhante contextualização, Capuzzo (2017) traz a análise de Calabre (2007) a fim de corroborar suas reflexões a esse respeito, pois que a diversidade cultural põe em xeque o problema da democratização da cultura.

Nesse sentido, o sistema de democratização ou socialização relativo à cultura precisa se amparar numa percepção de cultura enquanto anseio e necessidade do grupo social, portanto, não uma cultura voltada aos interesses financeiros, ou de um grupo economicamente mais favorecido. Nesse quadro, caberia a uma política pública, realmente comprometida com o desenvolvimento dos cidadãos, buscar o fortalecimento das expressões culturais dos mais diversos grupos da sociedade, de acordo com as vontades e deveres de cada associação comunitária. Portanto, uma política que considera e estimula, a iniciativa do povo quanto a produção de cultura, agenciando maneiras de administrarem os próprios empreendimentos culturais e artísticos. Diante do exposto, no tocante as políticas culturais e a cultura, retornamos as nossas considerações acerca da Lei 13.006/14, de obrigatoriedade da produção cinematográfica brasileira na escola. Tomamos com base na citada Lei, algumas percepções dos pesquisadores Fresquet e Migliorin (2015), que serão discutidos com postulados foucaultianos empregados no presente estudo.

Conforme Fresquet e Migliorin (2015), o Projeto de Lei de autoria do senador da República Cristovam Buarque, (sua primeira versão foi como Projeto de Lei nº 185/2008), no parágrafo 6º, artigo 26, que faz parte da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), trata da obrigatoriedade do cinema na escola como uma determinação plenamente legalizada. Apesar disso, esclarece os autores, mencionado projeto não trilhou um caminho fácil, ouve contestações e querelas pertinentes ao

espaço político em que estava sendo debatida, uma vez que tivera consideráveis oposições, prontamente vencidas no seu desfecho.

Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. Em 5 de junho de 2014, um substitutivo relatado pelo senador Cyro Miranda, que modificava a matéria da Lei nessa direção, é rejeitado. Com os cumprimentos ao autor da Lei original, Cristovam Buarque, o Projeto 185 de 2008 vai à sanção em sua primeira redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”. Em 9 de julho de 2014 a presidente Dilma transforma o Projeto na Lei nº 13.006, de 2014, sancionada em 26 de junho (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 5).

Nessa perspectiva, a imposição governamental ao impingir a obrigatoriedade do cinema para o ensino básico, não ocorre como uma medida de controle a fim de reger e disciplinar a população, mas de trazer-lhe cultura, ampliar seus conhecimentos e diverti-la, pois, o aprendizado torna-se prazeroso. Observamos que o cinema na escola, como fruto de uma determinação do Estado, se encontra sob o campo do poder e das relações de poder, que se cumprem nos sujeitos e na sociedade. Segundo Foucault saber e poder possuem estreita ligação (REVEL, 2005). Referente à ideia de poder e liberdade para o citado filósofo, comenta a autora:

A análise foucaultiana destrói, portanto, a ideia de um paradoxo/contradição entre o poder e a liberdade: é precisamente tornando-os indissociáveis que Foucault pode reconhecer no poder um papel não somente repressivo, mas produtivo (efeitos de verdade, de subjetividade, de lutas), e que ele pode, inversamente, enraizar os fenômenos de resistência no próprio interior do poder que eles buscam contestar, e não num improvável "exterior" (REVEL, 2005, p. 68).

Para Foucault, no entendimento de Revel (2005), toda sociedade produz uma verdade que lhe é apropriada, o seu discurso produz uma verdade, que é amplamente revelada. Assim sendo, a verdade, enquanto espaço do enfrentamento político e campo da resistência social, é também um dispositivo produzido por ferramentas econômicas. Refletimos o conceito de Foucault sobre a impossibilidade de afastamento entre poder e liberdade, entendendo haver algo de fecundo, bem-sucedido nesse vínculo. Desta forma,

trazemos para a discussão a experiência do cinema na escola enquanto deliberação política, a partir da Lei 13.006/14. Sabendo que tal relação de poder é verticalizada através desta norma governamental que determina o cinema para a educação básica.

Nessa perspectiva, consideramos o nível de complexidade que a argumentação concernente ao poder contempla, pois Foucault não discute poder como se tivesse uma existência coerente. Entretanto, de acordo com Revel (2005), essas relações de poder observam circunstâncias históricas obscuras, entendidas para além do que a tradição do pensamento filosófico percebe como sendo campo de poder. Nesse contexto, Foucault compreende que o poder surge em um local e período que lhe é outorgado, uma vez que é uma associação de vínculos acessíveis, mais ou menos geridos, cuja questão consiste em si dotar de uma teia de investigação que possibilite uma análise crítica “das relações de poder” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 202).

Com este objetivo, Foucault apresenta uma série de proposições sobre o poder em *História da Sexualidade*. [...] Estas proposições são, de fato, reflexões prudentes inspiradas na experiência, mais do que teses rigidamente estabelecidas. Em primeiro lugar, as relações de poder são “desiguais e móveis”. O poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. O *funcionamento* destes rituais políticos de poder é exatamente o que estabelece as relações desiguais e assimétricas. É a expansão destas tecnologias e sua operação cotidiana, espacial e temporalmente localizada, que Foucault se refere ao descrevê-las como “móveis”. Se o poder não é uma coisa, nem o controle de um conjunto de instituições, nem a racionalidade escondida da história, então a tarefa da análise é identificar de que modo ele opera (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 203).

Conforme Dreyfus e Rabinow (1995) Foucault procurou aprofundar seus estudos quanto as relações de poder e os mecanismos para estas análises. Por conseguinte, ele buscou separar, distinguir e observar a teia de relações desiguais instituídas pelas metodologias políticas. Assim, para entender a materialidade do poder “devemos nos remeter ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas onde nossas práticas se formam” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 203). Nesse contexto, Foucault entende que o poder não se limita às organizações políticas, dado que ele surge não apenas de cima para baixo, mas também o oposto, ou seja, de baixo para cima e se movimenta em várias direções.

Nos orientamos nessa linha de pensamento para refletir a experiência do cinema na escola, e entendemos que o poder governamental se materializa nas práticas do cinema no âmbito educacional, de forma não mercadológica. Pois que, o cinema em sala de aula, segundo nossa análise, é mais uma ferramenta política que não visa admoestar, porém a sua aplicação conforme a Lei, 13.006/14, favorece a atividade do poder sem menosprezar as possibilidades imaginativas e os desempenhos criativos. O poder impingido pela Lei implica também nas manifestações da subjetividade do aluno. Poder e liberdade, no sentido de escolha, de autonomia, não para selecionar o filme, mas para se permitir ser atravessado pela obra que, provavelmente, ao tocá-lo, o transforme.

Mas, conforme já discutimos, Foucault rompe com a incoerência entre poder e liberdade, por serem inseparáveis e compreende existir no poder uma postura não apenas de punição, ou coercitiva, no entanto há um caráter produtor como os “efeitos de verdade, de subjetividade, de lutas” (REVEL, 2005, p. 68), podendo assim aprofundar na oposição dentro do poder que objetam.

Obter dos indivíduos prestações produtivas, isso significa, antes de tudo, ultrapassar o quadro jurídico tradicional do poder - aquele da soberania - para integrar o corpo dos indivíduos, seus gestos, sua própria vida - o que Foucault descreverá como o nascimento das "disciplinas", isto é, como um tipo de governamentalidade cuja racionalidade é, de fato, uma economia política. Essa disciplinarização sofre, por seu turno, uma modificação, na medida em que o governo dos indivíduos é completado por um controle das "populações", por meio de uma série de "biopoderes" que administram a vida (a higiene, a sexualidade, a demografia ...) de maneira global a fim de permitir uma maximização da reprodução do valor (isto é, uma gestão menos dispendiosa da produção) (REVEL, 2005, p. 69).

Com isso, prossegue Revel (2005), é possível se desviar de uma simplificação, encontrar o poder instalado na máquina do Estado e promover este aparelho como ferramenta proveitosa e fundamental, beirando a singularidade do poder de um grupo social sobre outro. Igualmente, o exemplo jurídico do poder não aceita a manifestação de um capital político, a análise política do Estado não deixa comprovar a movimentação do poder em toda a sociedade, bem como na heterogeneidade de suas práticas, “isto é, a variabilidade dos fenômenos de assujeitamento e, paradoxalmente, de subjetivação aos quais ela dá lugar” (REVEL, 2005, p.69).

No tocante as explicações do senador Cristovam Buarque, antes que a Lei fosse sancionada, insistia na sua importância relativamente ao fomento para o cinema brasileiro, bem como a indústria que o produz. Conquanto, ele acreditava que a partir de sua aprovação, certamente, seria formada uma legião de cinéfilos que assistiriam mais filmes nas salas de cinema, aquecendo a economia. Neste sentido, averiguamos existir também um interesse de acúmulo capital voltado à produção cinematográfica do país. Segundo Fresquet e Migliorin (2015), o conteúdo educativo das justificativas do congressista se encontra na argumentação de que a deficiência do ensino de arte empobrece o desenvolvimento dos estudantes e, quando adultos, impossibilita que os mesmos venham a consumir propriedades culturais. Por esse ângulo, a Lei 13.006/14 visa fomentar no educando um gosto póstero por bens artísticos e culturais, porém, sem esquecer os fatores sócioeconômicos.

Caso a escola descuide de trabalhar o conteúdo artístico, ela retira dos educandos uma das finalidades pedagógicas correspondente ao fascínio e encantamento diante do belo, das construções estéticas e artísticas. Conforme o parlamentar, o país carece de espaços de projeção cinematográfica a fim de suprir a vontade do povo. Necessita, do mesmo modo, levar o cinema para a sala de aula enquanto meio que facilita o desenvolvimento para uma vontade, um querer e um desejar cinema e arte. Pois que, o acesso ao cinema, para a juventude, ainda não é satisfatório, o que impossibilita a expansão de uma consciência crítica, decerto uma das metas educacionais. Cristovam Buarque, numa entrevista concedida para o CineOP de 2012, considerou que:

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p.6).

Posteriormente, disse que a cultura é imprescindível e a sua ausência restringe o ensino, porque a educação não confere a emoção nem a compreensão humanista, que são outorgadas por meio da cultura e da arte. Mesmo que se aproprie de conteúdos filosóficos, a densidade humanista só é possível pelo viés da arte. Cristovam Buarque entabulou essa conversa numa entrevista que foi exibida no IV Fórum da Rede Kino:

Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, ocorrido na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, no ano de 2012. Segundo Fresquet e Migliorin (2015), durante a entrevista o senador proferiu que no seu entendimento, o cinema na escola poderia ter um tempo mais alongado, entretanto se assim fosse, a projeção alcançaria o horário total. Quanto à metodologia empregada pela escola a fim de efetivar a Lei, ele afirmou desconhecer. Mas caberá ao estabelecimento de ensino e a boa vontade dos professores descobrir como concretizar esta imposição governamental, “o MEC já deveria estar comprando audiovisuais, além dos livros. Aí tem que ter um conselho como tem para o livro didático” (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 7).

Segue Fresquet e Migliorin (2015), quanto à subvenção para os filmes brasileiros e sua distribuição nas instituições escolares, o senador discorreu caber aos produtores e cineastas que obtiverem benefício público, ceder um determinado número de cópias para as escolas. Sendo que os custos podem não serem altos, tendo em vista que o proprietário do filme autorize a escola fazer um *download*. Os autores entendem que estas justificativas de Cristovam Buarque precisam de uma normatização que valorize toda a energia possível de existir no acordo do cinema com a escola. Ou então, é provável que essa imposição governamental seja mais uma legalidade dominante de apresentar aos educadores e a instituição de ensino o que lhe compete produzir, “[...] além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas” (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 7).

De acordo com Foucault (2005), governamentalidade é o conjunto formado pelas instituições, metodologias, diagnósticos, avaliações e estratégias que consente em praticar essa maneira complexa de exercer o poder, cujo foco é o povo. Na experiência do cinema no contexto escolar, referida tecnologia proporciona não o controle tampouco o domínio através do poder. Mas ao tornar o educando um possível consumidor de arte e cultura, em certo aspecto, esse relacionamento afiança que o indivíduo obtenha e administre o saber adquirido. Em acenado contexto, esse si governar, intrínseco ao sujeito da experiência não é algo que surge apenas exteriormente, no sentido de cima para baixo. Pois se assim fosse, a experiência não poderia ser na esfera da transformação.

[...] entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois, como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível -, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2006, p. 306).

A governamentalidade nesse ambiente ocorre através da imposição da Lei, que obriga a mostra de filmes nacionais para o ensino básico. Ela proporciona um método do poder direcionado ao povo cujas vidas podem ser fiscalizadas para melhor gerir a energia de afazeres. Com isso deu-se a descoberta do sujeito possuidor de uma estrutura corporal flexível, sendo distinto e “ [...] grande nó tecnológico ao redor do qual os procedimentos políticos do Ocidente são transformados. Inventou-se, nesse momento, o que eu chamarei, por oposição à anátomo-política” (REVEL, 2005, p. 27), a essa questão Foucault chamou de biopolítica, concebida como a abertura do político transitando pelo ético.

Enquanto a disciplina se dá como anátomo-política dos corpos e se aplica essencialmente aos indivíduos, a biopolítica representa uma "grande medicina social" que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto, parte do campo do poder. [...] A biopolítica parece, ao contrário, assinalar o momento de ultrapassagem da tradicional dicotomia Estado/sociedade, em proveito de uma economia política da vida em geral. É dessa segunda formulação que nasce o outro problema: trata-se de pensar a biopolítica como um conjunto de biopoderes ou, antes, na medida em que dizer que o poder investiu a vida significa igualmente que a vida é um poder, pode-se localizar na própria vida - isto é, certamente, no trabalho e na linguagem, mas também no corpo, nos afetos, nos desejos e na sexualidade - o lugar de emergência de um contra-poder, o lugar de uma produção de subjetividade que se daria como momento de desassujeitamento? (REVEL, 2005, p. 27, 28).

A experiência do cinema no ensino, como prática de uma gerência política regulamentada pela Lei, é o desempenho do poder governamental até a escola, que traz saberes, diversidade de culturas, de mundos e paisagens para o estabelecimento que tem suas próprias normas. Semelhantes métodos políticos não devem ser relacionados com entidades privadas, entretanto quando essas metodologias acham uma localidade em organizações como escolas e, ao investirem nestas instituições, o biopoder passa a ter êxito. “Quando as tecnologias disciplinares estabelecem relações entre estes aparatos

institucionais, a tecnologia disciplinar é realmente eficaz. ” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 203).

Nesse pensamento, dizem os autores que para Foucault o poder é bem-sucedido por não se tratar de um caráter possuidor de aparência externa a diferentes maneiras de afinidades sociais. Pois Foucault entendia que as relações de poder são indissociáveis no interior de uma organização, mas poder e a instituição são dessemelhantes, assim como não é possível comprimir a educação ao seu papel disciplinar. Nesse cenário, a escola pode viver a experiência do poder normatizado, enquanto prática social.

O poder é uma matriz geral de relações de força, num dado tempo, numa sociedade dada. [...] Apesar de Foucault afirmar que o poder vem de baixo e nele estarmos todos emaranhados, ele não está sugerindo que não haja dominação. Os guardas, na prisão de Mettray, tinham vantagens inegáveis nesses arranjos; aqueles que construíam a prisão tinham outras. Ambos usaram estas vantagens em seu próprio proveito. Foucault não nega isto. Ele afirma, no entanto, que todos estes grupos estavam envolvidos em relações de poder, desiguais e hierárquicas, que eles não controlavam no sentido estrito. Para Foucault, a menos que estas relações desiguais de poder sejam traçadas de acordo com seu real funcionamento material, elas escapam à nossa análise e continuam a funcionar com uma autonomia não questionada, mantendo a ilusão de que o poder é apenas aplicado de cima para baixo (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 204).

Todavia, prossegue Dreyfus e Rabinow (1995), a base do poder não é a autoridade, Foucault também não contesta a hegemonia de classe. Para ele a atividade do poder desempenha sua força naquele que domina e no que é dominado. Nessa perspectiva, o cinema em sala de aula, ainda que praticado, sobretudo, mediante a autoridade política no exercício da jurisdição que lhe é competente, mantém o diálogo com a tecnologia do poder, dado que essa relação de poder não ocorre buscando a dominação. Mas o esforço é no sentido de promover o prazer, o entretenimento, a instrução artística e cultural. Nesse contexto, conforme Bergala (2008), interessa mais como o aluno se apropria do cinema, que os conhecimentos adquiridos a respeito desta arte. No âmbito da escola, ele precisa desempenhar outra experiência, isto é, de caráter oposto às normas, para encontrar possibilidades da experiência e da alteridade.

A experiência do cinema no ensino, como exercício de um comando político regulamentado pela Lei, é o desempenho do poder governamental até a escola, que traz saberes, “o saber implica, portanto, uma subjetivação, uma apropriação do sujeito sobre

determinado tipo de conhecimento ou realidade” (VIANA, 2015, p. 26), diversidade de culturas, de mundos e tradições para o estabelecimento que tem suas próprias normas. Semelhantes práticas políticas não devem ser relacionadas com entidades privadas, entretanto quando essas metodologias acham uma localidade em organizações como escolas e, ao investirem nestas instituições, o biopoder passa a ter êxito. “Quando as tecnologias disciplinares estabelecem relações entre estes aparatos institucionais, a tecnologia disciplinar é realmente eficaz” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 203).

Mediante as argumentações expostas, pensamos sobre a experiência do cinema brasileiro nas escolas para a educação básica. Mas refletimos, nesse contexto, quais são as reais condições, no que diz respeito aos equipamentos, o mínimo preparo dos professores, até mesmo como essa proposta é inserida no projeto pedagógico. A Lei de obrigatoriedade e do poder governamental exercido através de práticas políticas, é um meio competente que favorece ao cinema possível acesso à imaginação e as experiências criativas. Visto que essa arte contempla uma pluralidade de saberes culturais, artísticos e humanitários.

Nesse sentido, Domingues (2016) avalia que o movimento do cinema, indo das salas de projeção até a escola, pode ser uma alternativa para vivências criativas, que denomina de “tradução criativa. Criativa porque a atividade de tradução o transforma de alguma forma” (DOMINGUES, 2016, p. 7815), pois nessa ação, o cinema transcria adiante dos precedentes da Lei e seus objetivos práticos, inicialmente pensados. Mas, conforme o pesquisador, transcriar significa traduzir alguma coisa, na busca de criar qualquer objeto ou mesmo acontecimento que tenha em si o conceito de novo. É nessa perspectiva, conforme o autor, que a experiência cinematográfica no interior da escola, transcriou, traduziu e renovou estas experiências, suplantando os preceitos que, no princípio eram a base da Lei, pois:

Nesta perspectiva, penso que o cinema pode muito mais do que a domesticação que lhe foi feita no texto da Lei. Assim sendo, cabe pensar que se o cinema sai da sala e vai para a escola, existe uma possibilidade de tradução criativa. Criativa porque a atividade de tradução o transforma de alguma forma. Desta forma, o cinema transcriou o modo com o qual os antecedentes da Lei foram pensados e articulados, com vistas não reforçar, a princípio, um caráter utilitarista e inestético que é dado a ele, tradicionalmente. Acredito que o cinema transcria a si próprio quando entra na escola e também: o modo de se relacionar com ele, o professor, o aluno, os modos de existir. Transcrição, na visão de Corazza (2015) é o ato de traduzir algo, de desterritorializar algo e criar para ele um novo território, no

qual ele guarda muito de si, mas carrega algo de novo, de criativo de quem o traduziu (criativamente) (DOMINGUES, 2016, p. 7815).

Nesse caso, o cinema na escola, aprofundado pela Lei 13.006/14, demarca outras possibilidades de espaço, que não fora almejado pelos seus produtores, mas impõe novas relações de poder, de micropoderes. Caso essa normatização seja realmente exercida, ainda que não ocorra de maneira plena, cabe ao educador fomentar discussões, apoiar práticas criativas dos mais diversos níveis de expressões artísticas e transcriar o modo de apropriação dessa arte. Nesse contexto, selecionar filmes de conteúdo humanista, com narrativas que propõem o desenvolvimento crítico-reflexivo. Acreditamos que devido à eficácia da imagem cinematográfica, paulatinamente, a imaginação e a criatividade de todos os envolvidos nesse processo, podem ser ampliadas, assim sendo, a norma política efetivamente fortalece o aprendizado e amplia os saberes que “[...] se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA-NETO, 2014, p.115).

Segundo Fresquet e Migliorin (2015), o cinema ativa predisposições criativas, revela outras naturezas, pois tem a capacidade de propagar as percepções individuais e de mundo. Nesse âmbito, o indivíduo se abre para o que não lhe pertence, exatamente por se encontrar afastado, ou seja, para outras vidas e experiências que habitam diferentes espaços e tempos diversos, os territórios desconhecidos.

É isso que está em jogo no cinema. Para se imaginar que educação o cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a estar a altura das experiências sensíveis desses jovens (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 7,8).

Fresquet e Migliorin (2015) acreditam numa escola aberta para o cinema, onde a possível ameaça das narrativas fílmicas, uma vez que essa arte como qualquer outra, são elementos estranhos no recinto escolar e que ultrapassam as multiplicidades de tempo e de espaço, sejam admissíveis e esperadas. Mas isso, não significa que os filmes tratem tão só de experiências estéticas e coerentes. Essa vontade de levar o cinema para a educação ocorre porque a escola é o lugar e aparelho que probabiliza outras contemplações sociais e isso pode desestruturar a norma estabelecida dos espaços autorizados as práticas de poder. Com isso, acreditar na potência do cinema no ambiente

educacional é, do mesmo modo, confiar na escola enquanto local em que questões do campo estético, do belo e atividade política possam conviver, ainda que essa comunicação ocorra num território, de certa forma, instável. Contudo, Fresquet e Migliorin (2015) confiam nessa viabilidade, dado que tal provocação incentiva ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem.

### 3.3 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE LARROSA: AQUILO QUE ME PASSA, ME TRANSFORMA

Larrosa (2002) reflete educação a partir do binômio experiência e sentido, assim sendo, discorre sobre o significado dos aludidos vocábulos. Para ele, as palavras produzem verdades e geram sentido no ser humano, chegando por vezes a agirem como eficazes meios de subjetivação. Prossegue em sua análise, que as palavras marcam nosso pensamento, uma vez que “não pensamos com pensamentos, mas com palavras” (LARROSA, 2002, p. 21). De tal modo, pensar não é apenas refletir sobre algo é, principalmente, significar o indivíduo e dar sentido ao que lhe sucede. Nesse contexto, as palavras revelam como o homem se relaciona consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Nessa linha de pensamento, expõe Larrosa (2002) que o filósofo grego Aristóteles compreendeu o homem como “zôonlôgonéchon. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional” (2002, p. 21). Entre algumas de suas explanações, a esse respeito, o autor conclui que o indivíduo é um ser dotado de palavra, e que a linguagem lhe dá sentido, bem como a tudo o que ele nomeia. Pois, a fala, o verbo pode agir na sua subjetivação e no seu pensar, já que ele é constituído com palavra.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

A partir de então, ele discute a respeito de experiência, ou seja, aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece,

ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, a experiência se dá com o sujeito, a partir dele, que é atravessado por algo cada vez mais raro no mundo contemporâneo. Pois a experiência necessita para trespassar o indivíduo e adentrá-lo, que este não tenha pressa, mas que se permita vivê-la. Diariamente ocorrem vários acontecimentos na vida do ser humano, entretanto, poucas coisas o alcançam e o atingem, já que a experiência está mais incomum, sobretudo, pela exorbitante apropriação de dados informativos.

Há muita informação e isso não significa que esteja acontecendo a experiência. Porque o informe retira a possibilidade de acontecimento da experiência e supervaloriza os conhecimentos quotidianamente recebidos. O indivíduo que retém e transmite a informação adquire muitos saberes, no entanto está sempre em busca de mais informações e esse comportamento alígero o impossibilita para ser o sujeito da experiência. Neste caso, manter-se satisfatoriamente informado, não significa ter mais sabedoria, apenas que ele é mais inteirado das ocorrências noticiadas.

Ciente que somos produtos de uma sociedade da informação, conceito análogo a sociedade do conhecimento e da aprendizagem, Larrosa (2002) propõe, ao pensarmos sobre experiência, que é necessário afastá-la da informação e da acumulação de conhecimentos. Isso porque a instrução não se manifesta apenas por meio das informações transmitidas, que são bastante valorizadas no mundo contemporâneo. De tal modo, não é possível vivenciar a experiência que se torna mais incomum pela frequente busca de notícias, informações e opiniões.

O homem na atualidade entende que precisa ter opinião e emitir seu pensamento a respeito de quase tudo. Porque o grupo social o qual pertence, lhe cobra esta postura, mas que ele seja incessantemente bem informado, o que invalida o aparecimento da experiência. Não obstante, essa fixação pelas muitas notícias, que logo envelhecem e precisam se atualizarem a cada dia, já que ele necessita de mais saberes, ainda que não signifiquem mais sabedoria, tão somente trata-se de saber o que acontece, porém, nele coisa nenhuma sucede, nada advém. Para o autor a experiência se manifesta distante das notícias, não se relaciona com o conhecimento emergente e, muitas vezes, fugazes adquiridos das informações diariamente recebidas.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, p. 22).

Larrosa (2002), a partir do pensamento de Walter Benjamin, discute o periodismo, outro potente aparelho da modernidade, que impossibilita a experiência e a destrói, pois é o casamento entre informação e opinião. O periodismo institui a informação e a opinião, divinizado ele retira a possibilidade do acontecimento e o indivíduo passa a ser a estrutura esclarecida e informada da própria opinião, enquanto o sujeito social se torna o arcabouço ciente da apreciação coletiva. Portanto, o homem produzido por estes dispositivos não é capaz de viver a experiência, em tal cenário, segundo Benjamin (1987), quando o indivíduo não busca novas experiências ele se empobrece.

Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna que, algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, “a cultura” e os “homens”, e focaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1987, p. 118).

Conforme Pires (2014), na acepção de Benjamin, vivência e experiência são características opostas, pois a habilidade das experiências não é motivada pela abundância de vida e aprendizado adquiridos. Para o citado filósofo alemão, as experiências humanas são tomadas de conteúdo, mas aqueles que agem de forma impensada por não acreditarem na verdade, pensam que já experimentaram tudo em suas vivências, sossegam neste pensamento incorreto. No entanto, a falha é o que motiva para o encontro da veracidade, nesse caso, o erro também possibilita o aparecimento de novas verdades e a experiência é pobre somente para os indivíduos necessitados de essência e de alma.

Nessa perspectiva, as pessoas se orgulham das experiências alcançadas ao longo de suas vidas, todavia, analisa Pires (2014), referindo ao dito pensador, que elas são vazias de significado ao se reduzirem a vivência particular, que lhe retira a viabilidade para o novo. Neste caso, há uma estagnação e o sujeito mergulhado mais na própria individualidade, desumaniza e faz monótono os seus dias. Assim, restrito em si

mesmo, ele se torna um reproduzidor da história que projeta e mantém as normas sociais, logo as experiências ocorridas desaparecem.

Por conseguinte, Larrosa (2002) observa que a experiência é obscurecida quando o homem se encontra quase sempre sem tempo, pois neste ritmo acelerado por mais saberes, não se permite contemplar o silêncio. Então, é transpassado por uma totalidade de coisas, está sempre estimulado, curioso e sem calma, em aludido contexto a memória não é ativada, com isso, bloqueando o surgimento da experiência. Nessa circunstância, informação e opinião, enquanto considerações universais atravessam o conceito de aprendizagem até mesmo do que os educadores e psicopedagogos descrevem como “aprendizagem significativa”, uma vez que nessa metodologia, após estar munido das informações, o educando deve saber emitir sua opinião de forma individual e crítica.

Em referida conjuntura, a opinião do aluno sobre o conhecimento apresentado corresponde a palavra significativa, esta é uma reação subjetiva, ao passo que a informação equivale ao enfoque objetivo. Ademais, o comportamento subjetivo de expor seu pensamento e opinião, é uma resposta irrefletida, pois mediante a informação o indivíduo se vê obrigado a expressar seu ponto de vista, de maneira favorável ou não, “[...] esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência” (LARROSA, 2002, p. 23).

Ressalta o pesquisador que, devido a urgência e a celeridade dos tempos atuais, a experiência tem se tornado cada vez menos frequente. Vivemos em um mundo sedento pela novidade, onde tudo é muito rápido e isso obstrui o vínculo relevante entre as informações e a memória, porque as notícias são logo trocadas sem deixar indício. O homem moderno além de ser informado e opinar sobre os conhecimentos adquiridos, está sempre em busca de mais informações e nunca se satisfaz.

Com isso, uma profusão cada vez mais excitante e potente de notícias retira-lhe a capacidade para vivenciar a quietude, pois ainda que os noticiários o estimulem, a ausência de silêncio e das práticas mnemônicas são oponentes ferrenhas para que a experiência se manifeste. O sujeito que não é atravessado pela experiência, também não imprime sua marca indelével na vida, ele passa sem deixar vestígios da sua existência. Na sociedade contemporânea imediatista, conforme discutimos, que impinge no homem atitudes prementes, na opinião de Larrosa (2011), também retira do sujeito a possibilidade de experimentar o acontecimento este, certamente, facultaria a

experiência. Quanto ao termo acontecimento aqui empregado e sua relação com o conceito de experiência, ele analisa que:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. [...] Chamaremos a isso de “princípio de alteridade”. Ou, também, de “princípio de exterioridade”. [...] Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/trancheza, de êx/tase, de ex/fílio (LARROSA, 2011, p. 5).

Conforme o texto apresentado, para haver experiência é preciso que aja o outro e fatos exteriores ao sujeito da observação, eventos que lhe sejam incomuns e desconhecidos, chamados “princípio de alteridade”. Esse princípio movimenta o homem para ir além do próprio corpo e emoções, deixa-o aberto, exposto a tudo que lhe é diferente. Mas isso significa “não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011, p. 5).

Nessa circunstância, que o externo ao acontecimento, para se tornar experiência, não precisa ser internalizada, ainda que necessite continuar sendo exterioridade, que esse caráter de alteridade não carece de ser reconhecido, porém deve se opor a identidade, ou seja, conservar sua alteridade. O fato da experiência se manifestar, não diminui o acontecimento, no entanto, o mantém enquanto algo irreduzível.

Quanto ao aniquilamento difundido da experiência devido à falta de tempo, a efemeridade das informações e a obsessão pelo novo, entre outros elementos já explanados, Larrosa (2002) acredita que do mesmo modo a educação trabalha de forma a impossibilitar que o acontecimento apareça. Esse fato ocorre não somente devido a busca incessante pela informação e a opinião, sobretudo por causa da pressa e cada vez se tem menos tempo, ainda que a escola ocupe diuturnamente o estudante.

Prossegue em sua análise, que esse indivíduo em constante busca pelo desenvolvimento rápido e sempre renovado, aproveita o tempo de forma a considerá-lo

como mercadoria. Por isso mesmo, não consegue desperdiçá-lo e não aceita procrastinar, uma vez que sua compulsão é pela notícia apressada que logo se torna descartável, com efeito, essa pessoa tem sempre pouco tempo. Nesse contexto, o currículo escolar é construído em muitas partes, entretanto ele está diminuindo. Em consequência, no campo educacional há mais aceleração de todo esse processo pedagógico, mas nada advém, ou nada toca o sujeito. E essa grande quantidade de afazeres não possibilita que a experiência se revele, muito embora é comum equívocos de experiência com tarefas.

Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho (LARROSA, 2002, p. 23-24).

Aponta Larrosa (2002) que a experiência é o que ocorre e incide no ente, contudo se dois indivíduos se envolvem em idêntico episódio, a experiência de cada um é individual e irreproduzível. Uma vez que nenhuma pessoa adquire conhecimento com a experiência alheia, somente se esta é rememorada pelo próprio sujeito. Conforme Larrosa (2011), no movimento de retirar-se de si mesmo para agrupar-se com o que passa, ou seja, o acontecimento, o vivente da experiência transita numa ação de ida e regresso. Nesse intervalo, ele é afetado e o seu corpo é o espaço onde a experiência acontece e sucede de dentro para fora, de fora para dentro.

À vista disso, esse sujeito, na opinião de Larrosa (2011), é acessível, humano, desprotegido e exposto a uma experiência continuamente subjetiva. Para tanto, o indivíduo sensível e manifesto, se encontra livre para a experiência da sua transformação, que o constrói e o modifica. Nessa perspectiva, reflete o autor, “Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação” (LARROSA, 2011, p. 7).

### 3.4 UM OLHAR VOLTADO PARA A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com o artigo primeiro da Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a educação abrange ações instrutivas que ocorrem na família, nos relacionamentos humanos, no trabalho, nos estabelecimentos de ensino, nos grupos e aparelhos sociais, além das expressões culturais. Mas tudo começa com a educação básica, que é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujo mote é promover o desenvolvimento do estudante para a cidadania, o trabalho e os estudos futuros. A educação infantil, objetiva desenvolver a criança de forma irrestrita até cinco anos, nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, concluindo a atuação que começa na família e grupo comunitário em que está inserida. A educação infantil, ofertada para crianças com até três anos de idade, tem como espaço de aprendizagem as creches ou instituições similares.

Respectivo ao ensino fundamental, outra modalidade da educação básica, na Seção III, artigo 32, da Lei nº 9.394, indica que é obrigatório e precisa ser gratuito na instituição pública, perfazendo 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade e, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, objetiva:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Os parâmetros curriculares nacionais, no tópico Objetivos do Ensino Fundamental, afirmam que os alunos devem ter posicionamento crítico quanto as várias condições sociais, que saibam valer-se do diálogo para resolver conflitos e deliberações em favor da coletividade, que tenham conhecimento da múltipla riqueza sociocultural do país, tornando-se agentes transformadores da comunidade, promovendo autoconfiança no sentido mais amplo, ou seja, na esfera afetiva, corporal, cognitiva, estética, moral (BRASIL, 1997).

Além disso, que saibam usar as linguagens verbais, matemáticas, gráficas, físicas e plásticas, para instituir e compartilhar seus pensamentos e gozar dos bens culturais, apropriar as informações e auxílio tecnológico no estabelecimento de saberes, problematizar os fatos reais e solucionar estes questionamentos por meio do raciocínio lógico, criativo, intuitivo e analítico. No que se referente ao conteúdo da arte, os parâmetros curriculares descrevem sobre a apreciação significativa das artes visuais pontuando que o aluno deve efetivar a sua capacidade para verificar através do conhecimento e entendimento das informações elementares da comunicação visual, que precisam se relacionar com as imagens expostas nas mais singulares culturas.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal. Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer. [...] \_ A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos. [...] As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista (BRASIL, 1997, p. 28).

Por meio do contato com expressões artísticas, é possível que os estudantes conheçam e experimentem a arte como vivência poética de produção de significados nos mais diversos suportes e desenvolvam a percepção, o pensamento, a capacidade de exercer a sensibilidade e imaginação. A arte “[...] situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico” (BRASIL, 1997, p. 33), conhecedor tanto de sua identidade quanto de seu caráter universal. No ensino fundamental os conteúdos da arte precisam estruturar as habilidades dos estudantes e promover o desenvolvimento sucessivo e complexo do saber artístico e estético, que pode acontecer através do contato com expressões criativas em que ele produza ou mesmo aprecie.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula devem estar relacionados no processo de ensino e aprendizagem em três linhas: a produção, fruição e reflexão. Assim, conforme os parâmetros curriculares, estas três bases referem-se que: produção

diz respeito à criação artística; fruição aludi a análise da arte e sua contemplação histórico-social em toda a sua heterogeneidade; reflexão acena para produção de saberes relacionados à criação artística individual, dos companheiros de classe, também da arte enquanto invenção histórica e da pluralidade cultural, evidenciando o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 1997).

Deste modo, confia-se que estes três eixos articulando a metodologia de ensino e de aprendizagem devem, na escolha e classificação dos assuntos de arte por ciclo, avaliar os conhecimentos ajustados com os potenciais do estudante, enaltecer a educação de saberes essenciais de arte que atuem para a cidadania, atendendo no processo dos “[...] ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade” (BRASIL, 1997, p. 42 e 42), além das particularidades de saberes e do fazer artístico. Dentro das expressões artísticas, se encontra o cinema que é arte visual, uma das mídias audiovisuais e a mostra de filmes brasileiros em sala de aula, se tornou uma imposição, por intermédio da Lei nº 13.006/14, que discutimos anteriormente.

O ensino médio, a última fase da educação básica, perfaz três anos e tem como propósito aprofundar as instruções obtidas no ensino fundamental, preparar o educando para o ofício do trabalho e exercício da cidadania. Nessa perspectiva, aperfeiçoá-lo em sua condição humana e ética, ampliando o intelecto e a reflexão crítica. Consta no artigo 36, inciso I, que:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 12).

Dessa forma, a Lei 9.394/96, instituiu que o ensino da arte seria obrigatório nos três níveis da educação básica, tendo em vista a ampliação cultural dos educandos. Fundamental ressaltar que as artes visuais para o 5º e 8º ano, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além da pintura, escultura, desenho, etc., devido aos progressos tecnológicos da modernidade, incluem ainda fotografia, televisão, vídeo, cinema e outras expressões audiovisuais que empregam ferramentas tecnológicas.

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 45).

De acordo Rizzo Junior (2011), o audiovisual pode ser empregado como auxílio ao intercâmbio através de ações que envolvem saber, linguagem e afetividade, na operação de múltiplas práticas de vida dos educandos e educadores, além dos diferentes atores da escola, bem como no subsídio para a constituição de “identidades afirmativas” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 98).

São várias as linguagens envolvidas no campo do audiovisual, que empregam som e imagem em movimento, tais como: cinema, televisão, vídeo, animação, games, etc. A nossa pesquisa fez um recorte pelo cinema no ensino básico, entendendo as pluralidades culturais e pedagógicas que essa arte visual contempla, dado que “a educação sempre teve como finalidade promover mudanças nos indivíduos que favoreçam o seu desenvolvimento na sociedade” (CARVALHAL, 2008, p. 20). Tomando parte desse conceito e trazendo para o cinema no interior da escola, cremos que também os filmes envolvem práticas culturais, assim se faz necessário pensá-lo no contexto sociocultural das relações educativas. Nesse cenário, afirma Duarte (2002), deve a arte cinematográfica grande parte do seu conhecimento a respeito da vida humana e das expressões culturais. Nessa perspectiva, observemos a análise tecida por Carvalho, segundo a potencialidade do cinema:

Assistir a um filme associa-se, portanto, a diversas dimensões culturais: à relação do espectador com a imagem enquanto evento social, à produção cultural, ao documento histórico, dentre outras. O cinema é um meio de expressão que interfere na maneira como o homem se vê, como concebe a si mesmo e a realidade que o cerca. Nesse sentido, é possível revisitar a história coletiva, e mesmo individual, induzindo o público a experimentar novos saberes. Com seu enorme potencial de apreensão da realidade, as imagens registram paisagens, costumes, e, ainda, nossas construções e invenções (CARVALHAL, 2008, p. 20).

Quanto ao registro das imagens, a autora descreve que elas promovem construções e invenções, tal ponto de vista, em nossa análise, refere-se à imaginação e a criatividade discutidas no segundo capítulo. Entendemos que essa experimentação de novos saberes, no espectador, pode resultar de uma experiência plenamente vivida. Porém, experiência no sentido de que alguma coisa passa por ele, o atravessa retirando-o da passividade. Como pensa Larrosa (2011, p. 5), “isso que me passa”, experiência na acepção de acontecimento, pois qualquer coisa ao transpô-lo e não sendo ele, tampouco seu desejo, sentimentos, saber ou poder, nem mesmo sua voz e seus pensamentos, mas “outra coisa que eu” (2011, p. 5), ou seja, algo externo a sua condição de alteridade. Neste sentido, expõe Azevedo e Teixeira (2011, p. 17), “no trabalho com o cinema, de igual forma, o professor deve ser um *passador* e as crianças e jovens devem experimentar”. Essa experiência, que não é passiva, contém ação, porque as emoções e as memórias do aluno estão ativadas no filme que ele contempla individualmente e no espaço coletivo.

De diversas maneiras, o cinema possibilita à criança uma reflexão sobre si mesma, de suas relações com o outro, com o mundo em que vive. A pedagogia da criação permite, em um processo complexo, que a criança reúna diversos elementos de sua experiência e os resuma em algo novo, com um novo significado. No processo de selecionar, interpretar e transformar esses elementos de sua experiência, a criança percebe e socializa como sente, vê e pensa. A experiência do cinema posiciona a criança como autora e realizadora de suas próprias produções cinematográficas (LEITE et al., 2011, p. 109).

Nesse sentido, o educando é impactado na sua experiência individual e coletiva. Larrosa (2002) afirma que o indivíduo da experiência, ao ser atingido, é desmoronado. Então, nem sempre ele está ereto, às vezes é inseguro, em outras ocasiões pode não conquistar os seus anseios e propósitos, todavia, é aquele que muitas vezes perde as suas capacidades, já que o objeto da sua experiência se apossa dele. Prossegue o autor, afirmando que:

Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (LARROSA, 2002, p. 25).

Então, oposto a referido sujeito, o da experiência é passional, no sentido de quem sabe esperar. Sendo ele um lugar de passagem, conforme Larrosa (2011) é ferido e as marcas dessa experiência o transformam em uma pessoa aberta, mas desprotegida nesta aventureira exposição que o atinge. Pois o seu corpo é o território revelado à experiência, que vai alcançando a própria subjetividade. Em apresentado cenário, onde o estudante vivencia a experiência com o cinema e viaja para inexploradas paisagens, diferentes culturas, sai de si para essa outra coisa que é o filme, tal processo ocorre por meio da identificação com a obra projetada.

No conceito de Duarte (2002), a identificação do espectador com as películas, é posta na psicanálise como um método da psique onde o sujeito compreende um ponto de vista do que lhe é desigual, ou seja, o outro. Nesse processo, ele se modifica completamente ou não, conforme o padrão selecionado. O que estabelece a ligação do espectador com o enredo, afirma a pesquisadora, é a sua identificação com o desenvolvimento da história e dos personagens. Os diretores cinematográficos revelam que sem esse reconhecimento o filme não consegue tocar o espectador e não obtém êxito. Mas o cinema, como apontam Teixeira, Larrosa e Lopes (2006), vê, observa e educa o olhar das crianças. Nessa perspectiva, os autores citam uma observação do cineasta germânico Wim Wenders:

Creio que se falasse da imagem que tenho da criança, essa seria o contrário do que espero de uma criança. O que as crianças não perderam, isto é, talvez, o que se pode esperar delas. Seu olhar, sua capacidade de olhar o mundo sem ter necessária e imediatamente uma opinião, sem ter que tirar conclusões. Seu modo de ver o mundo corresponde, para o cineasta, ao estado de graça. Isso é o que espero de uma criança, essa abertura (TEIXEIRA, LARROSA e LOPES, 2006, p. 15).

Percebemos uma correlação desta fala de Wim Wenders com o pensamento de Larrosa (2002), referente ao excesso de opinião que não favorece o aparecimento da experiência e o olhar da criança para o mundo é desprendido de respostas. A esse respeito, Teixeira, Larrosa e Lopes (2006), dizem que a percepção da criança é livre, talvez primitiva, pois seu olhar ainda não é formado, “Wenders falava de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um que simplesmente olha” (2006, p. 16).

O cinema de qualidade, na concepção deste diretor, realiza um perceber livre, aberto, possivelmente, sossegado. E esse olhar das crianças ao assistir ao filme e seu próprio olhar, observa a vida como se nunca a tivesse visto, apenas olha, daí não ser tão necessário tirar conclusões de tudo. Enquanto sujeito da experiência sofre a transformação no silêncio das suas emoções, na inexistência de pressa, mas durante esta experiência aventureira, ela sai de si ao encontro da fantasia narrada imagneticamente na tela. Porque a experiência, conforme Larrosa (2002) é o caminho da vivência, ou seja, é o acesso de um indivíduo sem substância ou profundidade, entretanto, que existe na sua condição de ser transitório, singular e incerto.

E nessa perspectiva de transformação a subjetividade é manifesta, pois, retornando a Larrosa (2011), ao ser atingido, o sujeito da experiência a recebe em todo o seu corpo, pensamentos e emoções. A experiência alcança ainda sua predisposição quanto ao saber, poder e mesmo suas escolhas e desejos. Por conseguinte, deduzimos, nos amparando em Revel (2005), que o poder político exercido na escola, por meio da experiência do cinema, também torna o espaço de ensino um lugar acessível a criação de subjetividade.

Quanto à pedagogia do cinema em sala de aula, Bergala (2008), comenta que a sétima arte tem sido empregada como ferramenta didática, o que a limita, pois se baseia no uso da linguagem, da palavra. Por outro lado, sabemos que a experiência do cinema, igualmente, se faz e é refletida não só em visualidades, mas ainda de palavras e estas sugerem imagens e conceitos, “e isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 20,21).

Nesse processo, o aluno é capaz de fortalecer o seu campo subjetivo, uma vez que sendo ele o espaço da experiência, tudo o que lhe é exterior atravessa-o, o ressignifica enquanto sujeito individual e coletivo. Há uma contemplação que não é estática, pois o seu observar o leva ao acontecimento que lhe é exterior, então ele se expande e se abre a essa íntima transformação. Nesse cenário de mudança, que atinge desde a sua fala, pensamento, imagens e emoções, Larrosa (2011), reflete que apontada alteração permite ao indivíduo, no momento da experiência, não se tornar a pessoa do saber, da vontade e do poder, pois que, em tal seguimento sua transformação é gerada, ela se faz nesta construção.

Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 7).

É possível que o educando durante a experiência com o filme, nos amparamos teoricamente em Larrosa (2011), possa retirar-se de si para outro acontecimento, ou paisagens e culturas admissíveis que, momentaneamente, o liberta e o transforma, com isso, o fortalece para quando este momento acabar. Na experiência de relatada travessia, ele pode contemplar ou agir, vislumbrando a imagem à sua frente, ou seja, o mundo exibido cinematograficamente. Nesse relacionamento íntimo, pessoal e coletivo, podemos refletir que o espectador, ainda que se encontre em estado de contemplação, não se mantém parado, pois ao contemplar ele age consigo mesmo, com o outro e com o filme. Ademais, de acordo com Duarte (2002), é importante o processo de socialização na escola. Assim, ela relaciona-se de si para consigo, em um procedimento de subjetivação, enquanto sujeito que se estabelece através de aprendizados de conhecimento ou de poder e não por meio psicológico. Mas Foucault pergunta: “Quais procedimentos o indivíduo mobiliza a fim de se apropriar ou de se reapropriar de sua própria relação consigo?” (REVEL, 2005, p. 83).

Para Foucault, na acepção de Gregolin (2006), o indivíduo passa a existir como sujeito histórico que adentra nas possibilidades de vir a ser sujeito de conhecimento. Mas no cinema, de que maneira o conhecimento é estabelecido? Felipe (2006) analisa que a sétima arte enquanto espaço das visualidades, o conhecimento é construído por meio das imagens que realizam o saber a respeito de alguma realidade sócio histórica, vindo a ser, portanto, autoras de conhecimento. Através da arte cinematográfica, espaço reprodutor imagético da realidade, os aspectos visuais dispõem conteúdos que problematizam o conhecimento. Entendendo ser o professor “[...] mediador entre o conhecimento e o estudante” (STRAZZACAPPA, 2008, p. 77), também a ele compete promover o encontro com a experiência do cinema. Nessa perspectiva, com a interferência dialógica do educador, é viável ocorrer a mediação extraída das informações fílmicas com a vida, ou seja, com a realidade social de todos os envolvidos, pois “não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem” (BERNADET, 2000, p. 7). Todavia essa representação da realidade ocorre através da consciência de cada um.

Os filmes possibilitam ampliar os conhecimentos dos estudantes, inclusive no contexto estético e no âmbito da cultura. Nessa circunstância, adverte Fantin (2008), que o cinema enquanto produtor cultural e artístico, através de suas narrativas apresentadas por meio das imagens em movimento e de sons, é capaz de garantir configurações com diversas linguagens por meio dos próprios códigos, que podem ser desenvolvidos para assegurar às crianças aprendizados estéticos.

Afinal, para se apropriar de uma linguagem, é necessário entender, interpretar e atribuir sentido a ela, a fim de aprender a operar com seus códigos. E da mesma maneira que na escola existe espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver espaço para a formação estética nas linguagens da arte e das mídias como forma de compreensão do mundo, das culturas e de si próprio (FANTIN, 2008, p. 45).

Pois que a arte cinematográfica traz para a escola um olhar e uma formação estética, expande a percepção do espectador quanto a vida humana e social. Para Duarte (2002, p. 70) “precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo do real para aprender a lidar com ele”. Diz a autora que o mundo ficcional trabalha para dar significado a própria existência. Mas ele é também um reproduzidor da realidade, das fantasias, dos embates sociais, pois “o cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala” (BERNADET, 2000, p. 10). Assim sendo, essa arte ainda continua a ditar costumes, criar novas formas discursivas e “pode até ter nos ajudado a descobrir em nós mesmos sentimentos até então desconhecidos” (CARRIERE, 1995, p. 34), numa integração em meio a imagens, sentimentos e personagens. Com isso, há uma subjetivação do indivíduo que verdadeiramente se permite ser atravessado pelo filme.

No estudante, o processo de subjetivação ocorre no tempo em que ele, livre da obrigação, se possibilite enquanto objeto histórico, tornar-se sujeito de conhecimento de si mesmo, consciente de sua origem, história e memória. No percurso educativo do cinema em sala de aula, diante da narrativa e das imagens projetadas, é factível que cada indivíduo experimente a sua constituição como sujeito de si mesmo, num procedimento de autocriação e mudança, pois que o indivíduo se encontra em permanente construção.

[...] os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e se transformam: "no curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem". Esse lugar inassinalável da subjetividade em movimento, em perpétuo "desprendimento" em relação a ela mesma, é, ao mesmo tempo, para Foucault, o produto das determinações históricas e do trabalho sobre si (cujas modalidades são, por seu turno, históricas), e é nessa dupla ancoragem que se enlaça o problema da resistência subjetiva das singularidades: o lugar de invenção do si não está no exterior da grade do saber/poder, mas na sua torção íntima - e o percurso filosófico de Foucault parece aí, para nós, disso dar o exemplo (REVEL, 2005, p. 85).

Cada sujeito experimentando essa ‘torção íntima’, exerce o mergulho em si próprio, mas sem obliterar o outro, nessa perspectiva a gestão dos demais indivíduos é equivalente ao governo de si, ou seja, a forma como as pessoas lidam consigo e possibilitam o contato com o outro. Foucault (2006), em seu livro “A Hermenêutica do Sujeito”, ao discutir ser humano e verdade, diz que “epiméleiaheautou é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2006 a, p. 4). Ao conhecimento que o sujeito possa ter consigo mesmo, revela Foucault:

Pode-se objetar que, para estudar as relações entre sujeito e verdade, é sem dúvida um tanto paradoxal e passavelmente sofisticado, escolher a noção de epiméleiaheautou para a qual a historiografia da filosofia, até o presente, não concedeu maior importância. É um tanto paradoxal e sofisticado escolher esta noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originariamente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do gnôthiseautón ("conhece-te a ti mesmo") (FOUCAULT, 2006 a, p. 4, 5).

Reflete Foucault (2006 a), sobre o termo cuidado de si, assente em um complexo pensamento grego, que equivale também ao conceito de preocupar-se consigo. Essa concepção relaciona-se com o preceito délfico “gnôthiseautón (“conhece-te a ti mesmo”)” (2006, p. 4), todavia, observa que esse termo não se tratava propriamente do conhecimento ou entendimento de si. Ele diz que o filólogo Roscher explicou, num artigo de 1901, que existiam três preceitos no oráculo de Delfos, para aqueles que vinham em busca de aconselhamento dos deuses olímpicos. O primeiro era o *Medênágan* ou “nada em demasia” (FOUCAULT, 2006 a, p. 6), isto é, a pessoa

que vinha em busca de uma consulta, devia apenas fazer perguntas úteis; a segunda norma *engýe*, ou “(as cauções)” (FOUCAULT, 2006 a, p. 6), denota, precisamente, que ao consultar o oráculo, não é lícito fazer juramentos que mais tarde não possa cumpri-los; e a terceira regra *gnôthiseautón*, na consulta aos deuses, exprime que o indivíduo carece si observar atentamente quanto as demandas que deve apresentar “[...] e, posto que debes reduzir ao máximo o número delas e não as colocar em demasia, cuida de ver em ti mesmo o que tens precisão de saber” (FOUCAULT, 2006 *aapud* ROSCHER, p. 6).

Foucault (2006 a) descreve outra interpretação a esse respeito, aquela analisada em 1954 por Defradas, que sugere explicação dessemelhante a Roscher, entretanto revela também que *gnôthiseautón* não representa conhecimento de si. Para Defradas, conforme Foucault (2006), as três normas do oráculo de Delfos, equivaliam ao preceito de vigilância, cautela e ausência de excessos na condução da própria vida; o preceito respectivo às cauções, precavia os indivíduos quanto a demasiada bondade.

[...] conhece-te a ti mesmo, seria o princípio [segundo o qual] é preciso continuamente lembrar-se de que, afinal, é-se somente um mortal e não um deus, devendo-se, pois, não contar demais com sua própria força nem afrontar-se com as potências que são as da divindade. [...]. Em alguns textos, aos quais teremos ocasião de retornar, é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra "conhece-te a ti mesmo". O *gnôthiseautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleiaheautou* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das conseqüências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. E neste âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra "conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2006 a, p. 6, 7).

Em outro momento significativo do mesmo livro, Foucault (2006 a), considera que o cuidado de si corresponde ao acordar inicial, quando os olhos abertos se retiram da letargia e alcançam a incipiente claridade. Refere-se, portanto, ao "ocupar-se consigo mesmo" (2006 a, p. 11). Ele descreve a alegoria entre o filósofo grego Sócrates e a mosca tavão, que ao picar os animais os fazem se agitarem em disparada, mas tal comparação é trazida para o termo cuidado de si, observando-a como um tipo de ferrão que penetra na carne humana, como se afundasse na própria vida do indivíduo,

estabelecendo um começo de abalo que deve constantemente inquietar o fluxo da sua existência.

[...] veremos como a epiméleiaheautoú (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do “conhece-te a ti mesmo”. Portanto, importância da noção de epiméleiaheautoú no personagem de Sócrates, ao qual, entretanto, ordinariamente associa-se, de maneira senão exclusiva pelo menos privilegiada, o gnôthiseautón. Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá. [...] Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: “É preciso que cuideis de vós mesmos” (FOUCAULT, 2006 a, p. 11).

Análogo a carne alvejada pelo ferrão, simbolicamente, o corpo do educando é atravessado pela experiência na conjuntura da sétima arte em sala de aula. Ao ser atingido e, conforme experiência em Larrosa (2011), se ao penetrá-lo o filme o golpeia e deixa-lhe uma cicatriz, uma ferida, nessa passagem sucede também a sua transformação. No entanto, apresentamos ainda essa discussão do termo cuidado de si, porque, de acordo com Revel (2005), em princípio dos anos de 1980, Foucault o ligava ao conceito de governamentalidade. Nesse sentido, “à análise do governo dos outros segue, com efeito, aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (2005, p. 33).

O cinema enquanto expressão artística, penetra no indivíduo e retira-lhe da passividade, o desassossega em busca de novas experiências, com isso, probabiliza um renovar-se constante. Segundo Omelczuk, Fresquet e Santi (2015), o cinema favorece a experiência de perceber o outro e sua alteridade ao estabelecer relação do que nos é diferente no tempo e no espaço. Isso porque, a referida arte conduz o indivíduo, que está sentado numa sala escura, viajar para lugares distantes, visitar outras culturas, países e suas invulgares paisagens, povos e tradições, nos mais diversos períodos e tempos históricos. Além disso, relatam as autoras, por meio do cinema, é possível que o ser humano se desenvolva e se conheça mais profundamente.

Desde que surgiu, o cinema vem despertando um enorme fascínio no público que se emociona ao viver experiências numa sala escura, com histórias fictícias ou narrativas pautadas na vida real. Experiências que podem ocorrer num espaço de projeção cinematográfica, diante da televisão, na escola, entre outros ambientes e meios de transmissão, possivelmente vividas no âmbito individual ou na coletividade. Quanto a experiência do cinema no contexto da escola, devemos avaliar a complexidade desta

mídia que interage nos processos de constituição da subjetividade do homem a partir do estímulo de novas habilidades para ler, interpretar, ver, refletir e conhecer.

Conforme Pires (2010), a escola ao longo de sua trajetória, estabeleceu metodologias de valoração da palavra escrita, porém a partir do século XX, aparelhada com as modernas tecnologias, expandiu para outras ações sociais. O mundo contemporâneo está sempre em contato com a diversidade de mídias e seus distintos saberes, de tal modo, as várias maneiras de aprender concernentes a estes saberes são, igualmente transformadas. Nessa conjuntura, Bergala (2008) reflete sobre a importância da escola em despertar o interesse pelo cinema de qualidade na infância e, quando não acontece, a criança perde uma oportunidade que provavelmente não acontecerá com a mesma energia, na fase adulta. Através das películas assistidas na infância e na adolescência, são construídas as relações destes indivíduos com o cinema, todavia acontece numa quantidade restrita de filmes, em que “cada um de nós os carregará a seu modo pela vida afora como uma espécie de reserva indestrutível” (BERGALA, 2008, p. 59). Estas obras fílmicas que despertaram o amor pelo cinema, possivelmente, não apresentam afinidades com os filmes que numa outra fase da vida, eles possam admirar. O crítico de cinema francês, Serge Daney, de acordo com Bergala (2008), analisa que:

[...] era comum alguém se tornar, por exemplo, um grande bressoniano, como Philippe Arnaud, após ter sido afetado pelo cinema aos nove anos com *A guerra dos botões*. O que se deu naquele momento, como um “*big-bang*”, não resulta de nenhuma distinção de gosto ou de cultura, mas participa do Encontro, no que ele tem de único, imprevisível e fulminante. O encontro se dá na certeza instantânea, à qual se referem Shefer e Daney, de que aquele filme, que me esperava, sabe alguma coisa da minha enigmática relação com o mundo que eu mesmo ignoro, e o guarda em si mesmo como um segredo a ser decifrado (BERGALA, 2008, p. 60).

Nessa perspectiva, adverte Bergala (2008), que após a descoberta do encontro, nada deverá sobrevir a emoção inicial que marca o encontro sincero com a sétima arte. Pois que a imaginação humana, no tocante aos filmes, é construída de forma heterogênea e intermitente, uma vez que alguns atraem, despertam o desejo para serem assistidos e outros não. No entanto, reflete Daney, consoante Bergala (2008, p. 60), que existem filmes vistos “tarde demais”, com isso é dissolvida a força que poderia ter movido se o encontro ocorresse na infância ou mesmo na adolescência. Por conseguinte, o que não foi percebido na época certa, possivelmente não será em outra fase da vida. Compreendemos, portanto, que na ótica de Bergala (2008), o cinema de qualidade,

sensível e artístico no âmbito da escola, pode ser impactante e desestabilizador de uma possível apatia.

O cinema que se tornou obrigatório no ambiente escolar brasileiro, conforme já discutimos através da Lei 13.006/14, levando filme nacional como elemento curricular integrado à proposta pedagógica para a educação básica, conduziu um elemento perturbador ao espaço institucionalizado por normas fortemente constituídas. Desta maneira, enquanto expressão artística, o cinema deve ser componente básico no processo educacional, portanto factível a todos, uma vez que, cabe ao cidadão o acesso a serviços culturais. Nessa perspectiva, a hipótese de Bergala (2008), em dirigir a sétima arte para a sala de aula, torna significativo também o papel da escola. Assim, é relevante para o desenvolvimento da criança assistir filmes de qualidades. Em seu livro *A hipótese-Cinema: Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola*, o autor diz que a arte para se conservar enquanto arte precisa cultivar no ensino “um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem” (BERGALA, 2008, p. 29), pois ela é um elemento revolucionário.

A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos como para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza, que não a do curso localizado. [...] Por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes (BERGALA, 2008, p. 29).

Portanto, ele acredita na potência da arte porque se expressa na contramão das normas institucionalizadas, que tentam suavizar as possíveis convergências com qualquer prática de alteridade. Então, Bergala (2008) traz uma frase sobre arte e cultura, do cineasta francês Jean Luc Godard, este descreve haver a norma e a exceção, sendo a cultura, correspondente a primeira, ou seja, a ordem, enquanto a arte é a ruptura, o desvio, uma abertura para a descontinuidade. A essa referência aponta Bergala (2008), que a arte não é doutrinada, entretanto ela é descoberta caso seja testada, sentida, sendo comunicada por outros meios não só através do discurso do conhecimento, ou mesmo quando não há o discurso, pode ser afetada. “O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar o lugar de exceção” (BERGALA, 2008, p. 29).

Portanto, a arte possibilita o acesso a experiência. Em nossa pesquisa, por diversas vezes, temos nos referido ao termo arte, a exemplo quando discutimos a

respeito do ensino básico. Mas, antes, vamos compreender o que é arte, segundo o entendimento de autores conceituados no tocante as análises artísticas. De acordo Bosi (1986), arte ou *ars* termo de origem latina, raiz do verbo articular, significa o ato de fazer articulações entre os elementos de um todo ao passo que o artista ajusta impressões, imagens, exibições, mostras ou representações. A percepção do artista é sucessivamente um transmutar, um harmonizar, um reconsiderar os elementos e informações da experiência humana. A liberdade determina, institui uma regra interior e “o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo” (BOSI, 1986 *apud* PAREYSON, p. 16).

O reconhecido historiador da arte, Ernst Gombrich (1985), pontua que arte não há, mas apenas artistas, “[...] e que Arte com A maiúsculo não existe” (1985, p. 4), já que passou a ser entendida como uma espécie de fetiche. A respeito dos questionamentos sobre arte, o igualmente historiador da arte e professor H. W. Janson (1989), diz que certamente obteremos respostas insuficientes e que não satisfaçam as nossas inquirições. Todavia, esse tema polêmico, mesmo não sendo conclusivo, é possível ter algum entendimento ao seu conceito, uma vez que:

Para nós, arte é, antes de mais nada, uma *palavra*, uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o fato da sua existência. Sem a palavra, poderíamos até duvidar da própria existência da arte, e é um facto que o termo não existe na língua de todas as sociedades. No entanto, faz-se arte em toda a parte. A arte é, portanto, também um objecto, mas não é um objecto qualquer. A arte é um *objeto estético*, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco. As suas características especiais fazem da arte um objeto à parte, por isso mesmo muitas vezes colocado à parte, longe da vida cotidiana, em museus, igrejas ou cavernas. E o que se entende por estético? A estética costuma ser definida como “dizendo respeito ao que é belo”. É claro que nem toda a arte é bela aos nossos olhos, mas não deixa por isso de ser arte (JANSON, 1989, p. 9).

Nessa perspectiva, aponta o autor, que o conceito de estética não atende plenamente, porém acostumamos com este termo e no século XIX até mesmo a psicologia se interessou pelos conteúdos ligados à estética sem com isso ter consensualidade. Analisa, no entanto, que os sistemas nervosos do cérebro humano não mudaram, mas sim os desejos e as escolhas, pois são dependentes da cultura em que estão incluídos, sendo as culturas tão variadas, com isso, não é presumível restringir a arte a normas possíveis de serem cultivadas em todo lugar. Para Janson (1989), a arte desperta o olhar, no sentido de abrir para novas experiências que impõe no indivíduo

possibilidades de reordenar as suas percepções, no contexto cultural diversificado. Nesse ponto de vista, a arte cinematográfica também amplia o olhar para experiências não vivenciadas. Mas quando falamos de cinema, estamos nos ocupando da arte que lida, sobretudo, com imagens visuais.

No âmbito das artes visuais e o cinema é uma delas, se expressa mediante uma representação, um simulacro da realidade. Segundo Lacoste (1986), Platão considera o pintor e o poeta, como partícipes de uma arte duplamente da aparência, ilusionista, ou seja, semelhante ao *trompe l'oeil*, técnica pictórica que provoca no espectador a ilusão de profundidade por meio da perspectiva linear, da luz e sombra sugerida pelas cores. Para Gombrich (1995, p. 217) “os pintores do *trompe l'oeil* têm se baseado desde então nesse mútuo reforço da ilusão e da expectativa”. Essa imagem ilusória é produzida intelectualmente. Nesse contexto, Fantin (2008), do mesmo modo, observa a arte enquanto construção mental, como postulou Leonardo da Vinci, no período renascentista, e que devemos compreendê-la também nas ações criativas e nas conexões indivíduo-mundo. Conforme a autora, na sociedade contemporânea o agir pedagógico sugere fazermos a leitura e a produção de imagens em conexão com a diversidade dos indivíduos, articulando o saber e a informação.

Com isso, aponta ser inevitável que se desenvolva ação educativa com a pluralidade. E a arte cinematográfica é uma prática que emprega imagens reveladoras das multiplicidades sociais, nesse ponto de vista, ressaltamos que para Vigotski (1999) a arte é o social em nós. Diz ele que, até mesmo um homem só, possui origem social e esta condição encontra-se onde exista, tão somente, um indivíduo com os próprios sentimentos e imaginação. Por conseguinte, a reorganização dos estímulos sensíveis encontrados para além de cada um, efetiva-se consolidado nos elementos fora do campo artístico, ou seja, no aparelho social. Ademais, o cinema produzido sempre coletivamente e a escola, na qualidade de espaço das experiências socioculturais voltadas para o ensino e a aprendizagem, quando o assunto é arte, necessitam de liberdade para se expressar, pois que “a liberdade exige e cria uma norma interna” (BOSI, 1986 p. 16).

### 3.5 EXPERIÊNCIA DO CINEMA COMO PRÁTICA DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE NO ENSINO

Provavelmente o cinema, mais que as outras expressões artísticas, produz no espectador uma percepção de realidade, já que o movimento imagético desperta uma sensação de vida real e isso é o alicerce de todo o seu êxito. Por esse motivo, de acordo Duarte (2002), o público anseia a ficção tanto quanto a realidade, busca os filmes, se diverte e aprende com eles. Mergulhados nessa atmosfera, os espectadores abandonam, por algum tempo, os limites que normalmente abstraem a vida da fantasia. No entanto, o cinema não busca iludir a plateia que se permite entrar no jogo do imaginário, a fim de que essa vivência se torne divertida. Ao se identificar com alguns personagens, o público estreita o vínculo com a narrativa.

Deve-se compreender, a propósito da afinidade entre cinema e imaginação, que os filmes agem na constituição da fantasia humana, através das imagens, narrativas e seus conflitos. Nesse processo, é provável que surjam novos conceitos do indivíduo consigo mesmo, com o outro, o meio social em que está inserido e o mundo. De tal modo, percebemos analogias com as opiniões de Larrosa (2011), quando reflete o sujeito da experiência como aquele que se retira de si e vivencia o acontecimento. Não obstante, ocorre o movimento de afastar-se e retornar para si próprio, em um procedimento de mudança. Trata-se do advento de alteridade, isto é, o exteriorizar-se até o outro, porém não outro ele, ou semelhante a ele, entretanto outro ente e acontecimento que não é ele. Entendemos na alteridade deste instante, que esse outro pode ser também a imaginação.

À vista disso, se manifesta ainda a subjetividade do sujeito afetado pela experiência das imagens em movimento e da história apresentada, mas nesse processo o aluno vê e é tocado pela narrativa e seus conflitos. A experiência do cinema, caso ele se permita ser atingido e afetado, é um possível acesso para a sua formação enquanto sujeito. Neste ínterim, o filme pode atravessá-lo, deixando marcas no momento em que o vê.

Os rastros e marcas que constituem a dimensão da experiência na relação com o cinema e suas narrativas ocorrem na “apropriação” que fazem e que “faz parte do processo de formação, através dos qual os indivíduos desenvolvem o seu sentido de si e dos outros, da sua história, do lugar que ocupam no mundo e dos grupos sociais a que pertencem” (FERNANDES, 2011 *apud* FANTIN, 2006, p. 82,83).

Uma vez que a experiência, apreendemos de Larrosa (2011), é uma passagem em cuja trajetória a pessoa vai se construindo imaginativamente enquanto está sendo remodelada e, nessa dinâmica, experimenta seu espírito aventureiro, porque está acessível as incertezas e aos riscos. Esse indivíduo aberto, exposto, tocado, também é possível ao espectador em sala de aula, que é atravessado pela imaginação despertada pela imagem fílmica. Bergala (2008) supõe que a experiência do cinema enquanto acontecimento na escola, é uma via para o outro. Tal princípio, por ser acessível a alteridade e considerar as diferenças, precisa se livrar da ideia de uma pedagogia voltada mais para a funcionalidade. Ele crê que idêntico preceito não deve ser transmitido no espaço da escola. Essa predisposição ao que é utilitário, prático e objetivo, se pensarmos o cinema neste tipo de escola, não é possível admitir experiências artísticas, imaginativas e logicamente de ações para a criatividade.

Em referido entendimento, Araújo e Peres (2015), observando os estudos de KieranEgan, no tocante ao emprego da imaginação no ensino, que citada faculdade vê imaginativamente prováveis saídas para os obstáculos. E os sentimentos se conectam as imagens mentais, pois ao imaginarmos temos a sensação de uma experiência verdadeira e real. Assim, o indivíduo é capaz de alcançar a esfera das imagens que demonstram se encontrarem próximas aos seus mais íntimos anseios.

Nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. A aprendizagem imaginativa, portanto, envolve inevitavelmente as nossas emoções. [...] Na verdade, penso que a imaginação deveria perpassar toda a educação. [...] Ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante (ARAÚJO e PERES, 2015 apud EGAN 2007, p. 3).

Para Egan (2007), conforme Araújo e Peres (2015), a educação deve estreitar seu relacionamento com a imaginação, pois ela é fundamental no espaço escolar, uma vez que revela as possíveis divisões e afastamentos dos métodos de ensino e aprendizagem com as emoções dos estudantes. E esse fato divisório esteriliza o ensino, o gosto pela instrução, se levarmos em conta que o sujeito enquanto ser emotivo, aprende sem desconsiderar suas afecções, estas indispensáveis na educação. Nesse

cenário, o desempenho da impressão emocional atua na constituição do homem semelhante ao mundo fictício, irreal.

Dessa concepção, parece também comungar o próprio Kieran Egan quando faz apelo, ainda que como alegoria, a que a vida na escola fosse para os estudantes como uma “jornada heroica e imaginativa” (2007, p.35)<sup>8</sup>. A esse respeito, o autor afirma: “Uma das imagens românticas centrais é a da jornada heroica como uma alegoria de nossa vida. [...] O processo educacional seria visto, então, apropriadamente, como uma jornada heroica, cheia de surpresas, mistérios, perigos, obstáculos, e assim por diante” (ARAÚJO e PERES, 2015 *apud* EGAN, 2007, p. 3, 4).

Esse universo de heróis e conflitos que precisam serem resolvidos, não corresponde à narrativa imagética e dramaturgicamente do cinema? Mergulhado nesta atmosfera do imaginário, o educando pode vivenciar atividades criativas, ainda que nesta hora, lembramos Vigotski (2009), sua criação seja apenas mental, tendo por elo a própria memória. O aluno assiste ao filme e sua imaginação, memória e criatividade é constantemente trabalhada. Com isso a experiência ressignifica o conhecimento e nesse sentido, aponta Fernandes (2011), que Larrosa entende dito conceito unido à ideia de formação. Em tal processo, o aluno atravessado pela obra fílmica pode sofrer a sua transformação, que para nós, refere-se a imaginação e a criatividade, ou seja, a arte. Apoiadas no conceito de Bergala, a autora indica que “a arte que não nos modifica e não dialoga conosco enquanto sujeitos em mudança, se conectando apenas em enviar mensagens, não é arte” (FERNANDES, 2011 p. 88, 89).

De acordo com Bergala (2008), ao introduzir arte e cinema, é fundamental observar que o estudante tenha a experiência dessa arriscada e difícil alteridade, como uma ferramenta nova, onde tudo é presumível. Assim, o mais importante é a forma como ele se apropria do cinema e não apenas o seu conhecimento a este respeito, pois que a arte, em mencionado ambiente, precisa acontecer enquanto uma experiência dessemelhante aos conteúdos conhecidos, dado que sua natureza é outra. Por ser a exceção e o desvio, a arte possibilita o encontro com a alteridade neste lugar normatizado que é a escola, mas a instituição deve entender que o aluno tem a liberdade para se permitir ser tocado pelo filme. Essa pedagogia criativa fomenta a educação que entende o cinema enquanto arte e o educando no papel de espectador pode viver a experiência da própria criação, uma vez que ele se apodera destas narrativas.

Bergala (2008) acredita que o filme, não deve ser compreendido como instrumento apenas educacional, porém que o olhar para essa expressão artística seja parte de uma metodologia da criatividade. Ver o filme envolve uma prática criativa, não como algo que possa ser decodificado, entretanto essa percepção necessita de uma visão semelhante as marcas do pincel de um artista. Essa lógica, corresponde no cinema às construções dos planos que revelam todo o potencial de criação. E cada um destes movimentos imprimem suas marcas, pois são as exteriorizações imaginárias e criativas da experiência que não se manifesta onde há pressa, superabundância de informações, ansiedade, segurança, rigidez, mas no espaço aberto às contingências, ao outro, ao imprevisto e a alteridade.

Assim sendo, para se tornar um ente da experiência o indivíduo não necessita ter pressa tampouco desejar adquirir, ininterruptamente, novos saberes, mas deve conscientizar-se das próprias inseguranças e manter-se aberto com o não saber. Além disso, aquietar-se neste percurso que o impulsiona a sair, muito embora, em tal caminho, possa encontrar-se numa posição não ativa. Por ser o indivíduo da experiência semelhante a um lugar de passagem, onde as coisas o atravessam, o cortam, o marcam e o ferem, ele não consegue ser o sujeito da ação é, no entanto, o sujeito da paixão. Nesse sentido, ele lembra o sujeito da imaginação e da criatividade, pois contempla a paixão desse não saber.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

O ensino artístico tem por escopo assegurar a leitura, a reflexão da obra de arte e de objetos estéticos, assim como promover o fazer artístico em diversas linguagens, para desenvolver no sujeito capacidade de relacionar, apreciar e interagir diante de elementos culturais e linguagens artísticas. Fantin (2008) analisa que no mundo contemporâneo o agir pedagógico, nesse contexto, sugere fazer a leitura e a produção de imagens em conexão com a diversidade dos indivíduos, articulando o saber e a informação. Com isso, a mencionada autora aponta ser inevitável que se desenvolva ação educativa com a pluralidade. E o cinema, em si, nada mais é que um exercício

constante com imagens reveladoras das multiplicidades sociais, uma vez que, para Vigotski (1999), segundo já expusemos, a arte é a manifestação do corpo social em cada indivíduo.

Trabalhar a sétima arte para crianças e adolescentes é um ato de coragem, que aprimora os sentidos, a imaginação e a criatividade, bem como o gosto pelo cinema. Segundo Duarte (2002), é preciso ter ferramentas para aferir análises críticas, apontando, dessa forma, o conteúdo argumentativo e reflexivo acerca do cinema, também, torna-se necessário repensar a si mesmo e a sociedade a qual escola e aluno estão inseridos. Nessa concepção, Vigotski (1999), falando da arte como um todo, reflete que a criação artística está em permanente contato com a realidade e, intimamente, ligada às relações sociais. Porém, não deve tornar-se uma fiel representação da realidade, antes precisa ser algo novo, invenção da criatividade, transformando-se em produto cultural. Nessa esfera compreendemos, do mesmo modo, ser fulcral o papel da imaginação. Ambas se complementam.

A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p.315).

Vigotski (1999) esclarece que a obra de arte faz uso de signos, a fim de obter uma composição, um arranjo, este criado e objetivando promover emoção estética. Logo, a força educativa do cinema libera o espectador das possíveis manipulações e passividade, auxilia o pensamento crítico-reflexivo. Assim, é imprescindível que a escola implante esta arte tecnológica no processo educacional para crianças e jovens, mas, antes, que os docentes aprendam a desenvolver hábitos fílmicos (SILVA, 2012).

No ensino da arte e do cinema, o educador necessita de uma cultura estética e uma competência no que se refere aos sentidos, já que seu ofício é ensinar a refletir, mas antes que ele reflita, perceba que este ver seja profundo e não superficial. Relacionando os exercícios estéticos, de construção do belo com os aprendizados pedagógicos, determinados métodos estéticos, possivelmente precisam atingir as normatizações do indivíduo, ou seja, afetá-lo em sua maneira de ser. A experiência no campo estético

também é capaz de atravessar professor e aluno, do mesmo modo, transformando-os. Farina (2008) diz que a vontade para exercitar atividades estéticas, seria capaz de auxiliar trabalhos educativos, questionadores quanto as coisas que perturbam o homem.

Neste caso, o conteúdo estético impulsiona o indivíduo, no sentido de uma travessia, um exteriorizar-se até o outro, ao espaço da alteridade, que é silencioso, independente de informações, de saberes. Contudo, este lugar estético, de imaginação criativa, que é condizente à experiência, surge tomado de fascínio, o imprevisível impera e abre sempre para novas oportunidades pedagógicas. Entretanto, afirma Farina (2008), esta não é uma pedagogia que se esforça em equilibrar o sujeito, objetiva fazê-lo se abrir para a experiência do conhecimento através da criação de novas representações imagéticas e expressões voltadas para o seu desenvolvimento.

Afinal, o ensino também é o lugar de experimentações, vivências e autolibertação, espaço que reflete as inúmeras possibilidades de transformações, ou seja, de independência (SILVA, 2012). Entende Bergala (2008), ser complexa a mediação entre arte (cinema) e ensino, pois a sua experiência no meio escolar é de uma forasteira, que desmistifica toda a norma institucionalizada conveniente ao espaço educacional e por não acatar regras problematiza. O cinema e a imaginação criativa, no interior da escola, são aberturas para aqueles que aceitam e arriscam ser o seu copo e suas emoções acesso ao impensável, nesse pensamento, hodiernas possibilidades se materializam.

Com isso, na perspectiva de Bergala (2008), a arte cinematográfica, possibilita a transformação e a independência, porque questiona e complexifica os cânones estabelecidos. Entendemos que nessa arte, nada é óbvio, ainda que seja comum na esfera da imaginação e da criatividade. O cinema, todavia, no coração da escola, é de uma transparência turva, pois revela sem evidenciar. De tal modo, desestruturando as normatividades pedagógicas que vivem na busca constante pelo claro saber, por desvendar os mistérios da cultura humana, trazendo diuturnamente informações e notícias.

Essa insistência da escola pelo contínuo saber impossibilita, ou dificulta a experiência da arte e do cinema. Porque o ensino dispensa, ou não possui tempo para longas reflexões carregadas de silêncio como requer a experiência. Diante disso, de que maneira o cinema motiva e revigora educando, beneficiando e fortalecendo o seu aprendizado? De acordo com Fresquet (2015 b), a arte cinematográfica enquanto alteridade amplia o indivíduo para a percepção social, conhecimento do tempo e do próprio ser.

A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois pólos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo (FRESQUET, 2015 b, p. 10).

Cinema conta histórias através da imagem, som e palavra. Conforme Duarte (2002), certas vivências culturais para assistir filmes mantêm um intercâmbio entre a produção de conhecimentos, identificações, crenças e percepções dos agentes sociais. Nesse ponto de vista, a educação na infância, de acordo Fantin (2008), necessita apresentar o cinema enquanto componente de informação, diálogo, reflexões e emoções, pois é prática cultural que favorece e potencializa a imaginação. Portanto, compreendemos que o cinema na escola possibilita o desenvolvimento do olhar crítico-reflexivo, da imaginação e da criatividade, além disso, auxilia no trabalho pedagógico, mas é preciso estar aberto e querer. Pois a vivência do cinema na escola, possibilita a renovação do olhar sobre o mundo, uma vez que, cada filme conta histórias singulares favorecendo ao espectador experiências de um novo olhar despertado com outros sentidos.

Conforme Fernandes (2015 a), o cinema nos ensina sobre nós, nossos posicionamentos sócio culturais, nesse contexto, aprendemos a nos significar e aos outros indivíduos, bem como seus aprendizados, tradições e culturas. Discutindo a respeito do filme, o indivíduo dá sentido ao que acabara de ver, assim, seu discurso contém um falar de si e de sua experiência, mas partilhada com o outro. Para a autora, se amiúde o estudante passa a ver filmes no estabelecimento educativo, ele começa a ter a escola e o educador como modelo para outros filmes assistidos fora dos muros do colégio. Imbuídos nessa atmosfera, despertam em seus familiares as orientações adquiridas, podendo resultar em saudáveis encontros ou não, mas levam reflexões, conhecimentos e saberes ainda desconhecidos para a sua parentela. No ensino fundamental essa interação, conforme a pesquisadora, em que o aluno se encontra na fase da vida, onde os laços familiares são mais estreitos, a experiência do cinema na escola tem possibilitado esse convívio.

Na dimensão da narrativa em Benjamin (2012) e Larrosa (2002), os relatos compartilhados nos debates dos filmes que trazem esses desafios de formação apresentam sentidos nos quais as crianças e jovens contam e pensam a própria história. Reconhecemos o valor formativo desse movimento de contar suas histórias ao refletirem e atribuírem sentidos ao filme e entendemos que esse processo é uma aprendizagem. Ao narrar sobre o filme exibido, o sujeito cria um sentido para o que foi assistido, falando sobre e através do contato cinematográfico. Por isso a narração é sempre um contar de si, contar e compartilhar com o outro sua própria experiência. E, ao falar sobre o que o tocou, o que o marcou no filme, narradores e ouvintes não apenas trocam experiências, mas também as inventam e se inventam. Quem narra relata seu ponto de vista ou o que lhe chamou atenção no filme, constrói sua relação com o que foi visto na tela e cria significados para a própria experiência. Nesse sentido configura-se uma transformação do filme como espaço de pensamento nesse processo narrativo vivido por eles (FERNANDES, 2015 a, p. 105).

Quando o aluno explica o que o atingiu após assistir ao filme, diz Fernandes (2015 a) tanto o que fala como os que escutam, combinam as suas experiências e, ao mesmo tempo, criam e recriam histórias. Pois o que transmite sua percepção do filme, estabelece sua empatia com a obra que acabara de assistir e ressignifica a própria experiência. Então, o conteúdo do filme, a partir da concepção do espectador, sofre uma metamorfose de pensamento crítico.

São inúmeras as possibilidades ao incluir cinema na escola, uma vez que favorece o olhar crítico-reflexivo, a imaginação, a criatividade; além disso, auxilia no trabalho pedagógico. Xavier (2008) ressalta que ao educar, o cinema também faz o indivíduo pensar e ter uma postura reflexiva. Nesse contexto, para Larrosa (2002), o pensamento ocorre por meio das palavras e pensar é mais que fazer uso da razão, acima de tudo é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2002, p. 21). Para ele o sentido ou mesmo a sua ausência diz relação com as palavras, assim como a forma em que nos apresentamos perante nós próprios, os outros e a sociedade em que habitamos. Com isso, teorias da mídia-educação apresentam meios para refletir cinema na escola. Entretanto, Silva (2012) observa que, antes, é preciso percorrer uma longa trajetória para despertar a percepção e a sensibilidade, assim como adquirir conhecimento quanto à linguagem, narrativa e técnicas cinematográficas, a fim de que determinados questionamentos sejam viáveis.

A arte cinematográfica, criativa em essência, imbuída de complexa narrativa através da imagem, mas que tem início através de um roteiro escrito, isto é, na palavra traduzida em visualidade que, segundo Fernandes (2011), esse contar uma história já contém o ver dessa ficção oriunda do imaginário.

No cinema a imaginação se projeta na tela, [...] o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo entre um minuto e o próximo um dia daí a vinte anos. Em resumo, o cinema pode agir de forma análoga à imaginação: ele possui a mobilidade das ideias, que não estão subordinadas às exigências concretas dos acontecimentos externos, mas as leis psicológicas da associação de ideias. Dentro da mente o passado e o futuro se entrelaçam com o presente. O cinema ao invés de obedecer às leis do mundo exterior, obedece às da mente (MUNSTERBERG, 1983, p. 38).

Com isso, nos diz o teórico do cinema Hugo Munsterberg (1983), que o emprego da memória e da imaginação na obra fílmica, é possível de ser mais valioso e considerável, uma vez que essa arte é capaz de representar além das recordações e das fantasias humanas, o pensamento e a consciência dos heróicos personagens. Mas se o espectador segue as lembranças do personagem, de forma semelhante é capaz de se aproximar dos desvairados da sua imaginação.

Assim, a plateia pode divisar a própria imaginação efetivada no filme. Nesse universo de sonho que exhibe na tela mundos, culturas, paisagens, tradições e povos dos mais diversos lugares, o cinema apresenta seus conflitos fictícios e os oferece ao espectador “que, mais do que mera dramatização, é a vida que ele está presenciando” (MUNSTERBERG, 1983, p. 44). Na intimidade com cinema, o espectador se deixa ser atravessado por esta experiência que o exterioriza de si, o expande imaginativamente até que ele cria amalgamado com as imagens e a narrativa, se entrega ao devaneio, sem perder a consciência e sonha. Nesse contexto, de acordo com Stam (2006) Antonin Artaud, numa publicação de 1927 afirmou que “se o cinema não é feito para traduzir sonhos ou tudo o que, na vida consciente, se assemelha ao sonho, [...] então o cinema não existe” (2006, p. 75).

Mas o cinema tem existência que se materializa na sensibilidade do indivíduo tocado, moído e transformado pela experiência com as imagens visuais em movimento, elaboradas a partir da imaginação e da criatividade de alguns que sonharam e o produziram, visando alcançar a subjetividade do outro, sentado diante da tela iluminada numa sala escura, pois que a experiência deste sonho desperta o homem e renova a sua percepção imaginativa e o conduz a práticas criativas.

#### **CENA 4 - A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA POTENCIALIZA A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE?**

O propósito desse capítulo, a fim de obter resposta à pergunta que norteia toda a pesquisa é: analisar como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade. A nossa análise se faz com o material produzido na coleta de dados: questionários aplicados para 12 professores do Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS (nome fictício).

Nessa perspectiva, trazemos para análise a Lei 13.006/14, que tornou obrigatória a projeção de filmes nacionais para a educação básica. Avaliamos essa Lei que legaliza o cinema na escola, cruzamos a referida norma governamental com os postulados foucaultianos discutidos no capítulo I e III. Não obstante, nosso olhar se direciona para o cinema enquanto experiência que supostamente desenvolve a imaginação e a criatividade, de tal modo, transformando o sujeito.

Entendendo ser o cinema um produto audiovisual, construído por imagens e sons, possuidor de uma estrutura narrativa e dramatúrgica, produzido coletivamente e direcionado para a coletividade, mas, sobretudo, alcançando o homem em sua condição de sujeito da experiência. Observamos, nessa circunstância, de acordo com a ótica de Larrosa (2011), o indivíduo como um campo sensível a ser atingido quando algo passa por ele e o transforma. Em nossa investigação, é através do cinema na escola que o aluno, ao ser tocado, pode se transformar. O que passa por ele, ou seja, perpassa seu corpo e suas emoções, são os filmes. Assim sendo, a presente pesquisa fez um recorte na esfera da imagem visual, a fim de obter resposta à nossa inquirição. Isso posto, analisamos os elementos da imagem visual que constituem os filmes, pois o cinema é construído por imagens em movimento, originadas dos fotogramas, que são cada imagem fixa. Buscamos nos elementos de formação das imagens visuais, a possível resposta ao problema que fomentou toda a pesquisa: como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade?

Apoiadas no *corpus* teórico discutido e equivalente ao caráter de abordagem qualitativa da pesquisa, analisamos nosso objeto que é a experiência do cinema na escola, sob a perspectiva dos citados professores da educação básica. Esperamos, alicerçadas nas respostas destes educadores, que são cruzadas com os conceitos teóricos previamente argumentados, se o cinema na escola, mediante as projeções de filmes

nacionais, ocorre como uma experiência que potencializa a imaginação e a criatividade. Almejamos, deste modo, acrescentar saber científico de relevância no campo do ensino.

#### 4.1 LEI 13.006/14, REFERENTE A OBRIGATORIEDADE DO CINEMA NA ESCOLA

O vigente estudo traz a Lei 13.006/14, que tem a finalidade de levar o cinema nacional para a escola, cuja prática produz sentido, visto que os filmes contam muito do que o homem foi, é e será. Assim sendo, esse regulamento político é uma forma de discurso e cada discurso é controlado pelo poder. Pretendemos analisar, mediante os questionários, o discurso dos professores do colégio estadual Pedro Sacramento – CEPS, concernente a implementação da citada Lei, afim de compreender suas possíveis adequações, ou não, ao referido preceito estatal.

Está publicado no site do Planalto que a então Presidenta da República Dilma Rousseff decreta e sanciona a Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, adicionando o parágrafo 8º “[...] ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica” (BRASIL, 2014). Para mencionada normatização, assim está determinado:

1º Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

Art. 26. ....  
.....

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (NR) (BRASIL, 2014).

A Lei impõe uma determinação que lhe confere autoridade e poder. Cumpre ainda, mediante a sua prática na educação, ampliar as relações de poder Estado e escola. Para Foucault (2006 b), as relações de poder não se encontram somente nas ferramentas do Estado, mas em todos os vínculos, desde a família à sociedade.

Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2006 b, p. 231).

O poder e a soberania do Estado, nesse caso, ambicionam atingir por intervenção da Lei 13.006/14 o estudante da educação básica. Essa competência estatal busca estreitar as relações de poder e, caso sejam realmente adotadas, espera-se potencializar os saberes que a arte cinematográfica proporciona. Nesse sentido, observamos que praticamente todos os educadores do Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS, costumam exibir filmes pelo menos uma vez por mês. No entanto, a maioria, conforme respondeu no questionário, essa Lei é quase desconhecida. Assim sendo, entendemos que a governamentalidade imposta através da Lei 13.006/14 é um poder exercido não em sua plenitude. Segundo Foucault (2006 a), por ser a governamentalidade um espaço de relações de poder assentado em uma superfície tática, não apenas de ordem política, mas que nesta área planejada e metódica, em que as afinidades de poder são instáveis e móveis, igual conceito afeta o indivíduo.

Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade - isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis - deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isto significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2006 a, p. 306, 307).

De acordo com Revel (2005), Foucault entendia o termo moral numa definição mais extensa, a um complexo de valores e de normas atuantes indicadas às pessoas e grupos sociais através de distintos mecanismos, entre eles as instituições governamentais. E esse princípio “engendra uma "moralidade dos comportamentos", isto é, uma variação individual mais ou menos consciente em relação ao sistema de

prescrições do código moral” (REVEL, 2005, p. 45). Enquanto a ética diz respeito ao modo como o indivíduo forma a si próprio, mas homem moral segundo um código de comportamentos, nesse caso, existem vários modos dele seguir-se de acordo a sua moralidade, “[...] diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação” (REVEL, 2005, p.45). Por esse ângulo, cada ação ética possui um meio em que o sujeito perpetra a si próprio a substância basilar de seu comportamento moral. Também o princípio ético provoca uma atitude de sujeição, como essa pessoa convive com um aparelho de normas e leis enquanto conhece, vive a experiência de pô-las em atividade.

Nesse contexto, entendemos que as relações entre a proposta da Lei e a sua aplicabilidade em sala de aula, são ainda fragilmente estabelecidas. Visto que a obrigatoriedade do cinema na escola, prescrita na Lei e que deveria ser um elemento incorporado ao currículo agregado ao projeto pedagógico, de fato não está acontecendo. Observamos, amparadas no questionário, que o descumprimento da aplicação desta Lei, não se trata apenas de um ato de resistência do corpo docente, mas é, do mesmo modo, resultante da falta de conhecimento da norma política.

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Apesar dessa nossa averiguação, a escola CEPS mostra em seu Projeto Político Pedagógico para 2018 possuir recursos tecnológicos à disposição dos professores. Além disso, consta no PPP, existirem alguns pontos fracos como a “[...] insuficiência de material didático e tecnológico; [...] falta de reformulação da parte elétrica e tecnológica” (2018, p. 17). Mesmo que os aparelhos tecnológicos sejam insuficientes, eles existem, porém, de acordo o PPP, necessitam de reparos.

Conferimos até então, tendo o questionário por base, que o preceito governamental, muito embora exista há quatro anos, continua distante do estabelecimento de ensino, devido ao desconhecimento da Lei ou por causa das fragilidades estruturais e tecnológicas da escola, como relata o PPP (2018). Conforme Foucault (2006 a) discutira, ponderamos que as relações de poder verticalizadas

mediante a governamentalidade não completa a ideia de trama, elucubrada pelo filósofo. Pois têm espaços vazios e não articulados, falta uma aproximação, um esclarecimento, ou mesmo um saber de que a Lei 13.006/14 exista e, conhecendo-a, perceber a sua importância para a educação.

Exceto a professora L, que possui curso superior incompleto e leciona ciências para as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, os demais contemplam a norma, no sentido de mostrar filmes uma vez por mês. Porém, os docentes D, E, F e I, afirmam exibirem mais de uma vez, nesse caso, vão à frente do que propõem a Lei, muito embora apenas I tinha ciência da acenada imposição. Destes participantes L é a única que nunca projetou filmes para os seus alunos, logo deduzimos que “não há relações de poder que sejam completamente triunfantes” (FOUCAULT, 2006 b, p. 232).

Cumprir enfatizar o contraditório presente nas exposições das professoras G e J, que afirmam projetar filmes às vezes, entretanto esse às vezes, para elas, diz respeito a uma exibição por mês e uma por semestre. Nesse contexto, demonstra a docente G, de língua portuguesa para o fundamental II, com 19 anos de experiência, especialista em nível *lato sensu* e J, professora de matemática para o 8º e 9º ano, em início de carreira (1º ano), curso superior completo, que a norma reguladora das exposições mensais de cinema na educação básica, parece resultar em práticas não compatíveis com o objetivo da Lei. Ambas se veem confusas segundo as mostras de filmes que costumam praticar em sala de aula, mas, a educadora J tem conhecimento da deliberação governamental.

Nesse sentido, pondera Candiotta (2010, p. 34), que a concretização de alguma coisa na análise do poder dentro do conceito foucaultiano, “[...] não passa da realização singular de inúmeras outras possibilidades, que a unidade sempre deriva da multiplicidade”. Então, refletimos que se o cruzamento dessa relação Estado/escola se tornar mais estreito e comunicativo o objetivo da Lei, poderá se cumprir. Não obstante, a projeção de filmes em sala de aula, é tão somente a ponta do *iceberg*, acreditamos que a efetivação desse preceito necessita da performance consciente dos educadores, em trazer a sétima arte como mensageira de culturas e saberes, que em si não busca o controle, mas o conhecimento de mundos e de sociedades.

Até o presente momento, relacionado ao dispositivo de controle social, quer dizer, a Lei, cujo objetivo através de uma ação de poder é demonstrar a autoridade do Estado, que se ocupou em promulgá-la, arrazoamos que, efetivamente, seu poder ainda é um tanto frágil, isto é, tendo por análise os discursos produzidos no questionário. Entretanto, conforme discutimos no terceiro capítulo e nas palavras de seu autor, a Lei

13.006/14 não visa o controle, porém o saber da arte e da cultura, alcançando a escola através do cinema nacional. Este saber que é uma constituição histórica, se desenvolve unido as relações de poder que vem da Lei, o elemento externo, até o interior da sala de aula. O cinema, nesse cenário dinâmico, está sob duplo enfrentamento, quer dizer, da imposição política e do estranhamento da escola, que demonstra não saber como lidar com as suas competências pedagógicas e artísticas. Portanto, não se trata de relações estáveis, mas de microlutas, no sentido de Foucault (2006 b), e o saber atua no cerne desse processo, a fim de acatar uma vontade de citado poder, conforme Veiga-Neto (2014).

Sabemos, todavia, que a competência para decidir se a turma assistirá filmes cabe ao professor, o poder está com ele. Nota Foucault, segundo Revel (2005), que no mundo atual, o poder não deve ser concebido apenas como algo punitivo, uma sentença repressiva, ele via no poder qualquer coisa de positividade, um efeito favorável. Nesse contexto, Cristovam Buarque, criador da mencionada Lei, a entendia como um estímulo para a sobrevivência do cinema nacional, que estes novos cinéfilos formados na escola, futuramente, auxiliariam a indústria cinematográfica do país. Com isso, a obrigatoriedade prevista, para ele, estava afastada da ideia de um poder compulsório.

Além das referidas professoras I e J, a educadora D tinha conhecimento da Lei 13.00/14, mas nenhuma das três deram maiores esclarecimentos, preferiram se manterem caladas e estas lacunas nos fazem pensar se ignoram a importância do cinema no processo de ensino aprendizagem. Visto que suas escolhas atestam que elas são informadas da Lei, o que divergem de suas recusas explicativas e seus silêncios perturbadores. Nesse caso, a consciência do poder governamental demonstra não se articular com o saber, pois o vazio de suas falas, enquanto esfera subjetiva, evidencia o quão frágil ainda é a prática desse decreto. A Lei precisa se enraizar até as estruturas da escola e ir mais para dentro, tocar verdadeira e estrategicamente os seres humanos que sustentam essa organização educativa.

No que diz respeito ao descaso, ou mesmo negligência da aplicabilidade prescrita, a docente A, com especialização *lato sensu*, 34 anos de magistério, leciona inglês para o fundamental II, diz que já ouviu falar da Lei, mas se esqueceu. Muito embora a supracitada imposição seja uma realidade enquanto Lei, a escola por nós analisada, quase que em sua totalidade, até então a desconhecia. Nesse sentido, percebemos que o Estado nem sempre consegue alcançar o seu objetivo, segundo Foucault (1998, p. 292), “o que é importante para nossa modernidade, para nossa

atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado”. Pois o Estado criou e sancionou a Lei, no entanto, o corpo social que ela objetiva, permanece à margem, alheio à sua norma impositiva e aos benefícios que ela busca oportunizar.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 1998, p. 292).

Na lógica do que dissera Foucault, referente as táticas do governo para o que lhe compete e lhe mantém enquanto instituição pública, continuamos analisando as considerações dos educadores, alusivas ao cinema na escola, alicerçadas na Lei e entender se tais estratégias são efetivadas. No bojo dessa reflexão política governamental, retornamos para Foucault (2008), que entendia a arte de governar sendo a melhor forma de conduzir e administrar. No interior de apresentado conceito avaliamos se essa prática é desempenhada na escola e como ela é refletida pelos atores deste espaço educativo. Mas no sentido da realização da obrigatoriedade do cinema em sala de aula, ou seja, da execução das normas em que o governo de fato governa e que é o gestor da Lei que cria.

O que é governar? Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo. [...] O Estado é uma realidade específica e descontínua. O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo, [...] O Estado só existe por si mesmo e para si mesmo, só existe no plural, [...] O Estado só existe como os Estados, no plural (FOUCAULT, 2008 b, p. 6, 7).

Nesse Estado que é múltiplo e objetiva alcançar a pluralidade social com a sua Lei, que maneiras e táticas tem desenvolvido para atingir as metas planejadas? A Lei sancionada é reconhecida nos protagonistas que, em sala de aula, também possuem

poder para decidir e administrar a experiência do cinema com os alunos? A esse respeito, os professores D, E, F, G, H e I concordam com a obrigatoriedade do cinema. No entanto, A, B e C, não aceitam o cinema na escola como uma imposição governamental. Três educadores J, L e M, não tem opinião formada, porém, conforme já demonstramos, a professora J está ciente da Lei 13.006/14. O saber que J possui, não lhe garante um discurso deste saber e o poder que está na determinação do Estado não consegue retirar-lhe uma resposta concernente à prática do cinema submetida ao domínio político.

Apresentamos uma breve justificativa de B, que não concorda com a Lei de obrigatoriedade e desta maneira esclareceu:

*Mas, não influencia na prática, porque já fazia mostra. Acredito que a exibição dos filmes deve fazer parte do currículo, porém sem obrigatoriedade (B).*

Percebemos na fala de B, professora de língua portuguesa para o 6º e 7º ano, com 33 anos de magistério, que a estratégia governamental mediante a Lei 13.006/14, continua circunscrita no âmbito da norma. Pois o discurso da citada profissional nos faz pensar que a governamentalidade, como prática de poder um tanto complexa e que objetiva chegar ao povo, precisa repensar mecanismos para atingi-lo. Seu discurso evidencia certo desprezo e desconhecimento na esfera da arte, enquanto sujeito sob a competência do Estado. Dessa forma, de acordo com Revel (2005), Foucault entende que poder e saber estão intimamente coligados e, no caso da Lei, ou em seu relacionamento com a escola, é visível a ausência de saber, mas no sentido do sujeito da informação que se transforma no decurso do trabalho e na busca consciente por este saber.

Como a professora B, não tem conhecimento que o cinema na escola é uma obrigação sancionada pelo Estado, o seu papel de cumpridora da norma estatal pouco acontece. Ela não possui a consciência deste poder, mas, de certa maneira, o exerce, ainda assim, justifica que o cinema deve participar do currículo, no entanto, sem ser uma imposição. Contudo, isso nos faz pensar: as demais disciplinas constituintes do currículo educativo, também não estão previstas pelas regras governamentais? Observamos, portanto que:

[...] não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha, porque ela é a compatriota do poder (FOUCAULT, 2006 b, p. 249).

A docente G, mesmo respondendo que desconhecia a Lei, concorda com a determinação governamental e justificou “*Acho o filme um instrumento pedagógico legítimo*”. Demonstra, nesse caso, que está aberta e receptiva a aplicação da norma sancionada pelo governo. Mais que a detentora do poder de escolha do filme, ao exibi-lo pretende debatê-lo, dessa forma, mantém relações de poder com os alunos, pois “As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe” (FOUCAULT, 2006 b, p. 231). Contudo, observamos no discurso da professora G, uma predisposição ao saber, sua fala evidencia a ideia de um movimento acessível para a abertura de novos conhecimentos. Ao acatar uma norma que lhe era desconhecida, expressa vontade em usa-la e explorar suas inúmeras possibilidades.

Na concepção de Foucault, “a norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas” (REVEL, 2005, p. 65). Então, é provável que as relações de poder Estado, escola, professor favoreçam o acesso de práticas que atravessam, conforme a autora, os saberes e os estabelecimentos livres das delimitações. Bem como, da preponderância de um que detém maior poder, uma vez que esse dispositivo não é propriedade de ninguém.

Referente a Lei 13.006/14, que lhe era completamente desconhecida, o educador H, professor de história para o fundamental II, com mestrado e 16 anos de experiência docente, está de acordo com apontado regulamento e justifica:

*O governo do Estado nunca comunicou aos professores. É uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem.* (H).

A fala do professor H indica um dos pontos frágeis da Lei, a falta de comunicação. Pois demanda de um saber respectivo a sua existência, para ser efetivada no lugar de seu destino: a escola de educação básica. Para que o referido educador e os demais realizem o preceito governamental, nessa relação de poder que se estende até os estudantes, é basilar o entendimento desse poder que, mesmo ligado ao conceito de

imposição, possui a ideia de liberdade. Sobretudo, por se tratar de ensino da arte mediante a experiência com o cinema.

Caracterizando as relações de poder como modos de ação complexos sobre a ação dos outros, Foucault inclui na sua descrição a liberdade, na medida em que o poder não se exerce senão sobre sujeitos - individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas [...] podem acontecer (REVEL, 2005, p. 68).

No mesmo contexto de pergunta, a professora L, que jamais passou filmes para seus alunos, enunciou “*nunca ouvi falar sobre a lei*” e não tem opinião formada. Sua justificativa é semelhante à de M, ele possui curso superior incompleto, com menos de um ano de docência, leciona ciências do 6º ao 9º ano e afirma que “*não tinha conhecimento da Lei 13.006/14*”.

Deduzimos que para os educadores L e M, graças a falta de conhecimento da compulsoriedade governamental, há uma carência da prática desse saber. No qual estes sujeitos da informação poderiam ser transformados, sem perder a capacidade de decisão, de escolha, de querer e poder efetuar a experiência do cinema em suas aulas. Uma vez que o saber está próximo do poder, de maneira análoga, também na organização de um procedimento disciplinar da parte do Estado, porém, conforme Foucault, “[...] o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação” (REVEL, 2005, p. 78).

O docente como principal responsável pela exibição do filme e seleção da obra, como o gestor que compõe o cenário educativo e intendente da aplicabilidade da Lei 13.006/14, se possível, necessita estar antecipadamente preparado para usufruir com os alunos os presumíveis benefícios da obrigação governamental. Conjecturamos, na perspectiva de Bergala (2008), que a arte e o cinema mesmo sendo uma peregrina no espaço educativo e na acepção de Foucault, conforme Revel (2005), também não pode ser um instrumento em que o poder e a formação de saber, possam ser operacionalizados?

Refletimos, em conformidade com o pensamento de Foucault (2006 a), a respeito do poder favorecendo a manifestação do saber. Contudo, se esses dispositivos de ordem política competem ao professor, mediante a aplicação da prática governamental na escola, as relações de poder e saber podem ser mais extensas e não se

restringirem as normatizações. Contudo, que a imposição política, cultural e educativa se proponha um olhar mais abrangente e atravesse os muros impostos pelo Estado e escola. De tal modo, as relações de poder e a produção de saberes ao trasladar o cinema para o ambiente educativo, tenham em mente que as expressões artísticas não solicitam uma norma reguladora, que lhe imponha limites, mas estes se apresentam como possibilidades criativas. Neste caso, o cinema na escola causa estranhamentos, pois ocupa um espaço que não lhe é próprio, mas constituído de normas divergentes da criação sensível. A arte tem suas próprias leis pautadas na ideia de liberdade, criação e expressão, apesar disso, o poder político sentiu a necessidade de criar uma imposição e sancioná-la no âmbito do ensino. No entanto, o poder que lhe é conferido, não procura delimitar a expressão artística, todavia, conduzir o cinema para a escola como uma ferramenta legítima de múltiplos saberes.

A Lei existe para ser cumprida, nisso todos sabem, a escola pode incorporar os saberes oferecidos pelos filmes, mas consciente de que a arte se manifesta num ambiente de liberdade, respeitando as necessárias limitações. Porém não deve ser disciplinada, ainda que na escola o cinema, efetivamente exista através da vontade política autorizada pelo Estado que determina, controla e disciplina, mas “A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar” (REVEL, 2005, p. 77).

O discurso dos professores, até então, resguardada as sutis diferenças, revela destes sujeitos do poder na escola e sob o poder governamental, para eles quase desconhecido, que suas falas breves carregam a omissão do próprio Estado. Nesse contexto, a Lei alcança a escola de forma silenciosa, o cinema se apresenta timidamente e o seu propósito nem sempre é alcançado, visto que falta conhecimento não só de sua existência material, porém da capacidade de transmissão de saber. Desse modo, o saber no conceito foucaultiano, que transforma o processo de trabalho em busca de conhecimento, no tocante a experiência do cinema através da implementação da Lei 13.006/14 é, no mínimo, confuso.

## 4.2 A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA

A escola é o espaço onde o aluno se desenvolve e aprende, não apenas conhecimentos científicos, mas a sua instrução deve perpassar o entendimento de cultura, estética e arte. Nesse caso, a experiência com o cinema também é possível no campo educativo. No entanto, elucida Larrosa (2011) que o termo experiência tem sido empregado na educação de forma pouco reflexiva, quando não é vulgarizado, com isso, se perde amplas oportunidades de práticas expressivas dos saberes aprendidos. Tomamos do autor o entendimento de que o ensino está preenchido por uma linguagem absorvida pelo conhecimento lógico, inteligível e capaz de ser avaliado. Porém carece de uma fala que possa conduzir para:

[...] a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (LARROSA, 2011, p. 26).

A experiência, intuímos a partir do autor, também é um caminho preenchido de aventura e, em acenada circunstância, de não saberes. Uma vez que ela proporciona a entrada para o desconhecido, o ainda não experimentado, que é sempre nova e renova-se constantemente, caso contrário, não seria experiência. Que se permite ser ferida, violada, atravessada para existir, que não teme ser afetada passionalmente e verdadeiramente pelas contingências do que é vivido. Mas, impura, mergulhada na obscuridade, fugaz e irracional alcança o corpo e traspassa-o ao encontro de outro corpo e outras paixões. No conceito de finitude que lhe completa, se encontra não o fim, mas a possibilidade de constante recomeço. Diante do exposto, percebemos a impossibilidade de construção artística sem o saber da experiência, do mesmo modo, há contrassenso no usufruto da arte cinematográfica, se não houver a experiência singular desse encontro.

Mas como acontece o encontro da experiência fílmica no espaço educativo? A escola tem oportunizado semelhante experiência? Pertinente a esses questionamentos, todos os professores integrantes do presente estudo, nos disseram que a escola tem possibilitado a experiência com o cinema, todavia, mantendo algumas restrições. Percebemos, desse modo, que o espaço educativo, onde a mostra de filmes brasileiros é

objeto desde a Lei 13.006/14, erra ao limitar as possibilidades de tal experiência. No centro desse argumento, conjecturamos que, se a instituição de ensino mantém reserva com o cinema, logo, como é possível transmitir o saber desta experiência? Os professores B, C, E, F, H, J, L e M, esclareceram suas opiniões a esse respeito.

Replica a professora B: “*Porque não há espaço apropriado para a exibição*”. Pois o CEPS, *locus* da pesquisa, não possui um recinto específico para a mostra de filmes que são projetados na sala de aula, cuja estrutura é insuficiente. Refletimos, nesse caso, como é possível acontecer a experiência do cinema e alcançar o aluno, se o lugar em que essa arte se manifesta não está apto para dita experiência? Ao pensar o cinema na escola, como dispositivo governamental, que objetiva desenvolver o estudante no contexto estético, cultural e artístico, deveria o Estado considerar a infraestrutura do espaço físico. Pois o filme demanda um tempo maior para o espectador compreender a obra e usufruí-la plenamente. Assim sendo, um ambiente não apropriado impede tal fruição. Semelhantemente a B, responderam os professores C, E, J e M, porém estes acrescentaram mais uma dificuldade para a exibição cinematográfica:

*Como a estrutura é precária e o tempo escasso, o trabalho não se completa para alcançar os objetivos. (C).*

*A questão do horário. (E).*

*A escola não tem infraestrutura.(J).*

*Pouco tempo para desenvolver as atividades (M).*

A preocupação das educadoras B, C e J, é relativo ao despreparo físico das salas de aula, conforme pudemos atestar, ou seja, sem cortinas para diminuir a iluminação externa e cadeiras pouco confortáveis, que retiram do estudante a capacidade para a contemplação e o silêncio diante da obra fílmica. Nesse cenário estimulado por desacordos com o universo cinematográfico, é provável que a experiência não aconteça. Em contrapartida, se o ambiente é ajustado para recebê-lo, seguramente que os envolvidos nesse processo podem ser atravessados pela experiência, afinal, é importante serenar a gama de informações. Diante de acenada conjuntura, assinala Larrosa:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 23).

A docente C, de geografia e artes para o fundamental II, especialista *latu sensu* com 31 anos de experiência na educação, apresentou como problemática, além da estrutura ambiental, a escassez de tempo é um fator que impede atingir as metas para a realização dessa experiência. Nesse sentido, E e M, endossaram o tempo restrito para que possam desenvolver tranquilamente a projeção de filmes. De tal modo, questionamos se não é possível a escola se adequar para a exibição mensal de filmes?

Estamos conscientes, por outro lado, que são grandes as demandas para cumprir o currículo nos prazos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases. Consta no art. 24 da Lei nº 9.394/96, inciso I que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, p. 8). Diante de toda essa pressão, carências de ordem estrutural e de tempo, conforme aludiu as professoras B, C e E, novamente nos amparamos em Larrosa, referente ao currículo:

E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. [...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho (LARROSA, 2002, p. 23).

Entretanto, se o currículo escolar devido ao grande volume de tarefas e obrigações colabora para a experiência não se estabelecer, as opiniões ainda confusas dos educadores que trabalham na escola estadual CEPS, são outro fator. Pois demonstram não ter abertura para vivê-la e buscam justificativas pouco consistentes. Nessa perspectiva, a docente e coordenadora pedagógica F, com 23 anos de experiência na educação, responde: “*Com algumas restrições em relação a opinião dos pais*”. Mas os pais não estão conscientes da qualidade das obras apresentadas aos seus filhos? Ressaltamos que a Lei se refere a exibição de filme brasileiro para os estudantes da educação básica, logo está se referindo a mostra de cinema para crianças e adolescentes.

Nesse caso, os professores devem observar a faixa etária do educando ao selecionar o filme. Advertimos que consta no Projeto Político Pedagógico da escola CEPS, entre os pontos fracos da instituição a “ausência de envolvimento dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos” (2018, p. 16).

Se os progenitores não estão comprometidos, de fato, com a educação de seus filhos, porque a coordenadora pedagógica, ao esclarecer de que forma a escola tem favorecido a experiência com a sétima arte, reporta à fragilidade educativa dos pais que não veem com bons olhos o cinema para sua prole? Mas o PPP não relata que os pais são ausentes? Logo, qual é a importância das apreciações e julgamentos destas pessoas (pais) alheias à aprendizagem? Constatamos na lacônica fala de F, que a escola, estruturalmente despreparada para a experiência com o cinema, encontra maior desafio no seu alicerce pedagógico. Os professores precisam acreditar no cinema como ferramenta educativa e se proporcionarem, enquanto sujeitos abertos para tal experiência, conhecer verdadeiramente as possibilidades de desenvolvimento cultural, estético e humanitário que constituem o universo fílmico. Para isso acontecer eles necessitam se assumirem como os maiores responsáveis nesse processo, uma vez que o poder urdido pelos docentes, compõe a rede de saberes ao chegar até os educandos. Mas, caso esteja ocorrendo uma experiência, estes saberes adquiridos na escola, ao atravessar seus corpos, emoções, memórias e subjetividades, transponham, do mesmo modo, os muros da instituição. Assim, a educação, certamente, se completa, visto que não está restrita apenas ao espaço legalizado para a produção de conhecimento, todavia, aproxima-se da sociedade.

Pensamento análogo a F apresenta a professora L “*não tem como colocar qualquer filme, tem que ter restrição*”. Mas os professores não estão livres para escolher o filme que pretendem projetar? Geralmente, o poder de seleção da obra fílmica compete ao educador e ele, muito provavelmente, elegerá trabalhos mais harmônicos com o perfil da turma. Os posicionamentos de L evidenciam que essa educadora não possui uma abertura para o cinema em suas aulas, uma vez que suas escolhas são enrijecidas, recordemos, porém que ela manifesta desprezo ao cinema na escola, visto que jamais projetou filme. O termo ‘restrição’, entre outros significados, quer dizer limitação, fixação, é algo que retira do educando a possibilidade necessária para que haja vida: movimento que gera transformação. De que lugar essa professora de ciências nos fala? Sua voz provém de uma área que demanda às pessoas nela envolvida, estar em constante mobilização, em permanente abertura para o novo, assim como o cinema, a

ciência se manifesta no espaço das experiências que principiam em mentes imaginativas, persistentes e criativas.

Relativo à maneira que a escola tem possibilitado a experiência com o cinema, o docente H justificou que a “*Exibição de filmes ainda é visto como um passatempo*”, ou seja, como brincadeira, divertimento e lazer. Mas também não é essa uma das metas do cinema? Entender o filme como um instante de recreação, de pausa do excesso de informação e afazeres, pode ser uma das passagens para a experiência. Nesse quadro, Larrosa (2002) observa que experiência e trabalho não estão precisamente na mesma esfera. Uma vez que o homem contemporâneo não se aquieta, já que precisa estar sempre informado, consumir o máximo de notícias, pois ele é vocacionado ao trabalho e nesse sentido, busca aderir o mundo ao seu redor.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência (LARROSA, 2002, p. 24).

Se o aluno assiste o filme como um passatempo, então o professor pode se apropriar positivamente desse momento, descobrindo quais métodos usar para tal adequação e fazer de agradável experiência algo que favoreça a todos os envolvidos. Como disse Larrosa (2002), que a experiência solicita do sujeito uma atitude de interrupção e nela o seu pensar, ver e ouvir é mais lento, com isso, ele também se aquieta para sentir, perceber o outro no que o autor chama de “cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (2002, p. 24). Desse modo, o docente está mais aberto para perceber que metodologia empregar e não emitir uma opinião improdutiva respectivo ao ‘passatempo’. Detectar, contudo, nessa pausa deleitável, que talvez o melhor critério seja ouvir as falas dos educandos, antes de recorrer a discussões pautadas em conteúdos experimentados.

Será que esse entretenimento almejado pelo educando, também não pode ser a hora em que ele interrompa com a seriedade para aprender o conhecimento da disciplina e se permita ser atingido e transformado pela experiência com o filme? Envolvido nesse interregno ele não pode estar aberto aos saberes e mundos diferentes que a magia do

cinema proporciona? É possível que, nessa espécie de brincadeira, sua mente descompactada da obrigação disciplinar, se desenvolva ao ser afetado pela projeção? Mediante tais indagações, compreendemos que esse ‘passatempo’ é potencialmente construtivo para a experiência com o cinema tecer a rede de saberes que se constrói a partir da não insistência em buscar mais conhecimento. Uma vez que o saber é adquirido também no remanso, ou seja, o aluno se afasta das informações disciplinares, se deleita com a narrativa fílmica e, entre estes dois conteúdos, há o silêncio tomado por outros discursos, por falas desconhecidas e experiências vivenciadas na esfera ficcional que permeia seu corpo. A quietude produtiva, visto que pode transformar, se encontra nessa aventureira travessia, assim, ele é capaz de ampliar suas informações, pois aprender pressupõe saber aquilo que momentos antes desconhecia. Logo, a instrução se realiza também no sossego do educando incluso no desassossego fílmico, porque o cinema é produzido por narrativas conflitantes à procura de solução.

Questionamos aos educadores, se é possível ensinar e aprender com os filmes, redarguíram afirmativamente A, C, D, E, F, G, I, J e L, ao passo que os professores B, H e M, acreditam que sim, no entanto, depende do conteúdo do filme. Mas, o cinema conta uma história, possui imagem e som (vozes, ruídos, músicas), trata-se, portanto, de conteúdo narrativo, imagético e sonoro. Observamos no entendimento destes três docentes, mais preocupados com o conteúdo de estrutura narrativa, direcionada a fala e o discurso. Nesse contexto, a experiência com o cinema não ocorre. Explicamos melhor essa conclusão, seguindo o pensamento de Larrosa (2011), sobre a experiência ser um encontro que afeta o indivíduo e o subjetiva ao atingir o seu corpo como um todo. O conteúdo, nesse caso, pode ser um obstáculo, pois se trata do saber, de certo modo, já conhecido, portanto, o acontecimento da experiência, nesse contexto, não se manifesta. Urdimos essa análise atentando que estes três docentes se referem a um recorte do conteúdo fílmico, o que não surpreende, pois é comum os espectadores se concentrarem na história discursiva e esquecem a força da narrativa imagética-visual e sonora.

Respectivo ao acontecimento da experiência, trazemos o vocábulo cuidado de si, para Foucault (2006), corresponde dizer que o indivíduo sob o governo dos outros, também exerce o governo de si, a experiência de si para consigo mesmo. Ou seja, por meio dessa singular experiência, ele pode relacionar-se consigo e com o outro. Em dito processo, ocorre ainda a abertura para a alteridade, segundo a análise de alteridade em Larrosa (2011) e Bergala (2008), apresentado no capítulo antecedente. Nessa relação do aluno consigo próprio e com o outro (filme, colegas, professor), ele é capar, ao

aprender, também ensinar. Dado que, manifesta experiência, não se encerra nele, ao atravessá-lo, provavelmente, atinja os demais envolvidos e as experiências destes, de modo semelhante, traspassem-no. A experiência nesse caso, tende a ser um movimento de expansão.

Encontra-se ainda nesta assertiva dos educadores A, C, D, E, F, G, I, J e L, o cuidado de si foucaultiano, porque se o filme ensina e com ele se aprende, essa experiência pode despertar o espectador para desejar mais conhecimento e mais saber. Consegue, além disso, transformar o poder imposto no conceito de poder que se manifesta como relação de forças, vinculado à liberdade. Sendo possível que o cinema promova o ensino e a aprendizagem, o poder enquanto entrecruzamento de relações dos sujeitos implicados nesse processo, os fazem destinatários dos saberes adquiridos e, ao mesmo tempo, causadores de novos saberes. Nesse movimento de descobertas, eles desadormecem e a experiência se encontra naquilo que, processualmente, vai acontecer, ou seja, a instrução, mas sem a ânsia pelo saber, que naturalmente vem. Foucault (2006 a) considera que o cuidado de si corresponde ao instante do acordar inicial, precisamente quando os olhos são abertos retirando-se da letargia e alcançando a incipiente claridade, refere-se, portanto ao "ocupar-se consigo mesmo" (2006 a, p. 11).

[...] veremos como a epiméleiaheautoú (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do “conhece-te a ti mesmo”. Portanto, importância da noção de epiméleiaheautoú no personagem de Sócrates, ao qual, entretanto, ordinariamente associa-se, de maneira senão exclusiva pelo menos privilegiada, o gnôthiseautón. Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá. [...] Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: “É preciso que cuideis de vós mesmos” (FOUCAULT, 2006 a, p. 11).

Análogo a carne alvejada pelo ferrão, simbolicamente o corpo do professor e do estudante são atravessados pela experiência na conjuntura do cinema em sala de aula. À vista disso, ao ser atingido pelo filme, pois, se a obra, recordando Larrosa (2011), ao penetrá-lo o fere e deixa-lhe uma cicatriz, nessa passagem sucede a sua transformação. No entanto, apresentamos, igualmente, o termo cuidado de si, pois, de acordo com Revel (2005), em princípio dos anos de 1980, Foucault o ligava ao conceito de governamentalidade. Nesse sentido, “à análise do governo dos outros segue, com efeito,

aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (2005, p. 33).

Novamente nos reportamos a Larrosa (2002), a fim de compreender que a experiência não se manifesta quando a obstinação está no conteúdo, ou seja, na informação adquirida, que resulta no elemento mais pujante. Nesse sentido, os educadores B, H e M, enxergam o cinema como o lugar somente possível para a abertura de novos saberes atrelados a conteúdos e a informações. Mediante aludida postura, não admitem espaço para a experiência. Eles necessitam expandir as suas percepções, com isso, é provável que ampliem o olhar de todos os envolvidos nessa relação e experimentem a liberdade existente e revelada no filme.

Do mesmo modo que temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada (DUARTE, 2002, p. 89).

Deduzimos que os educadores B, H e M precisam, dentro do possível, se afastarem de um conceito de cinema pautado na ênfase do conteúdo, não que esse sentido seja errado, mas para se permitirem, juntamente com os seus educandos viverem a experiência do gosto pelo cinema. Entretanto esse anseio pelo filme exibido deve avaliar, conforme a autora, o filme em si, a totalidade argumentativa ou a circunstância, o cenário em que a obra foi criada.

Com isso, o professor não deixa de observar o conteúdo, mas valoriza o cinema enquanto expressão artística que fala de narrativas e conflitos humanos e nesse processo, ao atingir profundamente os envolvidos na trama fílmica provavelmente os transformem. Por certo, os personagens são modificados e libertos através das experiências que sofrem. Assim, aluno e professor, diante da projeção, se vivem a experiência do cinema, podem se permitirem ser transformados durante essa mostra. Mas se a experiência for deveras vivida e sem reservas, ou afastada de conceitos predeterminados, as mudanças, teoricamente podem advir.

Nesse contexto, Larrosa (2011) conjectura que, se alguma coisa passa não só em presença do indivíduo, mas nele que é o lugar da experiência, algo o atravessa no sentido de movimento. Porém, antes sai dele, se exterioriza e retorna, subjetivando-o e transformando-o. Detectamos no gosto de que fala Duarte (2002), a palavra simpatia, extraída de Ferreira (1986, p. 1587) resultando em “[...] tendência ou inclinação que reúne duas ou mais pessoas”, trata-se do espectador diante do filme e na coletividade da sala, prossegue o autor “[...] sentimento caloroso e espontâneo que alguém experimenta em relação a outrem, [...] faculdade de compartilhar as alegrias ou tristezas de outrem”. Associamos estas explicações a emoção do espectador comovido com o filme, que não se encontra mais diante dele, no entanto, atravessa-o. Nessa perspectiva, trazemos a percepção de Vigotski (1999), ele percebe o sentimento como uma emoção que não tem a faculdade de ser compreensível.

Diante do exposto, vemos sentido na tese do mencionado pesquisador russo com o conceito de experiência em Larrosa (2011), a propósito do sujeito que se exterioriza. Sendo a experiência uma trajetória que o lança numa travessia para outra coisa que não ele, mas o expõe a uma aventura, que por si já é experiência arriscada e incerta. Denota o autor, nesse cenário, o termo perigo. Então podemos aferir que o gozo experimentado ao assistir ao filme deve prevalecer à ideia de conteúdo, quer dizer, de mais informação, mais aprendizado e mais saber acumulativo. A hora do cinema e da arte, é a do intervalo, da suspensão factível para desenvolver o gosto e, supostamente, ampliar os conhecimentos. A experiência, se contempla aventura, não é compreensível, nem clara, pois também envolve sentimento, afinidade ou simpatia, exterioriza e interioriza a pessoa, mais que potencializar novos saberes, a forma e a transforma, visto que:

Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 7).

No tocante à possibilidade efetiva de ensino aprendizagem com os filmes os professores B, C, D, E, F e L, acreditam nessa assertiva, mas B e E teceram rápidos comentários, enquanto os demais se esquivaram de maiores explicações.

*O conteúdo deve ter uma estreita relação com o conteúdo abordado (B).*

*Sempre que passa um filme em sala, é para enriquecer mais o conteúdo trabalhado, por isso mais válido (E).*

A preocupação dos professores B e E em ligar o cinema com insistentes práticas de conteúdo, seguramente, podem esgotar a possibilidade de manifestação da experiência. Porque se organizam para o momento pós filme, diante disso, tudo parece antecipadamente programado, com poucas aberturas para o imprevisível e as manifestações singulares. Conforme Larrosa (2011), o saber da experiência é particular e individual. Entendemos, portanto, ser a experiência contrária a obstinação em reconhecer mais o conteúdo educativo, geralmente, voltado para o uso racional do saber, “[...] a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, [...] muito ligada ao nosso corpo, as nossas paixões” (LARROSA, 2011, p. 23). Esse conceito lembra a ideia de sentimento em Vigotski (1999, p. 250), “o sentimento não tem a propriedade de ser claro. O prazer e o desprazer podem ser intensos e duradouros, mas nunca claros”. Entretanto, ao trabalhar previamente o conteúdo, o professor se esforça para ser compreendido e que a clareza das informações apresentadas alcance todos os seus alunos. Explica Larrosa (2011) que na ênfase de uma fala e um pensar racional, a experiência não aparece, “Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência” (2011, p. 23). Nesse contexto a professora C, justifica:

*As histórias sempre se passam em locais e retratam momentos históricos e sociais, trazendo informações de forma prazerosa e, na maioria das vezes, despreziosa (C).*

Intuímos no discurso da referida educadora, certo distanciamento, pois sua percepção nos parece desmotivada da paixão, sentimento e empatia que a experiência com o cinema necessita. O seu discurso é de quem enxerga a pluralidade de experiências, deleite e gosto na obra, mas ela não demonstra ser atravessada, ferida, no sentido conceitual de Larrosa (2011). A professora C, de geografia e arte, traz em sua explicação a palavra ‘despreziosa’, ou seja, que os filmes revelam saberes desafetados e simples. O cinema, possuidor de uma estrutura complexa, que é produzido através de ferramentas específicas e tecnológicas, voltado para o público de massa, como toda expressão artística, afirma Duarte (2002), é conhecimento. Portanto, os

conteúdos que ele transmite e a pluralidade de culturas estão afastados desse conceito que tange a indiferença.

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. Certamente não há nenhum problema em utilizarmos filmes em nossas aulas. O problema consiste em ignorarmos o valor e a importância deles para o patrimônio artístico e cultural da humanidade (DUARTE, 2002, p. 87).

Compreendemos nos diversos posicionamentos dos professores, que os filmes em suas aulas são empregados mais como recurso didático, o que não é errado, no entanto, essa arte demanda por indivíduos abertos para experiências singulares. Nessa perspectiva, conjectura D, professora de língua portuguesa para a 8ª série, com 27 anos trabalhando na educação e graduada em Letras vernáculas:

*Os filmes elucidam momentos que vão além da aula expositiva. Ele nos repete a viagem ao mundo das visualizações e ajuda no mundo da imaginação (D).*

Há um movimento no discurso da professora D, ela consegue se afastar da insistência no conteúdo, se expõe à travessia de que nos fala Larrosa (2011), pois indica estar aberta às contingências e imprevisibilidades que são pertinentes ao sujeito da experiência. Nesse caso, a docente pode viver a experiência da alteridade, porque se exterioriza nessa viagem ao outro, que é o filme e deste ao aluno, porquanto “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passar, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2011, p. 10).

Nesse relacionamento o cinema tem lugar nela, seu corpo é afetado, visto que a fala dessa educadora assim nos demonstra. E mais uma vez amparados em Larrosa (2011), entendendo que a relação da professora D com o filme parece ser mais atenta e profunda, no sentido de que “[...] tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou” (2011, p. 10). Refere-se ainda que os filmes levam para o universo das imagens visuais e da imaginação, pois que a sua diversão não parece só pautada no currículo, daí ser possível manifestar a experiência. Conforme Fantin (2008), se a escola emprega o cinema, deve estar atenta quanto ao uso deste na adequação didática e

considerar a prática do audiovisual e sua afinidade com o imaginário. A autora não se opõe a escola fazer uso do cinema como ferramenta para projeto educativo e apoio das tarefas no espaço escolar, contanto que não o restrinja como código e alternativa cultural. Mas que a experiência do cinema seja ainda um meio para aperfeiçoar a visualidade.

Sendo um artefato cultural com o qual as crianças devem se relacionar, em termos do conteúdo imaginário, o cinema pode ser uma janela para exercitar a capacidade humana, possibilitando uma vinculação com a fantasia vivida simbolicamente, por meio de emoções compartilhadas com outras crianças que também estão assistindo ao filme. Isso é uma das experiências que a escola pode assegurar, ainda que seja mediada pelo vídeo, o que implica outras considerações sobre as interações possíveis por intermédio de diferentes contextos de recepção (FANTIN, 2008, p. 55).

Na concepção de Fantin (2008), o cinema como produção cultural no ambiente da escola, sugere que o professor tenha uma atitude crítica para considerar de forma ética e estética o assunto tratado pelo filme, pois essa arte audiovisual e midiática amplia os conhecimentos, expõe conceitos, valores os mais diferentes e contrastantes, do homem e da sociedade. Neste sentido, inferem as docentes:

*Os filmes retratam sobre diversos momentos, ademais possíveis de reflexão e discussão (F).*

*Os filmes aumentam a capacidade de aprendizado (L).*

Outro aspecto que merece ser esclarecido em relação a estas opiniões de F e L, é que demonstram estarem abertas e expostas para a experiência com o cinema. No entanto, há um contrassenso no discurso de L, que nunca apresentou filmes em suas aulas e possui uma visão fechada a esse respeito. Então, porque admite que o cinema amplia a capacidade para o aprendizado e não o pratica? Intuímos que o seu discurso acima apresentado, parece ter alguma abertura para a sétima arte, mas é tão somente aparência, impressão de tolerância. Dado que, em nenhum momento ela se predispôs em apresentar filmes e extrair deles experiências transformadoras, muito embora não seja uma especialista em tal expressão artística. Reportamo-nos ao pensamento de Bergala (2008), que diz ser fundamental ao educador estar acessível ao cinema e não pautado nos conhecimentos já adquiridos dessa arte, pois limitam e uniformizam os questionamentos discutidos após a exibição.

O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema (BERGALA, 2008, p. 27).

Cumpramos enfatizar nas exposições dos professores, que eles se permitem a experiência com o cinema, mas quando se afastam da vocação para o conteúdo e da ênfase pelo saber, apesar de fazerem parte do processo. Averiguamos nesse contexto, a percepção de experiência em Foucault, dado que esse conceito está vinculado às teorizações sobre saber, poder e subjetividade, discutidos nos capítulos primeiro e terceiro. Ademais, os discursos expostos nos questionários contemplam estes postulados, presentes em nossa análise.

De acordo com Revel (2005), Foucault entende que o indivíduo se transforma ao vivenciar a experiência, este conceito faz parte da trajetória percorrida pelo filósofo francês que buscou na prática sociopolítica estabelecer a questão da experiência enquanto o instante em que ocorre a mudança. Por conseguinte, a experiência movimenta o homem histórico e essa dinâmica é conflituosa, a transformação que o levará ao encontro de sua subjetividade, se faz num espaço de tensão, pois ela ocorre no âmbito da cultura. E a palavra experiência será agregada à oposição aos aparelhos de poder e aos métodos de subjetivação.

Se é verdade que a maior parte das análises de Foucault nasce de uma experiência pessoal - como ele mesmo reconhece - elas não podem, de maneira alguma, serem reduzidas a isso. Ao contrário, Foucault coloca-se como tarefa a reformulação da noção de experiência, ampliando-a para além do si (um si já maltratado pela crítica dos filósofos do sujeito): a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la ou atravessá-la (REVEL, 2005, p. 49).

Assim, Foucault compreende que a experiência ocorre na solidão do indivíduo e se completa quando este é traspassado pelo outro, para se livrar da subjetividade. Nesse ponto de vista, retornamos para a fala da professora D, que acredita na potência do cinema, para o ensino e a aprendizagem. De acordo com a docente as películas ensinam para além dos conteúdos disciplinares e do saber contido na matéria que leciona, nesse caso, parece que se liberta do que já sabe e livre apreende os saberes

oferecidos. Entendemos, por conseguinte, que ela se permite ser atravessada pelo filme e no movimento de se exteriorizar até a obra pode “[...] deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim” (REVEL, 2005, p. 85).

Conforme discutimos, a ideia de experiência em Foucault, descreve López (2011), se constitui nas três linhas de pensamento, ou seja, saber, poder e subjetividade, e estes agentes possibilitam que os homens se transformem. Mas é o sujeito o objeto maior das suas investigações, o grande propósito de suas escolhas e análises. Durante uma entrevista concedida em 1983, para Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995), Foucault disse qual foi o objetivo de sua obra nas duas últimas décadas. Explicou que sua intenção era produzir uma história das diferentes maneiras que os indivíduos se tornaram sujeitos. Assim sendo, sua pesquisa debateu para a modificação do homem em sujeito, por intermédio de três modos de objetivação.

O primeiro é o modo da investigação, que intenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na gramairégénérale, na filologia e na lingüística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e da economia. Ou, um terceiro exemplo, na objetivação do simples fato de estar vivo na história natural e na biologia. Na segunda parte de meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de ‘práticas divisoras’. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’. Finalmente, tentei estudar –meu trabalho atual- o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo: eu escolhi o domínio da sexualidade –como os homens aprendem a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232).

Para López (2011) encontra-se no cerne desta concepção o ponto de vista foucaultiano sobre experiência, então saber, poder e subjetividade, é possível de serem avaliados como informações da ideia de experiência. Na perspectiva da experiência, Foucault buscava compreendê-la estabelecendo correspondência, “[...]em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1998, p. 10).

De tal modo, enquanto o homem é posto em relações de produção e de sentido, é também disposto em intrincadas relações de poder. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault entendia que a história e a teoria econômica aparelhavam as relações

de produção, ao passo que a linguística e a semiótica proporcionavam ferramentas de análise às relações de significação, mas para as conexões de poder não possuíam mecanismos de trabalho. Então, Foucault se empenha em averiguar o que valida e assegura o poder.

Na concepção de López (2011), o conceito de experiência em Foucault, está ligado ao vocábulo dispositivo, que é um agrupamento complexo e diverso de discursos, estabelecimentos institucionais e arquiteturais, normas, proposições de âmbito filosófico, éticos e beneficentes, ainda competências no campo administrativo, quer dizer, as coisas proferidas ou não. O dispositivo se instala no interior das práticas de poder e, concomitantemente, se mantém unido nas fronteiras do saber que procedem do jogo de poder e o conservam. Ao posicionamento da educadora L, e no tocante ao cinema expandir as habilidades de aprendizado, o dispositivo de poder (a Lei) articulado com o dispositivo de saber (o filme), calcado na competência para aprender, pode depauperar a ideia de experiência tanto em Larrosa (2002, 2011), quanto em Foucault, este segundo López (2011) e Revel (2005). Uma vez que o discurso de L demonstra que ela não parece sair transformada da experiência com o cinema, uma vez que essa experiência inexistente em sua esfera de experiências quanto a práticas fílmicas.

Portanto, o dispositivo atua como uma estrutura organizada de todas estas questões e, conforme López (2011), pensamento conexo com o sentido de experiência foucaultiana, já que aponta a rede das ferramentas de saber e poder. Revel (2005), mostra que Foucault via na experiência, uma possibilidade do indivíduo, juntamente com outros, praticar a sua própria, mas observada também em seu presente, daí uma experiência nova, sempre atual, em que todos os envolvidos neste processo são transformados. Nos anos de 1970, a partir de uma observação coletiva no espaço político, ele analisou a experiência enquanto o instante de mudança, de transformação e o vocábulo foi “[...] associado ao mesmo tempo à resistência aos dispositivos de poder (experiência revolucionária, experiência de lutas, experiência de sublevação) e aos processos de subjetivação” (REVEL, 2005, p. 49).

Os professores A, B, D, G, I e L acreditam que a escola tem atribuído significado a experiência do cinema em sala de aula, porém C, E, F, H e J não creem nessa possibilidade enquanto M não tem opinião a esse respeito.

*Muitas vezes os filmes não são devidamente aproveitados e explorados pelo professor. Tornando-se apenas um lazer (C).*

*Excelente oportunidade de extrapolar os conteúdos que normalmente são vistos com poucas ferramentas como livro e quadro-negro e giz (D).*

*Às vezes os filmes são passados só para passar o tempo (F).*

*Tem todos mecanismos, falta o tempo (L).*

Detectamos na professora C, para quem a escola não atribui significado à experiência do cinema e que o interesse docente é o lazer, um discurso impreciso. Perpetramos, nesse contexto, um pequeno recorte a fim de melhor entendê-la, repassando que essa profissional leciona geografia e arte. Ela já havia afirmado que a estrutura da instituição é precária e o tempo escasso, presentemente, o problema está no pouco aproveitamento do filme, cujo motivo é a ênfase na diversão. Relativo ao observado pensamento, ela parece olvidar de que a arte cinematográfica contempla, entre outros propósitos, o entretenimento. Para nós, compete ao professor mediar essa experiência que se fundamenta no prazer, com isso, possibilitar uma abertura aos saberes contidos na película. À vista disso, caso se disponha aberta e sensível, sem desprezar o lazer oriundo do filme, sua intercessão ocorre respeitando também as experiências de vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, reflete Fantin (2008), o cinema entra no ambiente escolar, que é conduzido por regras de naturezas divergentes desta arte que busca também a diversão e o lazer. Para ela “as mediações serão outras, até porque não cabe à escola repetir experiências que as crianças vivenciam fora dela” (FANTIN, 2008, p. 52). A autora compreende que a escola precisa refletir nesse sentido, porque traz para seu mundo uma mídia conceitualmente oposta aos seus regulamentos. Como profere Bergala (2008), a arte cinematográfica não pode ser aprisionada nos conteúdos escolares estranhos ao seu caráter anárquico, cuja essência é perturbadora, porque não segue as regras e prefere se arriscar nas experiências.

Conforme a professora D o cinema é um instrumento a mais que suplanta os conhecimentos discutidos em sala, nesse sentido, possuem mecanismos que enriquecem a metodologia de ensino, normalmente circunscritos aos instrumentos tradicionais. Nessa perspectiva, de acordo com Fantin (2008, p. 52), “[...] é uma importante possibilidade de mediação ” e o educador deve estar atento não apenas de que forma os

alunos se adaptam ao cinema e as produções culturais, mas como entendem e reproduzem os conhecimentos adquiridos com o filme.

A educadora F vê os filmes apenas para preencher o tempo ocioso. Nesse caso, ela se esquece que tem o poder para selecioná-los e propor meios significativos para debatê-los. Assim, não é possível que esse tempo inativo seja preenchido, sobretudo, por uma experiência que leva ao acontecimento e a alteridade? O acontecimento no conceito de Larrosa (2011) tem a ver com o que não depende do sujeito e que lhe é exterior, por não ser ele, mas outro ente e outra coisa. Logo, esse termo se completa pela noção de alteridade que, ao se exteriorizar, atinge o outro. Diante do exposto, verificamos que, certamente a professora F, com essa atitude, torna o encontro com o cinema em uma prática improdutiva, dado que essa arte não lhe atinge. Caso contrário, ela teria mais apreço na escolha do filme e na metodologia para apresentá-lo aos alunos, em tal episódio, nada lhe advém, tampouco a sensibiliza. A experiência, conforme Larrosa (2011) precisa manter esse princípio de exterioridade, acontecimento e alteridade, no entanto, a fala da educadora denota que a sua maneira de apresentar o filme, paralisa todas as possibilidades de transmissão do saber relativo a experiência.

Em educação dispomos de inúmeros saberes mais ou menos experientes, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas talvez nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida. O que é o saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa ser uma pessoa “experiente” no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta a experiência? Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p. 26).

A experiência fílmica pode ser ressignificada com outras maneiras de pensar esse tempo ocioso e preenche-lo. De tal modo, o educador, ainda que não seja um especialista em cinema, é capaz de vê-lo como uma arte que não é improdutiva, mas apta para transformar o olhar crítico e reflexivo. Nesse argumento, Aumont (2008, p. 23), nos lembra que “o cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar”. Compreendemos que esse pensar não quer dizer ter mais opinião, pois não aconteceria a experiência “depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que

nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 22). Para ele o saber da experiência é finito, pois apresenta o ser humano tangível e único, compreendido ainda enquanto ser coletivo circunscrito na ausência de sentido que é sua limitação.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2002, p. 27).

Segundo a professora L, o que falta à escola é tempo, porque as ferramentas para as projeções dos filmes a instituição possui. Recordemos que no Projeto Político Pedagógico do colégio CEPS, consta haver equipamentos para a exibição cinematográfica, mas são insuficientes e precisam de consertos. No tocante a escassez de tempo, não é possível que essa educadora e os demais, mostrem também filmes de curta e média metragem? Novamente identificamos que os posicionamentos de L são incongruentes, pois em um momento diz ser possível aprender com os filmes, no entanto, é a fala de uma profissional que nunca os exibiu. Logo, se não tem essa experiência, nem mesmo abertura para vivenciá-la, carece de um discurso autorizado e suas percepções são vazias, nesse ponto de vista, residem em lugares desabitados.

Larrosa (2011) avalia que na experiência participa o não saber. Presumimos, nesse caso, que compete ao educador se abrir para essa finitude dos saberes e valores constituídos, pois o cinema solicita um olhar e uma atitude processual. Assim, o não saber é uma via para a provável consubstanciação dos saberes descobertos. Requerer a experiência expõe o autor, equivale a uma forma de permanecer e residir no mundo, mesmo nos ambientes e momentos fortemente mais adversos, como os lugares e tempos educacionais. Os professores conseguem, se abertos à experiência do cinema promover mudanças em si mesmos e em seus alunos, contudo, possíveis transformações podem ir além de suas expectativas. Nesse contexto, disse Bergala, referente à sua própria experiência: “a escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e cultura de adulto que se tornaram as minhas” (2008, p. 13).

Indagamos aos docentes sobre quais critérios consideram importantes para a seleção dos filmes exibidos na escola. Para a professora J o conteúdo narrativo da obra é o elemento mais relevante, ao passo que A, B, C, D, E, F, G, H, I, L e M destacam a

relação do filme com as suas disciplinas, A, B, C, F, G e H se interessam também pelo conteúdo da história apresentada. Todavia, o cinema, arte das imagens visuais em movimento, é pautado na contação de história que se relaciona com uma disciplina? Conforme Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p. 12), “[...] o cinema, às vezes, somente às vezes, conta uma história”, no entanto, é uma arte do olhar e da instrução do contemplar, do ver.

Perante todas essas escolhas, mais uma vez fundadas na soberania do conteúdo, do cinema como suporte às disciplinas, contextualiza Bergala (2008), que o educador diante de tal expressão criativa, sente-se temeroso, uma vez que essa arte a qual ele não fora preparado, o retira da zona de conforto, de falar daquilo que já sabe. É preciso, portanto, tecer outras possibilidades de análises, praticar outros olhares, para viver a experiência com o cinema.

Partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já sabia ver no antigo. Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária: a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade (BERGALA, 2008, p. 38).

Diante do exposto, verificamos que o professor, geralmente, estabelece a relação com o cinema baseado em seu conhecimento e se fecha à hipótese da experiência com a alteridade. Mas, os docentes C, G e H, acreditam que a qualidade artística do filme é o critério fundamental para a sua escolha. Nesse quadro, C justifica “*acredito que só assim ele será devidamente aproveitado*”, esse entendimento demonstra que ela valorizar as propriedades artísticas. A arte, de acordo com Vigotski (1999, p. 310), “[...] surge como o mais forte instrumento na luta pela existência” e em outro momento elucida que ela “ [...] recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (1999, p. 308). O sentimento pessoal dessa educadora, mais uma vez nos amparamos teoricamente em Vigotski (1999), por meio da arte (filme), regressa ao social, nesse sentido, podemos aferir que a experiência deve estar acontecendo.

Conforme Bergala (2008), no cinema o sentimento e o pensar reflexivo surgem de uma configuração e um ritmo que só pode existir nessa arte. E os bons filmes, isto é, os mais artísticos nem sempre são fáceis de serem debatidos em conceitos ideologicamente coerentes. Vejamos os esclarecimentos dos educadores D, F, L e M concernentes aos critérios empregados para a seleção dos filmes:

*Estimulando os alunos a associarem suas vivências, interagindo com o tema abordado (D).*

*O filme tem que estar de acordo com a disciplina (F).*

*Não tem como passar um filme sem ligação com a disciplina (L).*

*O filme se torna importante quando trabalhado direto com o conteúdo (M).*

Nesses discursos, encontramos a predisposição dos educadores em usar o filme como pretexto para debates anexados com os conteúdos das suas disciplinas. A professora D, nesse caso, aparenta ser a menos contundente na insistência ao conteúdo, pois ela usa a palavra ‘estimulando’, isto é, motiva nos alunos suas próprias experiências, começa neles e não em seu conhecimento. Mas F e M, são categóricos em olhar para o filme como intercessor para abordar os conteúdos das suas disciplinas. Entretanto, nos chama mais atenção a fala de L, que não consegue entender o filme se esse não estiver em acordo com a disciplina.

Entretanto, geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica (DUARTE, 2002, p. 88).

A arte cinematográfica é bem mais que mensagens pedagogicamente completas, pois “a arte que se contenta com enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale também para o cinema” (BERGALA, 2008, p. 48). Segundo o autor a arte do cinema na escola, possibilita romper com as regras estabelecidas, como basear o cinema ao conteúdo das disciplinas ou procurar grandes temas para serem debatidos. Todavia, o professor pode, conforme já apontamos, praticar outros modos de olhar o filme e fazer dessa experiência o encontro com a alteridade.

Buscamos compreender, sob a ótica dos professores, como os alunos participam da projeção filmica. Os docentes A, B, D, E e G disseram “*Animadas*”; para J e M, “*Achando que é a hora do lazer*”; F e I “*Ansiosos, por ser o momento artístico, onde predomina a liberdade de expressão*”; para C, H e L “*Não demonstram muita importância*”. No tocante às três primeiras respostas, refletimos a partir de Larrosa (2011, p. 21), que “O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação”. Intuímos que eles viabilizam, do mesmo modo, o encontro da experiência com a arte, pois não parecem desinteressados “o pior, no encontro com a obra de arte é a indiferença” (BERGALA, 2008, p. 63). Conforme F e I, o momento da arte equivale ao da liberdade expressiva, e nisso elas estão corretas, visto que a arte enquanto criação e produto materializado desta, é representação que se manifesta no campo da autonomia de pensamento.

Nesse processo, buscamos entender como os professores articulam a discussão após a mostra do filme. Os docentes A, B, E, G e F, manifestaram “*Com debates*”, porém, não teceram maiores explicações, referentes aos procedimentos pedagógicos destes debates. À medida que C, D, F, G, H, I, J, L e M, foram um pouco mais claros e elucidaram que “*articula os conteúdos do filme com a sua disciplina*”.

Reiteramos, sobretudo, pela ausência de maiores explicações, que os professores ainda associam os conteúdos com a sua disciplina. Isso demonstra que a experiência com o cinema pouco acontece. Uma vez que, os educadores da pesquisa continuam aferindo valor aos conhecimentos já manifestos, isto é, seus próprios saberes. E não existe a pausa, o afastamento, a abertura para o imprevisível, pois não se expõem ao não saber da experiência. Entretanto, permanecem no campo das informações aprendidas e uniformizadas, com isso “[...] elimina o que a experiência tem de experiência e que é precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização” (LARROSA, 2011, p. 24).

### 4.3 IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA NA ESCOLA

Antes de procedermos com as nossas análises, avaliamos as imagens visuais, que são instrumentos indispensáveis para a existência do cinema. Detectamos essa necessidade, uma vez que as respostas, da maioria dos professores, enfatizam questões referentes a imagem visual, como admissíveis promovedoras do desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Consideramos, portanto, a imagem visual como oportuna para potencializar a imaginação e a criatividade. Entendendo que, nesse processo, professor e aluno se encontram no espaço educativo, sentados em uma sala escurecida, tendo à frente uma tela iluminada, onde a profusão de imagens, um pouco de cada vez, os atingem e, supostamente, os transformam. Mas desde que eles sejam o lugar da experiência, porém, sem pressa em adquirir mais informação e mais saber. Pois que a materialidade das imagens passa pelos seus corpos, atravessa-os, penetra-os, são neles e não apenas na projeção, que as coisas acontecem. Nesse cenário, quando a experiência com as imagens visuais exteriores ao indivíduo traspassa-o, ele pode se relacionar consigo próprio, com a sua subjetividade.

No campo da imagem, materialidade gera um efeito de sentido. Desse modo, quando direcionamos nossa atenção para a análise das expressões visuais e fotográficas somos, naturalmente instigados em discutir sobre imagem e quais meios participam da sua constituição. Pensamentos, fantasias e sonhos possuem imagens que os compõem e com elas exercitamos nossa capacidade em imaginar ou conceber novas formas na experiência cotidiana do homem e da sociedade. O cinema possui na estrutura da imagem os subsídios básicos para a sua existência. Porquanto, é impossível produzir filmes sem considerar os elementos de sua formação, ou seja, das imagens do mundo visível.

Mas qualquer imagem nem sempre é visual, “[...] pode ser também sonora, tátil, olfativa, etc.”, (CASASÚS, 1979, p. 11), além disso, sequer todos os objetos visuais são imagens, pois que nem mesmo as coisas visuais são, necessariamente, imagens. Segundo ele “[...] a reprodução fotográfica ou cinematográfica de um texto escrito é na realidade a imagem deste texto” (CASASÚS, 1979, p. 30). O entendimento de imagem implica, nesse caso, a interferência da percepção do indivíduo. Relativo ao seu movimento, as imagens visuais podem ser fixas e móveis.

[...] a imagem móvel caracteriza-se por representar um pormenor do desenvolvimento da história visual de alguns fenômenos ou de alguns acontecimentos. Às noções de espaço e de forma que integram o conceito de imagem fixa incorporam-se, na móvel, as de movimento e tempo. [...] o conceito de movimento permite construir uma gramática da percepção baseada numa dissociação de dois elementos fundamentais: objeto e movimento (CASASÚS, 1979, p. 32, 37).

Quanto aos fundamentos da imagem móvel, reflete o autor, ser admissível agregar qualquer espécie de movimento seja a qual for objeto. E cada elemento possui uma gama de atividades próprias reconhecidas por quem recebe a comunicação visual, “a existência de imagens implica na presença de elementos (forma, movimento e percepção humana) que só aparecem quando há um sujeito receptor” (CASASÚS, 1979, p. 37). Dentro deste pensamento, não é possível existir imagem sem o recurso da comunicação. Nessa perspectiva, Casasús (1979), analisa que os elementos indispensáveis para a imagem, são a forma objetiva das coisas e a percepção visual, ou seja, o ponto de vista do observador.

Percebemos as imagens por meio dos olhos, pois que tudo começa através da visão, assim iniciamos nossas considerações falando do olho humano. O mais complexo de todos os aparelhos sensoriais é, conforme Araújo (2014), o visual, que tem por finalidade estabelecer uma representação dos objetos presentes no espaço, para tanto, retira elementos do ambiente, que serão decompostos em um segmento neural iniciando a percepção. O sistema da audição tem por volta de 30.000 fibras, afirma o autor, à medida que o ótico compreende aproximadamente 1.000.000 destes nervos.

O objetivo da visão é construir uma representação dos objetos que estão no ambiente (Blaser&Domini, 2002), e para isso o sistema visual extrai informações do ambiente, transformando-as em um código neural que origina a percepção. Informações de contraste, de movimento, detalhes, forma, cor, profundidade entre outras, são codificadas primariamente e analisadas ao longo de vias de processamento cortical, para finalmente serem sintetizadas e agregadas a outros sentidos e à memória em áreas corticais superiores que resultam no rico mundo que é percebido (Schwartz, 2010). (ARAÚJO, 2014, p. 19).

Da vasta gama de elementos acima descritos, de acordo com Araújo (2014), os demais aparelhos físicos ou biológicos não seriam capazes de empregar tantos e múltiplos conhecimentos. Porque apenas uma pequena parte é selecionada e registrada, o restante de tais subsídios desaparece. Assim, a percepção visual está nos modelos de

dados oferecidos no ambiente, mas que o indivíduo possa compreendê-los e verificá-los, pois, a análise que abarque conhecimento, apropriação e fisiologia do órgão responsável pela visão é tão somente uma peça, um componente da percepção visual.

O processo ótico ocorre quando a luz dos objetos é refletida no espaço, a esse respeito Arnheim (2005) relata que as lentes do olho humano “[...] projetam as imagens destes objetos nas retinas que transmitem a mensagem ao cérebro” (ARNHEIM, 2005, p. 35). Conforme Aumont (2002), o procedimento da visão se faz enquanto consequência de três intervenções diferentes e consecutivas, ou seja: óticas, químicas e nervosas. No processo ótico os raios de luz atravessam a pupila, em seguida o cristalino, que é uma lente biconvexa de convergência alterável “é a esta variabilidade que se chama *acomodação*. Acomodar é fazer variar a convergência do cristalino ao torna-lo mais ou menos abaulado” (AUMONT, 2002, p. 20).

Explica o referido autor, que isso ocorre devido a extensão da luz que, para conservar a imagem límpida no fundo do olho é preciso estender a convergência dos raios de luz quando estas estiverem mais perto do princípio luminoso. Mas esse procedimento não ocorre no mesmo instante, pois é necessário um segundo para atravessar da acomodação que se encontra mais perto à mais distante. Assim, o costumeiro hábito em descrever o olho humano a uma máquina fotográfica, deve-se apenas à passagem ótica presente na ação da luz.

Quanto as transformações químicas, Aumont (2002) diz que a retina, membrana presente no fundo do olho, contém numerosos receptores de luz, ou seja, os bastonetes e os cones. Os primeiros, cerca de 120 milhões, os segundos de aproximadamente 7 milhões, eles retêm moléculas de pigmentos, contendo uma substância a rodopsina, que concentra *quanta* luminosos e dissociam-se em decorrência de reações químicas em um par de outras substâncias.

Uma vez operada essa decomposição, a molécula em questão nada mais pode absorver; em compensação, se for interrompido o envio de luz, a reação inverterá e a rodopsina se recomporá (é preciso permanecer no escuro por volta de três quartos de hora para que todas as moléculas de rodopsina da retina se recomponham, mas a metade já é recomposta ao término de cinco minutos): pode-se então tornar a por em funcionamento essa molécula (AUMONT, 2002, p. 20 e 21).

Portanto, segundo Aumont (2002), a retina encontra-se em um enorme laboratório de química e o que é normalmente entendido como imagem retiniana é a difusão ótica adquirida sobre o fundo do olho, devido ao aparelho da córnea, pupila e cristalino. Dessa forma, a imagem retiniana é apenas uma passagem que faz parte da atividade da luz por meio do sistema visual. Descreve que nas transformações nervosas, todo aparelho retiniano unido a uma célula nervosa por uma *sinapse* e cada uma destas células, por causa de outras sinapses, mantem-se conectada as células do nervo ótico.

Aos dois estados sinápticos acrescentam-se complexas ligações oblíquas, que incorporam as células em uma organização, assim o nervo ótico vai do olho até uma superfície transversal do cérebro, no qual novos vínculos nervosos afastam-se em direção ao córtex estriado. Estas sinapses complexas “[...] não são simples relés; têm, ao contrário, papel ativo, algumas sendo “excitadoras”, outras “inibidoras” (AUMONT, 2002, p. 21). Para ele esse é o momento mais importante da percepção, contudo é, também, a que menos se conhece. E ainda não são precisos os dados a respeito de como os conhecimentos passam da experiência química a nervosa. Entretanto, o referido autor considera que o olho humano é parecido à uma máquina fotográfica e a retina análoga a uma chapa sensível.

A visão, sobretudo, é uma interpretação do espaço, conforme Aumont (2002), afetada pelo tempo que está diretamente ligado à percepção visual. Mas, ele não costuma se referir a essa percepção dentro do conceito espacial, uma vez que o aparelho visual não tem órgão especialista na impressão de distancias, e a percepção do espaço nem sempre será, no cotidiano, exclusivamente visual.

Os nossos dois olhos nos permitem ver em perspectiva: não vemos as coisas chapadas, mas as percebemos em profundidade. Ora, a imagem cinematográfica também nos mostra as coisas em perspectiva e por isso ela corresponderia à percepção natural do homem. A reprodução da percepção natural apresentar-nos-ia a reprodução da realidade, tudo isso graças à máquina que dispensaria maior intervenção humana (BERNADET, 2000, p. 7).

A imagem no cinema não possui a mesma capacidade da visão humana, isso porque a nossa área de visão é mais ampla que o tamanho da tela de projeção. Percebemos para além das bordas, do mesmo modo, enxergamos a parte alta e a baixa. Além disso, o cinema levou muito tempo para ser visto em cores, no entanto, não se trata de cores naturais assim como as vemos, também a perspectiva, “muito mais do que a visão natural, a imagem cinematográfica reproduz uma forma de representação que se

implantou na pintura com o Renascimento, no fim da Idade Média” (BERNADET, 2000, p. 9). Contudo, essa representação cinematográfica em movimento é, na realidade, uma ilusão.

Também o movimento no cinema não é real, porque a origem desta imagem é estática, trata-se do registro fotográfico de alguma coisa se movimentando com breves espaços de tempo, ou seja, há em cada fotograma (fotografia) pequenos espaços temporais. Dessa forma, para gerar o movimento tal como o percebemos, são necessários a projeção de vinte e quatro quadros, imagens ou fotogramas por segundo. Porém, como a visão humana não é tão célere e a retina arquiva a imagem por um tempo a mais que os vinte e quatro fotogramas por segundo, ao olharmos uma imagem, a antecedente ainda permanece em nossa visão. Com isso, não conseguimos entender a suspensão entre uma imagem e outra, resultando na sucessiva impressão de movimento, muito semelhante à percepção da vida real (BERNADET, 2000).

Analisando a percepção dos educadores, se acreditam que a experiência com o cinema promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, A, B, C, D, F, G, H, I, J e L confiam nessa viabilidade. Não obstante, E e M, creem que, provavelmente, ou seja, têm dúvidas. Porém, a docente E, ainda que tomada por equívocos, admite que mediante as imagens visuais isso é possível, enquanto M, do mesmo modo, indeciso, supõe que o cinema proporciona habilidades para contar histórias. É o único que não acredita na potência das imagens visuais, para ele a força do cinema está na capacidade narrativa.

Também os professores F e H acreditam no reforço do cinema para a contação de história. Eles parecem interessados na capacidade discursiva e no poder do entendimento verbal, se afeiçoam ao que conhecem, provavelmente, os seus temores se referem à pouca intimidade nessa área. Supomos, diante de tal arguição, que a partir dos próprios entendimentos devem buscar extrair dos alunos, leituras similares. Nessa perspectiva, recortamos no conceito de Bergala (2008, p. 27), eco alusivo as opções de F, H e M, pois que eles “[...] se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem o cinema”. Entretanto, F e H elegeram ainda que as imagens visuais desenvolvem a imaginação e a criatividade.

Mas que é a imagem? Nossos dicionários a definem como “figura ou representação de uma coisa” e, por extensão, como a “representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos”. Na realidade esta palavra, derivada do latim (*imago*: figura, sombra, imitação), indica toda a representação figurada e relacionada com o objeto representado por sua analogia ou por sua semelhança perceptiva. Neste sentido pode considerar-se imagem qualquer imitação de um objeto, quer seja percebida através da vista ou de outros sentidos (imagens sonoras, táteis, etc.) (CASASÚS, 1979, p. 25).

Assim sendo, os educadores F, G e H, concordam que ao estimular a sensibilidade visual, o cinema promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Para G e H, isso ocorre também, porque desperta o olhar do espectador para o mundo das imagens. Exceto M, a maioria assegurou que as imagens visuais, que tornam o cinema uma realidade, estimulam a imaginação e a criatividade do aluno. Sendo essa a única crença de E, ou seja, demonstra convicção nessa força imagética, porém, ela nos traz um entendimento contrastante, pois havia apontado que, provavelmente, o cinema favoreça o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A nossa compreensão, nesse aspecto, é de que a docente demonstra não saber como trabalhar o cinema em sala de aula, suas opiniões são conflitantes e isso se harmoniza com as inconexões dos discursos proferidos.

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, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como uma pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. [...] Tinha a convicção de que, nos anos vindouros, seria preciso dar prioridade à abordagem do cinema como arte, (criação do novo), e não aquela, canônica, do cinema como vetor de sentido e de ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido). Mesmo que não fosse preciso com isso renunciar a uma abordagem linguageira do cinema (BERGALA, 2008, p. 33, 34).

Considerando que a maioria dos educadores indicou posicionamentos associadas às imagens visuais, analisamos suas respostas, atendendo ao campo das visualidades como admissível promotora da imaginação e da criatividade. Reiteramos, desse modo, que mencionada percepção dos docentes, faz sentido com a característica indispensável para a existência do cinema: as imagens visuais em movimento. Nessa perspectiva, buscamos o termo materialidade, em que o reconhecimento de um enunciado demanda por uma existência material, pois sua

materialidade o torna visível e o acomoda no tempo e no espaço. A materialidade, por conseguinte, possui analogia com a produção da imagem, o nosso breve recorte, nesse ponto de vista, é urdir essa análise com alguns elementos da percepção visual. Diante disso, ambicionamos entender como é possível, a partir dos dados obtidos, que o cinema propicie o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, fundamentado na experiência fílmica dentro da escola.

Pensando a materialidade com esse tipo de constituição, percebemos que ela não vai se limitar apenas à língua, mas poderá se estender a domínios do não-verbal como as imagens fixas (publicidade, fotografia, pintura, história em quadrinhos, o desenho da criança pregado na geladeira...) e imagens em movimento (cinema, televisão, vídeos, produções de imagens em celulares...). A materialidade, então, não é homogênea como também não são seus suportes. Vemos, assim, que a materialidade é constitutiva do que Michel Foucault chamou de enunciado e que dá existência a ele. Por isso, a materialidade é o que o enunciado precisa para ter existência, ou seja, “uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (MILANEZ, BITTENCOURT, 2012, p.10).

De acordo com Milanez e Bittencourt (2012), o filme enquanto suporte que favorece o aparecimento da materialização, ocorre através da câmera que atua como se fosse uma dimensão do corpo humano, pois esse equipamento olha e enquadra o que será visto como imagem visual em movimento: o cinema. Essa imagem resulta em outras diversas e, nesse processo transformador, apresenta “[...] uma arqueologia de imaginários” (MILANEZ, BITTENCOURT, 2012, p.11). Os autores tratam esse conceito na esfera foucaultiana, que diz respeito a totalidade de conhecimentos produzidos e institui posturas normatizadas e individuais, afastando o que é próprio e exclusivo de qualquer um para que ele seja transformado em alguém recluso a uma organização de discursos. “Os imaginários são aqui entendidos como conjunto de imagens que se inscrevem e tomam nosso corpo ao mesmo tempo como lugar de partida e chegada” (MILANEZ, BITTENCOURT, 2012, p.11).

Para os referidos pesquisadores, a partir desse conjunto de imagens, ou acenada arqueologia, se estabelecem saber, corpo e imagem. Nesse campo os sujeitos são igualmente criadores, recebedores e arquivadores de imagens, pois que gerenciam imagens internas e externas, que se locomovem para além dos olhos, do mesmo modo operam na concepção de imagens cerebrais através de sons, tatos, etc. Mas a nossa análise se ocupa da materialidade fílmica por meio dos elementos que compõem a

imagem visual, quer dizer, dos elementos plástico-pictóricos. Pois a maioria dos participantes da pesquisa demonstrou acreditar que a experiência com o cinema na escola promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através das imagens visuais. Explica Gregolin, em entrevista concedida ao grupo Grupo de Estudo, Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas (GEDAI, 2013) acerca de materialidade sob a perspectiva foucaultiana:

[...] é a matéria de que é feito o discurso, não há um discurso que seja abstrato, que não tenha uma forma, por isso é que nós falamos de materialidade e essa materialidade é uma forma de linguagem, por exemplo numa fotografia, [...] ela tem uma materialidade. Que materialidade é essa? As cores, a perspectiva, as formas, o enquadramento, tudo isso faz parte dessa materialidade. Por que? Porque dependendo da perspectiva, dependendo das cores que são usadas eu vou ter um certo efeito de sentido que vem desta materialidade (GEDAI, 2013).

Na fotografia e no campo da imagem, materialidade gera um efeito de sentido. Deste modo, quando direcionamos nossa atenção para a análise das expressões visuais e fotográficas, somos naturalmente instigados em pensar sobre imagem e quais meios participam da sua constituição. Nesse contexto, quando os professores indicam que a sensibilidade visual, ou as questões referentes à imagem visual estimulam a imaginação e a criatividade, vemos que a materialidade constituída pelos elementos visuais cor, forma, textura, proporção, harmonia, perspectiva, etc., geram nestes sujeitos da percepção emotividade e empatia. Mas no sentido de um entusiasmo que os provocam, os encorajam a se movimentarem, mesmo estando sentados. Então, as imagens visuais os atravessam e podem transformá-los, potencializando-os enquanto entes no processo de subjetivação, pois se relacionam intimamente com a potência das imagens e consigo mesmos, nesse caso, podem se descobrirem objetos de conhecimento.

Segundo os professores G e H, a experiência com o cinema desperta o olhar para o mundo das imagens, o que desenvolve a imaginação e a criatividade do aluno. Percebemos que as características dos elementos visuais acima descritos, além de estimular as suas dimensões sensíveis, os retiram da passividade mediante a força das imagens. É admissível, à vista disso, por meio da materialidade das imagens fílmicas, o indivíduo manter uma experiência consigo próprio e com o outro.

Considerando que as imagens visuais podem estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, como creem os educadores A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e L,

constatamos que a materialidade presente nessas imagens é o que os levam à dimensão das potências imaginativas e das práticas criativas. Os elementos da percepção visual (plásticos-pictóricos) constituintes da materialidade fílmica provocam neles uma expansão, um sair de si ao encontro do que essa materialidade representa. Dessa forma, a imagem cinematográfica, que é arte visual em movimento, impulsiona o espectador, nesse caso, professor e aluno, que se veem atingidos, tocados em supracitada experiência estética e cultural. Educar empregando artes visuais para o ensino fundamental, conforme os PCNs (BRASIL, 1997), significa estar atento às capacidades e às maneiras em que os educandos convertem seus conhecimentos e experiências em arte.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais (BRASIL, 1997, p. 45).

Nos interessa, todavia, a arte visual cinematográfica para o elo imaginação e vida real, o que, segundo Vigotski (2009), é constituído por informações extraídas da prática e do aprendizado com a realidade, ou seja, através das experiências. Nesse momento, a partir da imaginação o espectador ambiciona criar. No conceito de May (1982) essa vontade criativa é um exercício que pressupõe a eternidade, é um meio de lutar contra aqueles que o aprisionam, que podem ser normas, imposições, leis, obrigatoriedades “e encontrar a “realidade da experiência” é sem dúvida a base de toda a criatividade” (MAY, 1982, p. 24).

Em notório contexto, pensamentos, fantasias e sonhos possuem imagens que estimulam a capacidade em imaginar ou conceber novas formas na experiência cotidiana do homem e da sociedade. Assim sendo, o cinema que é, primordialmente, criado a partir de imagens dinâmicas e possui na estrutura destas, os subsídios básicos para a sua existência, instiga no espectador anseios imaginativos. Porquanto, é impossível produzir e ver filmes sem considerar os elementos de sua formação, ou seja, das imagens do mundo visível, que fomentam, identicamente, uma vontade criativa.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (BRASIL, 1997, p. 45).

No conceito de Arnheim (2005), é impossível explicar o que é visual por meio da palavra, que a expressão preenchida de oralidade complexifica o esclarecimento das coisas concernentes ao que os olhos veem. A experiência em presença de uma obra de arte plástica, ou imagética é possível ser elucidada pela linguagem verbal, apenas em parte e não totalmente.

Quando olhamos um quadro de Rembrandt, aproximamo-nos de um mundo que nunca foi mostrado por qualquer outra pessoa; e penetrar neste mundo significa receber um clima especial e o caráter de suas luzes e sombras, os rostos e gestos de seus seres humanos e a atitude face à vida por ele comunicada — recebê-lo através da mediação de nossos sentidos e sensações (ARNHEIM, 2005, p. 10).

Dessa forma, prossegue, é comum diante de uma obra de arte imagética, perceber e sentir suas características sem conseguir transmiti-las em palavras, mas isso ocorre por não obter a mistura dos atributos percebidos em conjuntos apropriados. De tal modo, é improvável, através da linguagem, desempenhar essa tarefa, pois não é o caminho direto para a transmissão de sensações com o mundo real, tão somente convém para dar nome às coisas percebidas, bem como às escutadas e pensadas. Contudo, a experiência perante qualquer obra de arte imagética se explica por meio da própria plasticidade tencionada mediante a percepção visual, então a imagem “é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade. Após contemplar a síntese é possível explorá-la aos poucos; só então emerge novamente a totalidade da imagem” (NEIVA JR., 1986, p. 5).

A maioria dos sujeitos da pesquisa demonstram acreditar que a experiência do cinema desenvolve a imaginação e a criatividade, que estas duas faculdades são estimuladas por meio das imagens visuais. Nessa perspectiva, observa Vigotski (2009) que há um entrelaçamento entre o fenômeno da imaginação e a experiência.

Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. [...] A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

No entender de Vigotski (2009) o círculo finalizado do ato criativo da imaginação, se completa através da inteligência e do sentimento, porque ambos dinamizam, movimentam o homem. E a criatividade, analisa o autor, não permanece somente nas grandes invenções, mas em tudo o que imagina o ser humano, e cria coisas novas, mesmo que seja algo simples. Alusivo a experiência do cinema na escola, retomamos, mais uma vez, para a observação concernente as imagens visuais estimularem a imaginação e a criatividade do aluno, que os docentes A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e L, prontamente aquiesceram. Averiguamos que a imaginação pode gerar ações criativas, como descreveu Vigotski (1999), sendo possível haver criatividade no instante perceptivo. Referente a experiência criativa de professores e estudantes com o cinema, retomamos, às palavras de Vigotski (1999, p. 314), “assim, a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação”. Contextualizamos, nesse sentido, os esclarecimentos dos docentes B, C, F, L e M, sobre a experiência com o cinema desenvolver a imaginação e a criatividade. Segundo B, esse acontecimento ocorre porque:

*A atividade estimula a imaginação, porém os filmes não podem ser longos. Desanima e desestimula. (B).*

Não deveria a professora B criar mecanismos para estimular à vontade pelo cinema, como selecionar, de início, filmes mais curtos e à medida que os alunos já estejam mais preparados, exibir boas obras, porém com duração maior? Uma vez que o docente é o principal mediador a conduzir esse processo, assim, compete a ele trazer filmes que possam ser compartilhados pela classe e, igualmente, valorizados como um provável acesso para o fortalecimento de ensino-aprendizagem, concomitantemente, da imaginação e da criatividade. Mediante as poucas condições da escola, para que a experiência com o cinema ocorra satisfatoriamente, o professor tem diante de si outras possibilidades, se não estruturais, nem intelectivas quanto à especialização com

mencionada arte, a sua flexibilidade, abertura e interesse pode ser o ponto de virada. Mas ele precisa buscar outros meios para isso acontecer, como diminuir as distâncias da arte no espaço educativo, em termos de relações, ou seja: na seleção, mostra e análise discursiva dos filmes, ao administrar de maneira especial todo esse tempo.

Nessa perspectiva, retornamos para a fala de B e constatamos que a duração dos filmes será o que menos importa. Contudo, avaliamos ainda, é mais importante a ela e aos outros professores, transformarem o próprio olhar, naturalmente desanimado e perscrutar as inúmeras possibilidades das imagens visuais que são as materialidades do cinema, dramaturgicamente apresentadas. A arte cinematográfica pode gerar práticas a partir do saber que proporciona e esse saber através da materialidade das imagens, está sempre junto ao poder do educador e também dos educandos. Uma vez que ambos podem interromper a qualquer momento essa relação.

Não tenho dúvidas de que muito do que aprendi em toda a minha vida de estudante, inclusive de pós-graduação, aprendi com o cinema. Meu conhecimento de arte, de línguas, de culturas e, em alguma medida, de história e geografia esteve (está) permanentemente mediado pelos filmes que vi (vejo). (DUARTE, 2002, p. 89).

Na concepção da professora C “*o filme mexe com todos os sentidos de uma só vez*”. Pois que o cinema é arte que emprega as imagens visuais e sonoras, despertam também através das sensações as imagens táteis, olfativas, etc. O espectador, presumivelmente, é capaz de ser atingido em toda sua dimensão corpórea, emotiva, cultural e estética. Nesse caso, a experiência se manifesta “com especial intensidade” (LARROSA, 2011, p. 25). Segue abaixo os discursos, a esse respeito, dos professores F, L e M.

*O cinema da asa a imaginação. O que vemos e ouvimos é assimilado muito mais desenvolvendo a aprendizagem.* (F).

*O aluno consegue melhorar não só a imaginação como o entendimento do conteúdo.* (L).

*Através do vídeo é possível construir pensamentos necessários para construção do saber.* (M).

A professora F, para quem o cinema amplia a imaginação e desenvolve a aprendizagem, demonstra, nessa perspectiva, compreender que referenciada capacidade é fortalecida pelas imagens e sons. Do ponto de vista da prática pedagógica é provável, nesse alargamento da instrução, que também uma vontade criativa apareça. Segmentamos nesse caso, segundo Vigotski, “o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação” (2009, p. 36). Apresentamos a palavra criação, ainda referendadas no autor, sabendo que a prática da imaginação está sujeita a experiência e nessa rede conceitual a criatividade abrolha.

Associamos as explicações de L, que detecta o desenvolvimento da imaginação por meio do cinema, unido ao entendimento do conteúdo e M que valoriza a construção do pensamento a serviço da elaboração do saber, ao pensamento de Larrosa (2002). Conforme o autor, a experiência está cada vez mais incomum devido ao grande volume de trabalho e tempo insuficiente, entre outros paradoxos. Pois no momento de pausa, os educadores propõem juntamente com os educandos se assoberbarem de mais conteúdo, informação e saber. Diante disso, como é cabível acontecer a experiência do cinema, se a experiência como pensa Larrosa (2002, p. 25), “[...] é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Caso esse encontro aconteça e a experiência com o cinema seja, de fato, provada, então os debates dos temas extraídos do filme, anexados ao conteúdo da disciplina, não devem permanecer apenas no âmbito argumentativo.

Mas os educadores precisam discutir os conteúdos dos filmes, promover debates que enriqueçam o processo educativo através de novos saberes, não obstante, sem deslembrar que o cinema é também uma experiência visual que estimula o ensino e a aprendizagem. Apresentada experiência estética-visual, pode ser uma trilha para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Porém, a imaginação não deve ser tratada como o ornamento do bolo, como nos advertiu May (1982, p. 134), todavia ela “[...] entra imediatamente em cena para formar o todo, para completar a cena e dar-lhe sentido”. Nesse âmbito, percebemos que a imaginação pode completar os espaços vazios, por conseguinte, é uma experiência do espectador, professor e aluno, com o filme. Ou seja, entre as imagens projetadas e eles, isto é, seus corpos e subjetividades, a imaginação vai preenchendo e como experiência atravessa-os, pois “o que falta é automaticamente preenchido pela nossa imaginação” (MAY, 1982, p. 134).

Durante a mostra do filme, mesmo que ocorra num recinto estruturalmente despreparado, é presumível que todos os envolvidos nesse processo sintam diante da

obra que “a sensação de alegria vem da participação, embora pequena, nesse ato criativo” (MAY, 1982, p. 126). Pois já vimos em Vigotski (1999), ser possível o ato criativo no decorrer da percepção. Assim sendo, intuímos que o espectador mergulhado em sua quietude contemplativa, mas longe de ser passivo e indiferente, pode viver a experiência do filme que o atravessa. Então, ele é capaz de ser o sujeito de que fala Larrosa (2011) aberto, exposto, sensível, que padece à própria transformação. Ainda que limitado num assento qualquer, em exposta relação com a obra fílmica, auxiliado pela imaginação, vai brotando uma inquietante vontade criativa.

Nessa perspectiva, May (1982) deduzia que a criatividade é decorrente do anseio por meio dos relaxamentos e dos controles. Portanto, há um conflito presente no momento da criatividade, também quando brota a imaginação, porque o indivíduo se predispõe, nessas atividades, para algo ainda não experimentado. Em dito processo, ele pode cometer erros, mas essa experiência aventureira, que não tem respostas prontas, é capaz de potencializar o aprendizado de si e do mundo. Acreditamos, a partir de toda a teoria desenvolvida anteriormente, que a relação do professor e estudante com o cinema, que é o outro e não eles, afeta as suas individualidades com saberes de mundos e culturas heterogêneas, podendo ainda desenvolvê-los enquanto seres imaginativos propensos a práticas criativas. Mas, todos os professores, em momento algum se referiram a criatividade, suas justificativas atinentes as experiências com o cinema apenas citam, laconicamente, a imaginação. Para que estes dois fenômenos indispensáveis a qualquer criação artística e as mais diversas profissões, se manifestem, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam abertos para experiências ainda desconhecidas. Na esfera da criatividade tudo é sempre original, visto que se trata de singular percepção, assim, ela se realiza na individualidade de educador e educando diante do filme. Suas vontades criativas, nessa hora, envolvem contemplação, mas o estímulo vem das imagens visuais e por meio destas, a narrativa dramaturgica vai se desenvolvendo. Emocionalmente comprometidos, é provável, que os costumeiros questionamentos se aquietem, então restam-lhes cada vez mais seus corpos atravessados mediante a experiência com essa arte visual, porém “ [...] a emoção estética não provoca uma ação imediata” (VIGOTSKI, 1999, p. 317).

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. Ela “pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda. A obra de arte é um centro de atração” (VIGOTSKI, 1999, p. 316).

Assim como a imaginação e a criatividade, que geram produtos artísticos e contem movimentos reflexivos, identicamente, a experiência necessita desse agir contemplativo, no qual o sujeito se aquieta na relação consigo e com o outro. Quanto a sua experiência se relacionar com qualquer coisa que não seja apenas ele mesmo, nesse caso o outro é também o filme, e em tal relação, se referida arte tem lugar nele, é admissível que a sua imaginação e criatividade se potencializem. Uma vez que estes fenômenos os ocupam, quer dizer, retornam para a intimidade do espectador, subjetivam-no ao provocá-lo no que ele é, com isso, transformam-no em outro que não o próprio. Por conseguinte, após assistir ao filme, ainda conforme o estudo de experiência na perspectiva de Larrosa (2011), o sujeito não é o mesmo posterior à película. Nesse caso, as imagens visuais que revelam a história o conduzem para o desvio, ou seja, o transportam para um caminho estreito, aventureiro, mas de múltiplas possibilidades. O docente é o condutor que aponta o trajeto, entretanto, não deve ir além da função indicativa, pois cabe ao estudante descobrir como se apropriar das oportunidades que vão aparecendo. Empregamos a metáfora do caminho apertado, numa alusão ao que dissera May (1982), sobre os limites serem necessários à criatividade e que esta nasce do conflito insistente para vencer o que a restringe.

Verificamos, perante o exposto, que o aluno é capaz de ser positivamente transformado com a experiência do cinema. Mas, antes, o professor necessita si possibilitar aberturas para as prováveis novidades advindas dessa experiência e o olhar pedagógico precisa se retirar das normatizações, do excesso de conteúdo, das insistentes obrigações curriculares. Não significa abandonar o objeto educativo, porém consubstanciá-lo com o não saber, o inimaginável, o ainda não criado, desse modo, certamente, novos saberes surgirão, potencializados além disso, pela imaginação e criatividade.

De acordo com Bergala (2008, p. 34), é possível acontecer um ensino pautado na criatividade “[...] tanto quanto se assiste filmes como quanto os realiza. Evidentemente é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir

implementar numa educação para o cinema como arte”. Conclui o autor que um enfoque do cinema nesse sentido, cabe ao educando aprender e, em revelada metodologia, experimentar os sentimentos da própria criação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos a pesquisa, que tem por objetivo analisar como a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14, pode potencializar a imaginação e a criatividade e descobrimos nos discursos dos professores que embora usufruam do cinema em sala de aula, o fazem inconscientes da mencionada Lei. Esclarecemos, nesse contexto, que três educadores tinham conhecimento desta imposição governamental e um já ouviu falar, mas esqueceu. Tudo isso nos leva à compreensão de que o governo sanciona a Lei e quando o assunto é arte (cinema), esse elemento estranho ao ambiente normatizado que é a instituição escolar, a educação parece desconsiderá-la. Perante o declarado, levantamos o seguinte questionamento: caso a Lei se referisse às disciplinas curriculares obrigatórias, passaria ignorada pela escola? Ou a mostra de filmes em sala de aula é vista mais como um passatempo sem maiores consequências pedagógicas, servindo tão só para debater o conteúdo trabalhado pelo professor?

Todavia, referente a obrigatoriedade do cinema na escola, e não pretendemos emitir juízo de valor, a Lei 13.006/14, de acordo com o *locus* da presente investigação, o Colégio Estadual Pedro Sacramento – CEPS, mesmo sancionada há quatro anos, ainda é desconhecida pelos profissionais de ensino. Persiste uma lacuna entre a sua existência e a prática do seu objeto, que é o cinema nacional para todo o ensino básico. Contudo, a arte cinematográfica chega, fragilmente, até a sala de aula, por meio de um querer dos professores leigos para a instrução e uso do cinema. No entanto, se esses mestres não possuem um saber, dispõem de certa vontade ainda que seja para atrelar o conteúdo do filme com as suas disciplinas.

Consequentemente, deduzimos que o cinema enquanto experiência, muitas vezes não está acontecendo, tampouco como ferramenta que desenvolve a imaginação e a criatividade. A Lei 13.006/14 precisa atravessar os muros das escolas, aproximar-se de todos os profissionais responsáveis pela educação básica e mostrar-lhes que o cinema pode ser, além de um competente instrumento de ensino aprendizagem, um meio que potencializa o processo artístico-estético-cultural. Mas, reiteramos, sem abertura para essa experiência, isso não é possível suceder.

Perante as discussões teóricas expostas e da análise apresentada, percebemos que é frágil a experiência do cinema em sala de aula, enquanto prática viabilizada mediante o poder político, exercido por meio da Lei 13.006/14. Outrossim, a relação de anunciada experiência com o saber gerado pelas imagens visuais, saber este que

promove o fortalecimento da imaginação e da criatividade. Demonstra, entretanto, ser necessário ao docente algum conhecimento estético, bem como da linguagem cinematográfica. Do mesmo modo, uma certa compreensão atinente à potência que as imagens visuais despertam no sujeito da experiência, ainda que ele não seja um especialista em cinema ou arte. Mas é preciso um esforço nesse sentido, caso contrário, o conceito proposto pela Lei ficará inerte no papel e a arte cinematográfica que é um amálgama de outras expressões artísticas, analogamente, será apenas o conteúdo que tenta preencher possíveis enfaços pedagógicos.

O senador Cristovam Buarque, conforme descrevemos no terceiro capítulo, acredita que o cinema na escola de educação básica, capacitaria uma multidão de cinéfilos, o que fortaleceria economicamente a indústria cinematográfica do país. O referido parlamentar disse ainda que o cinema, além de aprimorar o gosto estético do educando para consumir arte e cultura na fase adulta, potencializaria o anseio cultural, começando a ser desenvolvido em sala de aula, mediante a experiência com o cinema. Esse pensamento é legítimo, contudo, falta-lhe perceber o preparo estrutural e tecnológico da escola, a sua vontade de oportunizar efetivamente a experiência com o cinema e, sobretudo, o querer aliado ao preparo do educador em levar filmes de qualidade, tornando esse momento uma experiência transformadora e nova, que surpreenda os educandos em todo o seu contexto.

O parlamentar afiançara que cultura e arte são indispensáveis, inclusive no espaço de ensino, mas, percebemos que seu discurso, relacionado a escola não ter uma abrangência humanista, emotiva e sensível, qualidades estas garantidas mediante a arte e a cultura, é no mínimo equivocada. Tendo em vista que, e não pretendemos teorizar a esse respeito na conclusão da pesquisa, a educação lida com seres humanos e os preparam para viverem condignamente em sociedade, assim, observa-os como um todo e os valorizam em sua condição humana e afetiva. Ao detectarmos estas incongruências e, com o perdão da palavra, ingenuidades no entendimento do autor da Lei 13.006/14, compreendemos porque a normatização não pensou as condições da escola e dos professores em referido processo artístico cultural. Pois ela estava apenas focalizada, após a sanção, em ser uma prática, ou seja, na sua existência dentro da escola, com isso, negligenciou refletir em que circunstâncias o cinema se tornaria uma experiência na educação básica, mas no tempo presente.

O citado político, conforme a entrevista relatada, demonstrou portar um discurso interessado no cinema não só pelo viés da cultura usufruída na

contemporaneidade, mas ao vislumbrar essa experiência como atuante no futuro, ampliou a imposição governamental e legalizou o seu poder sobre a instituição de ensino. Neste cenário complexo e fragilizado, a Lei impinge a escola e aos educadores exibirem filmes mensalmente, no entanto, não pensa uma metodologia e não apresenta meios estruturais para essa arte ser efetivada, tão somente revoga para o estabelecimento educativo apresentá-lo. A escola, conforme inferimos, quando descobre a existência dessa Lei e se percebe à margem de mencionada regulamentação, sente-se ainda mais vulnerável. Mediante os nossos esclarecimentos, destacamos ainda que a escola demonstra estar preocupada com o ensino e as disciplinas tradicionais obrigatórias, competindo ao ensino artístico complementar, o cinema.

Percebemos que o maior número dos sujeitos da pesquisa, se preocupam em conectar os conteúdos dos filmes com as suas disciplinas e nesse sentido, articulam discussões. Observamos, em tal perspectiva, que a experiência tanto do ponto de vista de Larrosa, Foucault e Bergala não é exercida. Isso porque em Larrosa o conhecimento não aparece só através dos saberes adquiridos e a contumácia na informação impossibilita o surgimento da experiência. Relativamente ao conceito de Foucault, a experiência que transforma o sujeito, manifesta um posicionamento contrário aos dispositivos de poder que é exercido em sala.

Quando a ênfase está no poder de escolhas do educador que, seleciona o filme e promove os debates junto à sua disciplina, restringindo o princípio de liberdade encerrado na concepção de poder. Nesse cenário, o aluno é o repositório do saber e sua fala deve conservar-se nas imediações antecipadamente preparadas pelo docente. Na ótica de Bergala, se o educando não conhece o inesperado, também não é livre para experimentar o novo e o cinema ensina mais que educar, que ampliar o saber, uma vez que atravessa a singularidade do indivíduo, não obstante, igualmente, do coletivo.

Todavia, detectamos algumas incongruências nos discursos dos professores, quanto a convicta persistência de que os filmes importam se conexos às suas disciplinas. Dessa forma, agregam valor à obra exibida, se houver relação com o seu objeto de trabalho e não percebem a relevância do filme em si. Expressam que a escola tem possibilitado a experiência com o cinema, porém mantendo algumas restrições e seis destes profissionais, acreditam que essa mesma instituição tem atribuído significado a experiência do cinema em sala de aula. Três dos doze educadores, creem que é possível ensinar e aprender com os filmes. Dez afirmam que a experiência do cinema no contexto da escola promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e dois

respondem que isso é provável, ou seja, tem chances de ser verídico, contudo, há em suas falas, configurações duvidosas. Verificamos na manifestação de dez educadores, que as imagens visuais instigam a imaginação e a criatividade do aluno, três destes asseguram que o cinema também estimula a sensibilidade visual. Nesse contexto, dois do mesmo grupo dizem que os filmes despertam o olhar para o mundo das imagens, entretanto, conforme um professor o cinema desenvolve habilidades para contar histórias.

Diante do conteúdo evidenciado, analisamos que a imagem visual, um dos elementos do cinema, atinge o indivíduo e, nesse sentido, é possível transformá-lo, mas, desde que ele seja o lugar da experiência, uma vez que a imagem passa pelo seu corpo e não está apenas projetada à sua frente. Mesmo ocorrendo exterior ao sujeito, também transcorre em seu interior (corpo) e alcança a sua subjetividade, nesse quadro, manifesta o encontro do acontecimento, da sua formação e transformação. A nossa análise, amparada em Larrosa, entende que esse sujeito da experiência com o cinema em sala de aula, não é análogo ao do saber, do poder ou mesmo do querer. Portanto, ele não é a pessoa do conhecimento ou da educação, tão somente o ser da experiência, por meio desta o saber se apresenta e no conceito foucaultiano o saber pressupõe vir ao mundo uma subjetivação.

Portanto, é admissível que a escola consiga fazer da experiência com o cinema um meio para potencializar a imaginação e a criatividade, mas se der voz e espaço apropriado para todos os atores envolvidos nesse processo artístico cultural. No entanto, precisa estar consciente de que algo novo deve surgir, pois que é experiência e arte em descrito procedimento. Nesse contexto, ela atribui significados ao seu objeto que é educar, mas como janela aberta para o mundo de possibilidades, muitas vezes imprevisíveis.

Averiguamos, nesse cenário desafiador, ser possível que o cinema desenvolva a imaginação e a criatividade. Ainda assim, para isso ocorrer, a escola deve agenciar novos modos de refletir as experiências com a sétima arte, enquanto articuladoras da alteridade. Que o estabelecimento de ensino, sempre sedento pela informação, possibilite a experiência como prática de ver e alcançar o outro. Pois a educação é capaz de ser o espaço em que o sujeito, ao vivenciar a subjetividade, se transforme em alguém mais aberto e sensível. Nesse lugar, presumivelmente manifesta-se a imaginação e revela-se a criatividade por meio das imagens em movimento: cinema!

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; JÚNIOR, Jaime Santos, (Org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016.

ARAÚJO, Adson Roberto Magalhães. **Fatores sensoriais visuais que influenciam o dimensionamento subjetivo na percepção de tamanho: um estudo de escalonamento psicofísico**. São Paulo, 2014.

Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde-07012015-093259/.../araujo\\_me.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde-07012015-093259/.../araujo_me.pdf)> Acesso: 15 de outubro de 2017.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. **Quando o imaginário se diz educacional**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/FOTOS%20CASA%20C%C3%81SSIO/Nova%20pasta%20(2)/Nova%20pasta/Downloads/636-688-1-PB%20(3).pdf>. Acesso: 12/10/2017.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALVERNE, IduínaMont'. Educar para a imaginação. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp. dossiê II, p.73-105 Maio/ago. 2017. ISSN: 2358-0593. Disponível em: <[www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare\\_grupeg/article/view/.../3219](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/.../3219)> Acesso: 20 /7/2017.

ARAÚJO, Alberto Filipe; PERES, Maria Vaz. Quando a imaginação é olhada por educadores: contributos a partir de Kieran Egane de Rubem Alves. **Revista Cadernos de Educação**, 2015. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/>> Acesso em: 17/7/ 2017.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda 2010.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

AUMONT, Jacques; Michel Marie. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala; FERNANDES, Adriana Hoffman. O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais; LEITE, Gisela Pascale Camargo; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; ALVES, Irene de Barcelos; NORTON, Máira; OLIVEIRA, Marina Rodrigues de; FASANELLO, Marina Tarnowski. Cinema, infância e escola: novos olhares para a educação básica. In: FRESQUET, Adriana, (Org.). **Dossiê cinema e educação # 2: uma relação sob a hipótese de alteridade de**

Alain Bergala. Rio de Janeiro Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011. P.13 – 73 – 95.

BACHELARD, Gaston. **Os pensadores**. A poética do espaço. São Paulo: Victor Civita, 1974.

BARRA, Regina Ferreira. **Lei 13.006/2014**: aspectos histórico-políticos do trabalho com o cinema em escolas de educação básica. 2016. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10279\\_37599.pdf](http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10279_37599.pdf)>. Acesso 14/08/2017.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume 1, 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2ª ed. São Paulo: Ática S.A. 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso: 8/3/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso: 8/3/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm)> Acesso: 30/3/2017.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, 11(1):33-43, jan/abr, 2010. Disponível e

CANO, Ignacio. **Nas trincheiras do método**: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 31, set/dez. 2012, p. 94-119. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/viewFile/34912/22562](http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/viewFile/34912/22562)>. Acesso: 1/7/2017.

CAPUZZO, Alisson Minduri. O Plano Nacional de Educação e o diálogo entre as políticas educacionais e culturais. In: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). **Plano Nacional de Educação**: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <[bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101](http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33101)>. Acesso em: 6/2/2018.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. **Luz, câmera, educação!** O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. Dissertação de mestrado, 2008. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/cp066409.pdf.> Acesso: 12 de outubro de 2017.

CAPUZZO, Alisson Minduri. **O Plano Nacional de Educação e o diálogo entre as políticas educacionais e culturais.** 2017.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CASASÚS, José M.<sup>a</sup>. Teoria da imagem. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979. CEIA, Carlos. Imaginação. 2009. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/prefix:i/> . Acesso: 5/2/17.

COSTA, Flávia. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2006.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 56-72, jan-jun 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p56/34474> >. Acesso: 9/10/2017.

DOMINGUES, Glauber Resende. **O que o cinema transcria na escola?** 2016. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/endipe2016/artigos-completos-eixo-2/>>. Acesso em: 3 de julho de 2017.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola.** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>,> 2006. Acesso: 10 de fevereiro de 2017.

FANTIN, Mônica. O processo criador e o cinema na educação de crianças. FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana.** 2ª edição. Campinas: Papyrus, 2008, p. 37- 77-95.

FERREIRA, António Gomes. **Dicionário de latim-português.** Lisboa: Porto Editora, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª ed., revista e aumentada, 36ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci...tlnq](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci...tlnq)> Acesso: 28 de agosto de 2017.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>. Acesso: 11/10/2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** – o Uso dos Prazeres. 8ª ed. Vol. II Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 a.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 b.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Estética**: Literatura e pintura, música e cinema. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009;

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: **Cinema e Educação**: A Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. FRESQUET, Adriana (Org.). FERNANDES, Adriana Hoffman. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - a obrigatoriedade de ver filmes e o Cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015 a. P. <>. 4-99. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoes-perspectivas-e-propostas/>. Acesso: 22/11/2016.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema para aprender e desaprender**: Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015 b. Disponível em: <<http://www.redekino.com.br/pesquisa/curriculo-de-cinema-para-escolas-de-educacao-basica/>>. Acesso: 22/11/2016.

GARCIA, Janaina. **As teorias do cinema e o contexto escolar**. Artigo, 2011. Disponível em: <[http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/cinema\\_teatro/0072.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/cinema_teatro/0072.html)> Acesso: 8 de julho de 2017.

GEDAI. Grupo de Estudo, Mediação, Discursos e Sociedades Amazônicas. PPGCOM – Programa de pós-graduação comunicação, cultura e Amazônia – UFPA. Introdução aos estudos do discurso e à obra de Michel Foucault – Análise do discurso e suas materialidades. **Entrevista com Rosário Gregolin**. Vídeo publicado no Youtube, 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=EUwmCxB1Tp4>>. Acesso: 15/5/2017.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>>. Acesso: 11/7/2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

\_\_\_\_\_. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades**. 2007. Disponível em: <[www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/viewFile/6865/6201](http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/viewFile/6865/6201)> Acesso: 8/9//2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética: volume I**. 2ª ed. Ver. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

JASON, H.W. **História da arte**. 4ª edição. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1989.

LACOST, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1986.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.Unisc.br/ser/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso: 8/8/2017.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 8/8/2017.

\_\_\_\_\_. **Tremores Escritos sobre experiência.** 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **O conceito de experiência em Michel Foucault.** Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367/1900>>, 2011. Acesso: 3/3/2018.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** Lisboa: Dinalivro, 2005.

MAY, Rollo. **A coragem de criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MEDEIROS, Bianca Freire; CAVALCANTE, Marina. **Entrevista com ArjunAppadurai.** Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2915/1836>>, 2008. Acesso: 13/8/2017.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema.** São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1980.

MILANEZ, Nilton; BITTENCOURT, Joseane Silva. Materialidades da imagem no cinema: discurso fílmico, sujeito e corpo em a dama de ferro. **Revista Movendo Ideias** ISSN: 1517-199x Vol. 17, Nº 2 – julho a dezembro de 2012. Disponível em: <[revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/631/279](http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/631/279)>. Acesso: 06/11/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski.** 2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13846/2/Artigo%20-%20Geisa%20Nunes%20de%20Souza%20Mozzer%20-%202008.pdf>>. Acesso: 6/5/2017.

MUNSTERBERG, Hugo: A memória e a imaginação. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia.** Coleção arte e cultura; v. nº 5. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

NAKAMURA, Rodolfo. **Mídia: Como fazer um Planejamento de Mídia na prática.** São Paulo: Farol do Forte, 1ª Edição, 2009.

NEIVA JR. Eduardo. **A imagem.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

NICOLAU, Marcos. **Introdução à criatividade.** 2ª ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2014. Disponível em: <[http://www.insite.pro.br/elibre/incriatividade\\_pctablet.pdf](http://www.insite.pro.br/elibre/incriatividade_pctablet.pdf)>. Acesso: 9/11/2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **A origem da tragédia.** 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tragedia.pdf>>. Acesso: 3/6/2017.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos.** Contrapontos - volume 8 - n.2 - p. 295-306 - Itajaí, mai/ago, 2008. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/954/810..> Acesso: 7/10/2017.

OMELCZUK, Fernanda; FRESQUET, Adriana; SANTI, Angela Medieros. **Educação, cinema e infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário.** Artigo publicado em 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2015nahead/1807-5762-icse-1807-576220140155.pdf>>. Acesso: 20 de abril de 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf)>. Acesso: 16 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Experiência e linguagem em Walter Benjamin.** 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1524.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1524.pdf)>. Acesso: 17 de março de 2018.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a15.pdf>> Acesso: 20/8/2017.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.

RIZZO JUNIOR, Sérgio Alberto. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: S.A. Rizzo Junior, 2011. Tese (doutorado) – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde.../SergioALbertoRizzoJunior.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde.../SergioALbertoRizzoJunior.pdf)> Acesso: 5/9/2017.

SANTOS, Fernando Vidor. **Jogos de montagem em viajo porque preciso, volto porque te amo.** 2015. Disponível em: <[www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/disserta\\_fsantos...pdf](http://www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/disserta_fsantos...pdf)>. Acesso: 3/5/2017.

SERAFIM, Mônica de Souza. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita.** 2008. Disponível em: <[www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6646/1/2008\\_tese\\_msserafim.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6646/1/2008_tese_msserafim.pdf)>.

SILVA, Alessandra Collaço da. **Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!** Dissertação de Mestrado, disponível em <<https://repositorio.ufsc.br>> 2012. Acesso: 20 de fevereiro de 2017.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** 2ª Edição. Campinas: Papirus, 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel, (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VEIGA - NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Belo Campo**. Vitória da Conquista: UESB. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Corprint Gráfica Ltda., 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. In: **Revista Educação e Realidade**, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>>. Acesso: 5/4/2017.

# **ANEXOS**

**ANEXO A – DECRETO Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014.**

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

“Art. 26. ....

.....

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

**DILMA ROUSSEFF**  
*José Henrique Paim Fernandes*  
*Marta Suplicy*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.6.2014

**ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL  
PEDRO SACRAMENTO – CEPS**



# Projeto Político Pedagógico

## Colégio Estadual Carlos Santanna

**Vitória da Conquista – 2018.**

*“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa em que se cria em que se fala em que se adivinha a escola que apaixonadamente diz sim a vida”.*

*Paulo Freire*

## SUMÁRIO

1. Identificação da Unidade Escolar .....	05
2. Caracterização da Unidade Escolar.....	06
3. Objetivos e Finalidades da Educação.....	07
3.1 Objetivos do Ensino Fundamental .....	07
4. Missão, Visão e Valores .....	09
5. Corpo Discente/ Docente/ Pedagógico/ Administrativo.....	10
6. Recursos Materiais e Tecnológicos Disponíveis.....	10
7. Projeto Político Pedagógico.....	11
7.1 Conceito PPP .....	11
7.2 Objetivo Amplo .....	12
7.3 Justificativa .....	12
8. Organização Escolar.....	14
9. Diagnóstico.....	15
10. Objetivos e Metas .....	16
11. Fundamentação Teórica .....	17
12. Colegiado Escolar .....	22
13. Fundamentação Pedagógica.....	23
13.1 Concepção de Educação.....	23
13.2 Concepção de Ensino.....	23
13.3 Concepção de Conhecimento.....	25
13.4 Concepção de Aprendizagem.....	25
14. Proposta Curricular .....	27
14.1 Fundamentação.....	27
14.2 Concepção de Currículo Escolar.....	28
14.3 Currículo Escolar do Ensino Fundamental.....	29
14.4 Enfoque das Áreas.....	30
14.5 Currículo Voltado para as Competências Básicas.....	33
14.6.Ementa das disciplinas	
15. Sistema de Avaliação .....	35
15.1 Características da Avaliação.....	35
15.2 Recuperação de Estudos.....	36
15.3.Classificação e reclassificação.....	36

15.4 Dependência.....	36
16. Verificação do Rendimento Escolar.....	36
16.1 Controle de Frequência.....	36
16.2 Aprovação e Reprovação.....	37
16.3 Conselho de Classe.....	37
17. Calendário Letivo 2015 .....	40
18. Proposta Metodológica.....	41
19. Projetos Estruturantes.....	42
20. Ressignificação da Dependência.....	49
21. Inclusão.....	51
21.1 Inclusão e Diversidade.....	52
22 Normas de Convivência Escolar.....	53
22.1 Deveres dos Alunos.....	54
22.2 É Vedado ao Aluno.....	55
23. Procedimentos Educativos que Poderão ser Aplicados aos Alunos.....	56
24. As Relações Interpessoais na Nossa Escola.....	57
25. A disciplina na Sala de Aula e na Escola.....	58
26. Plano de ação.....	60
27. Responsáveis pela Elaboração.....	60
28. Referências Bibliográficas .....	61
29. Anexos .....	62

## **1. Identificação da Escola**

**Nome:** Colégio Estadual Carlos Santanna

**Autorização:** Fundamental: Portaria 10.578 – D.O. 18/12/1985  
Médio: Portaria 12.120 – D.O. 19/08/2005

**Endereço:** Caminho C s/n – Urbis I - Bairro Candeias – Vitória da Conquista - BA

**Tel/Fax:** 34227897

**E Mail:** cec\_santanna@yahoo.com.br

**NRE** 20

**CNPJ PDDE:** 01963020/0001-20

**CNPJ SEC:** 13937065-/0001-00

**Código SEC:** 25526

**Código Senso:** 29278139

### **Espaço Físico**

06 salas de aula padrão  
01 sala p/ diretoria com banheiro  
01 secretaria  
01 sala do professor com banheiro  
01 sala de coordenação  
01 sala de leitura / biblioteca  
01 sala de informática  
02 banheiros para alunos  
01 banheiro para funcionários  
01 cozinha  
01 depósito geral  
01 depósito de merenda  
01 pátio interno aberto  
01 quadra de esporte

## **2.CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR:**

Nossa escola situa-se numa área de transição entre dois bairros com grupos populacionais bastante diferenciados: o bairro Candeias, onde está localizado o conjunto URBIS 1, e o bairro Nova Cidade, onde reside a grande maioria dos alunos. O Bairro Candeias concentra uma população de classe média e classe média alta com ruas asfaltadas e um bom setor de serviços e comércio, além de várias escolas públicas e particulares e faculdades privadas. O conjunto URBIS I, onde está localizada a escola, deu origem ao bairro na década de 1970 e é basicamente ocupado por trabalhadores pobres e classe média baixa, sua população usufrui dos bons serviços destinados ao bairro Candeias.

Separado por uma rodovia intermunicipal, na encosta da Serra do Periperi, encontra-se o bairro Nova Cidade, habitado por trabalhadores pobres e desempregados/informal, seu processo de ocupação foi ilegal e sem planejamento por ser uma área de preservação da serra; é precário em equipamentos urbanos, possui uma escola municipal de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e uma creche municipal, só tem pavimentação na via de entrada do bairro, uma linha de transporte coletivo, alguns telefones públicos, têm água e energia, mas não possui esgotamento sanitário. Não há áreas de lazer.

O contraste existente entre os bairros Candeias e Nova Cidade, é fator promotor de conflitos e desigualdades sociais, gerando violência, tráfico de drogas e prostituição.

A escola possui direção organizada, com pessoal de apoio administrativo e professores pós-graduados. O problema da evasão escolar e repetência são significativos, difícil de ser superado dentro dos muros da escola, tornando-se necessário transpor as fronteiras para envolver outros atores sociais para o enfrentamento desse problema que tem caráter geral, mas também particularidades locais.

O problema da violência na escola melhorou significativamente, todavia em seu entorno há registros de casos de assaltos a residências, pequenos furtos, tráfico de drogas e tentativas de estupro. Outro problema que professores e alunos têm se defrontado é a vitimização de alunos jovens, usuários de drogas, por gangues ou supostos grupos de extermínio.

Por fim, outro fator que interfere cada vez mais na vida do aluno e seus pais/mães é a dificuldade de sobrevivência da família, que obriga os jovens de quinze anos ou mais, a abandonarem os estudos para trabalharem, retardando a conclusão do ensino fundamental ou médio, acreditando que mais tarde poderão retornar aos estudos matriculando-se na Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A matrícula de alunos novos em 2017 superou as expectativas nos turnos matutino e vespertino no Ensino Fundamental, uma vez que foi extinto o EJA no noturno.

A Unidade escolar está melhorando seus índices e a queda dos indicadores de desistência e reprovação demonstra acerto na gestão dos processos pedagógicos

### **3.OBJETIVOS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO**

#### **1.1 OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

- Preparar o educando para que utilizando o conceito adquirido em sua formação estudantil, possa resolver os problemas gerados em seu cotidiano, contribuindo assim com o desenvolvimento cultural e social do meio em que vive;
- Contribuir para que o educando ingresse em uma universidade;
- Interagir na preparação de nossos alunos para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente;
- Oportunizar ao educando a liberdade de expressão de ideia bem como o pluralismo de ideias e concepções do mundo; Dar oportunidade para que jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade propícia possam dar continuidade aos estudos;
- Preparar para o exercício da cidadania, formando cidadãos reflexivos e criativos.
- Proporcionar uma educação de qualidade eficaz.

Segundo a Lei 9394/96 (LDB) o Ensino Médio tem como finalidade:

I – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

II – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico;

III - A compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

### **3.OBJETIVOS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO**

- Preparar o educando para que utilizando o conceito adquirido em sua formação estudantil, possa resolver os problemas gerados em seu cotidiano, contribuindo assim com o desenvolvimento cultural e social do meio em que vive;
- Contribuir para que o educando ingresse no ensino médio;
- Interagir na preparação de nossos alunos para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente;
- Oportunizar ao educando a liberdade de expressão de ideia bem como o pluralismo de ideias e concepções do mundo;
- Dar oportunidade para que jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade propícia possam dar continuidade aos estudos;
- Preparar para o exercício da cidadania, formando cidadãos reflexivos e criativos.
- Proporcionar uma educação de qualidade eficaz.

#### **3.1 OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I – o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a *compreensão do ambiente natural e social*, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o *fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca* em que se assenta a vida social.

## 4 . MISSÃO, VISÃO E VALORES:

### MISSÃO DA ESCOLA

Desenvolver educação de excelência voltada para a formação do ser humano integral respeitando e valorizando as adversidades, a inclusão social e o meio ambiente de modo, que seja capaz de conquistar o seu espaço – ter sucesso na escola e no trabalho e contribuir como cidadão para a construção de um mundo melhor.

### VISÃO DA ESCOLA

Sermos uma escola capaz de oferecer aos alunos, professores, funcionários e família oportunidade de aprender a aprender, exercitando o respeito às diferenças, estimulando a interação e acreditando no potencial de cada um. Viabilizando novos caminhos e novas leituras propiciando uma educação de qualidade, crítica e realista, a partir do desenvolvimento tecnológico e humano para formar cidadãos éticos e dotados de espírito humanitário dentro de um contexto mundial.

### NOSSOS VALORES

Os valores essenciais da Escola são a solidariedade humana, a integração baseada no respeito mútuo, honestidade e tolerância nas relações interpessoais, acreditar na capacidade do ser humano de crescer e se modificar, na democratização do saber, na consciência pacífica e ética. São nesses valores que se pautam as ações da equipe educacional para que o discente se desenvolva com dignidade, a partir da fraternidade e da justiça.

## 5. CORPO DISCENTE / DOCENTE / PEDAGÓGICO / ADMINISTRATIVO

O corpo discente é bastante diversificado, representado por alunos provenientes de área urbana adjacente; outra parte é oriunda de bairros próximos à área central da cidade matriculados nesta Unidade Escolar. A faixa etária dos alunos matriculados varia de 11 a 16 anos no turno diurno, sendo representado na sua maioria por adolescentes totalizando aproximadamente 498 alunos distribuídos nos dois turnos.

O corpo docente é constituído pelo conjunto de professores em exercício na escola; tem como função básica proporcionar um ensino de qualidade aos discentes; é composto por 15 professores efetivos da rede estadual. Dos 15 professores (efetivos da rede estadual), 15 possuem pós-graduação. Além do seu papel específico de docência, os professores também têm responsabilidade de participar na elaboração do Projeto-Político-Pedagógico (PPP), na realização das atividades da escola e nas decisões do Conselho de Classe. O serviço Administrativo e de Apoio é composto por 08 funcionários, destes compreende o conjunto de servidores administrativos e de apoio, destinados a oferecer suporte operacional às atividades desta Instituição.

## 6. RECURSOS MATERIAIS E TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS

O CECS está equipado com recursos tecnológicos disponíveis aos professores e alunos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas variadas: laboratório de informática com 18 computadores sem acesso à internet, 04 computadores com acesso à internet na secretaria, tvs, impressora a *jato de tinta*, scanner, data show, vídeo projetores, câmera fotográfica e filmadora, acervo bibliotecário (livros, revistas, gibis, periódicos, enciclopédias), materiais esportivos (bolas, redes, uniformes), telefone fixo, aparelho de som portátil, retroprojetor, notebook, caixa de som, microfone e etc.

## **7. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:**

### **7.1 CONCEITO:**

É um instrumento teórico metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de direcionar a sua prática pedagógica para realizar com eficácia sua função educativa. Dessa forma, o Colégio Estadual Carlos Santanna apresenta o seu Projeto Político Pedagógico com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. O PPP tem sido elaborado e implementado para formalizar a organização curricular da escola, por meio de um planejamento geral de todas as ações inseridas no contexto educacional. Com foco no trabalho participativo, expressa os anseios e contribuições dos segmentos da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim com, a explicação do seu papel social, a clara definição dos caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (VEIGA, 1998, p. 9).

Este documento expressa a ideologia da Escola e todo o seu fazer pedagógico, com foco na aprendizagem dos alunos. Por isso, é dinâmico e está sempre à disposição da comunidade escolar. Nesse sentido, percebe-se que a Escola é vista como uma instituição histórica e cultural que incorpora interesses ideológicos e políticos, constituindo-se em um espaço em que as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas. Suas ações são resultados de confrontos, os quais se realizam de acordo com o quadro de diversidades e desigualdades, fazendo parte de um processo chamado viver. Para alcançar o ideal de Escola que todos almejam é preciso trabalhar focado nas situações problemas; as propostas devem ser alicerçadas no cotidiano escolar, com vistas à superação dos problemas detectados; deve proporcionar a

liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e tolerância, assim como, formar o ser humano que, por meio da vivência escolar, esteja apto para participar efetivamente da sociedade.

## 7.2 OBJETIVO AMPLO:

Desenvolver educação de excelência, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana estabelecidos pela LDB, visando o aprimoramento do educando como pessoa humana. Incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, dos valores e das competências necessárias para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

## 7.3 JUSTIFICATIVA:

**“O Projeto Pedagógico aponta o rumo que a escola deve tomar. Corresponde à tomada de decisões educacionais pelos vários atores que o concebem, executam e avaliam, sempre considerando a organização do trabalho escolar como um todo.”** (PROGESTÃO, Módulo III, pg.31.CONSED, Brasília - 2001) .

Este projeto tem como referencial teórico o estudo da Teoria Sociointeracionista, segundo a qual o ser humano constrói o seu conhecimento a partir da interação com o seu meio, meio este entendido como físico e social, e os quatro pilares da educação: **Aprender a viver juntos, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser**, que seria as quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento.

Diante desse novo paradigma o professor precisa mudar completamente a sua postura diante do fato educativo, deixando de atuar apenas como mero transmissor do conteúdo para ser um mediador no processo ensino aprendizagem: selecionando, organizando e planejando os conteúdos tomando como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno, e criando situações

desafiadoras de modo a promover uma relação de troca, de interrelação, permitindo ao mediado compartilhar seus pontos de vista e suas produções com as dos outros num clima de interesse e com propósito de aprendizagem, incentivar a leitura e a interpretação para ampliação do vocabulário e para desenvolver no educando uma visão crítica da realidade, estimular a imaginação, a descoberta e a elaboração dos próprios conceitos sobre o objeto do conhecimento, visando a autonomia do sujeito de forma que ele possa beneficiar-se dos bens historicamente produzidos pela humanidade.

O papel da escola é garantir que o aluno tenha sucesso no seu aprendizado, para isso a escola precisa ter objetivos claramente estabelecidos e ser eficaz no cumprimento dos mesmos, tais como:

- Organizar e articular o currículo escolar contemplando conteúdos significativos para o aluno;
- Adotar estratégias diversificadas de ensino para despertar o interesse do aluno pelos estudos;
- Manter o ambiente escolar tranquilo e organizado propício ao ensino e a aprendizagem;
- Promover formação continuada para os professores;
- Criar mecanismos para controlar frequentemente o progresso dos alunos objetivando o aperfeiçoamento das ações educativas;
- Disponibilizar materiais didáticos como livros, texto e outros materiais de leitura, vídeos, jogos, etc.

## 8. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

<b>Administração</b>					
Cargo	Nome	cadastro	Turno	Formação	CH
Diretora	Jocelma Gusmão Barreto Lima	11.246762-5	M/V/N	Matemática	180
Vice-Diretora	Tatiana Lula Moreira de Oliveira	11.240230-8	Matut.	Pedagogia	180
Vice -diretora	Celene Gonçalves Bonfim Reis	11.350.873-3	Vesp.	Pedagogia	180
Secretária	Não possui				
Coordenador pedagógico	Rita Carla Carvalho da Silva Pedra	11.307.634-6	M/V/N	Pedagogia	180

### Secretaria e Pessoal de Apoio

Função	Nome	Cadastro	CH	Turno	
Aux.Secretaria		-----	40	M / V	Contrato
Serviços Gerai		-----	40	M / V	Contrato
Serviços Gerais		-----	40	M / V	Contrato
Serviços Gerais		-----	40	M / V	Contrato
Serviços Gerais	Lezenita Bonfim Libarino Rocha	-----	40	M / V	Contrato
Serviços Gerais					
leira	Edineia Maria de Oliveira	-----	40	M / V	Contrato
Aux. Secretaria	Marcísio Coelho Rodrigues	-----	40	M / V	PST
leira	Luely do Carmo Silva	-----	40	V/ N	Contrato
z. Secretaria					
Merendeira					
orteiro					
Aux.Administ.	Luciane Sousa Romeiro prof <sup>o</sup> readaptado	11.146747-8	40	V\N	Efetivo

## Vigilantes Noturnos- SEVIBA

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wesley</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teotônio Mendes de Brito Filho</li></ul>

## Quadro de Professores

<i>Nº</i>	<i>Nome</i>	<i>CH</i>	<i>Cadastro</i>	<i>Formação</i>
1	Celene Gonçalves Bonfim Reis	40	11.350873-3	Pedagogia\Letras
1.	Érima Amaral Cardoso	20	11.337764-5	Geografia
2.	Edna	40		biologia
3.	Humberto Santos de Andrade	20	11.377688-1	História
4.	Iracema Dulcinéia Amaral Almeida	40	11.237339-7	Matemática
5.	Ivoneide Silva Pires	20	11.412.443-5	História
6.	Joana Angélica Camandaroba	40	11.168519-9	Letras
7	Maria Aparecida dos Santos Lima	20	11.331451-6	Letras
8	Marcos Estácio Ribeiro da Silva	40	11.470.691-0	Ed. Física
9	Rita Cláudia Borges da Silva Lins	40	11.347493-4	Letras/Inglês
10	Rita de Cássia Correia Rocha	40	11.259342-6	Geografia
11	Sandra Mara de Oliveira Menezes	20	11.356569-6 11.304778-7	Matemática
12	Sheila Catharine Lelis Oliveira Silva	40	11.349565-7 11.240523-3	Matemática
13	Suze Rozane Nunes Souza	40	11.273461-6	Geografia
14	Tatiana Lula Moreira de Oliveira	40	11.240230-8	Pedagogia/ Biologia

## 9. Diagnóstico

### 9.1 Indicadores Acadêmicos

Ano	Matrícula	Aprovados	Conservados	Desistentes / transferidos
2015	684	509	82	93

Ano	Matrícula	Aprovados	Conservados	Desistentes / transferidos
2016	684	509	82	93

Ano	Matrícula	Aprovados	Conservados	Desistentes / transferidos
2017	448			

### IDEB

IDEB Observado	Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	2,9	2,5	1,9	*	4.1	4.2			

\* A escola não recebeu as provas para aplicação.

## **9.2 DIAGNÓSTICO:**

### **Pontos fracos da Unidade Escolar:**

- Ausência de formação continuada para os professores;
- Alunos com defasagem em leitura e escrita;
- Ausência de envolvimento dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos;
- Insuficiência de material didático e tecnológico;
- Falta de valorização dos profissionais da educação;
- Falta de reformulação da parte elétrica e tecnológica;
- Falta de psicopedagogo e psicólogo escolar para acompanhamento do educando;
- Ausência de um currículo contextualizado, voltado para as competências básicas;

### **Pontos fortes da Unidade Escolar:**

- Professores qualificados e comprometidos;
- Coordenação Pedagógica atuante e comprometida com os projetos da escola;
- Equipe gestora atuante, empenhada em melhorar a qualidade do ensino.
- Estrutura física adequada;
- Ambiente escolar propício ao ensino e a aprendizagem.

## **10.OBJETIVOS E METAS**

### **OBJETIVOS:**

- Adotar um sistema de avaliação integrado, processual, diagnóstico e emancipatório;
- Ampliar os níveis de aproveitamento dos alunos através de intervenções didáticas problematizadoras que gerem boas situações de aprendizagem;
- Desenvolver atividades que abordem a realidade social e política do aluno para estimular a construção da consciência crítica;
- Fornecer subsídios teórico-práticos para o estudo, reflexão e discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem, visando a instrumentalização do professor no uso de uma nova metodologia de ensino.
- Propor medidas para sensibilizar e incentivar a comunidade escolar a participar dos trabalhos de construção e desenvolvimento da convivência democrática na escola.

### **METAS:**

- Elevar em 10% a cada ano o índice de aprovação dos alunos da Unidade Escolar;
- Reduzir em 10% a cada ano o índice de evasão escolar;
- Viabilizar a participação dos professores em cursos de aperfeiçoamento, buscando oportunizar formação continuada dos professores a cada ano;
- Implantar e implementar um plano de ação anual para construção e desenvolvimento da convivência democrática de toda comunidade escolar.

## **11.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

A missão do Colégio Estadual Carlos Santanna é **desenvolver educação de excelência voltada para a formação do ser humano integral capaz de conquistar o seu espaço – ter sucesso na escola e no trabalho e contribuir como cidadão para a construção de um mundo melhor**. Cumprir essa missão não é tarefa nada fácil, é necessário que a escola compreenda o contexto social na qual está inserida e tenha bastante clareza quanto ao seu papel social para fazer face aos novos desafios de uma sociedade em constante transformação.

No contexto atual o conceito de educação mudou profundamente, as novas tendências teóricas, sobre o assunto, posiciona-se contra as formas de ensino ditas tradicionais, onde o ensino era tido como um processo de reprodução do conhecimento e este era visto como pronto e acabado, o professor detentor de todo saber não dava ao aluno a oportunidade de refletir e expressar sua opinião acerca da realidade, tão pouco associar o conhecimento aprendido à sua vida prática.

Antes a melhor escola era aquela que preservava a organização, a lógica burocrática que enfatizava a obediência cega às regras e o cumprimento à risca dos regulamentos. Hoje a melhor escola é a que educa o indivíduo ao longo da vida, onde todos os segmentos participam ativamente do processo educativo, pensam constantemente e criativamente e são capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes contribuindo para uma gestão participativa eficaz.

Espera-se que a escola faça a diferença na vida de seus alunos. Isso quer dizer que queremos que todo estudante saia da escola diferente de como nela entrou: que saiba mais sobre si e sobre o meio físico e social; que pense a respeito da realidade a sua volta; e que consiga discernir, no ambiente em que vive o justo do inaceitável, agindo de maneira coerente e consequente. Esse é o motivo pelo qual se procura uma escola que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos. Para que isso ocorra, a equipe escolar, liderada pelo diretor, deve perceber como se dão as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.”

Para os sociointeracionistas, o aprendizado promove o desenvolvimento na medida em que desperta e completa algumas de suas funções que, de outra forma, não se fariam presentes. Assim a aprendizagem precede o desenvolvimento na medida em que, ao aprender, construímos novos níveis de desenvolvimento.

Segundo essa abordagem, “o bom ensino é aquele que incentiva o aparecimento de novas formas de pensar, sentir e perceber o real, permitindo aos alunos acesso a novos níveis de aprendizagem”. **(PROGESTÃO, Módulo IV, pg.18. CONSED. Brasília - 2001).**

Nessa perspectiva é necessário entender como se dá a construção do conhecimento pelo indivíduo e como a escola pode ser um agente facilitador neste processo, no qual o professor tem papel importante: orientar e guiar as atividades dos alunos, fazendo com que aprendam, progressivamente, o que significam e representam os conteúdos escolares.

O aluno precisa “aprender a aprender” e o papel da escola é cuidar para que isso aconteça: traçando estratégias diversificadas de ensino que auxiliem os alunos a superarem suas dificuldades e incentivando-os a pensar e a construir uma visão crítica da realidade, tornando-se seres autônomos capazes de tomar decisões e desenvolver atitudes corretas.

Por outro lado, o professor deve mudar a sua postura diante do ensino, acreditando que todo aluno é capaz de aprender basta que isso lhe seja ensinado. Não basta somente o professor entender os processos mentais através dos quais os alunos aprendem, eles também precisam conhecer a forma pela qual aprendem para poderem lidar melhor com suas dificuldades, descobrir seus talentos, pensar sobre a importância dos conteúdos estudados e sobre o contexto em que eles devem ser aplicados. Enfim, conhecer exatamente os motivos pelos quais a aprendizagem é importante para que possam valorizar o que estão aprendendo. “Aprender a aprender” é fundamental para que os alunos conquistem autonomia para continuar aprendendo.

A sociedade vive hoje um processo de globalização em que o indivíduo não deve ser formado apenas para exercer uma atividade específica, mas desenvolver várias habilidades para atender esse mercado globalizado. A educação também, como instrumento, modifica-se em função da própria estrutura sócio-econômica mundial. A partir desse princípio a educação sofreu uma ampliação de conceito.

Em março de 1993, devido ao processo de globalização das relações econômicas e culturais que predominam no contexto mundial, foi criada uma Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a fim de rever a proposta de educação para o novo século, sendo concluída com a criação do Relatório Jacques Delors em setembro de 1996. Nesse relatório a educação é considerada como um processo que deve se estender ao longo da vida, como se aborda:

**“O conceito de educação ao longo da vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. (...) a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreaajuda pacífica e, por que não, de harmonia são precisamente, os valores de que o muno mais carece” (Delors, 2001).**

A Comissão com o objetivo de expandir essa visão da educação, criou os quatro pilares da educação que seriam as bases necessárias para educação do século XXI, são eles:

**“Aprender a viver juntos**, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise dos riscos dos desafios do futuro conduza à realidade de projetos comuns ou, então, a gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos...”

**“Aprender a conhecer**, mas tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.”

**“Aprender a fazer**, além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se muitas vezes mais acessíveis quando quem estuda tem a possibilidade de pôr-se à prova e de enriquecer-se, tomando parte em atividades profissionais e sociais em paralelo com os estudos. Daqui a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.”

**“Aprender a ser**, (...) não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano: memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador,... O que só vem a confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.”

O processo de mudança na educação é contexto frente ao mundo globalizado. Contudo, as inovações nessa área têm sido pouco visíveis. Das organizações sociais, a Escola é a única que não consegue ainda acompanhar o ritmo das informações e novos conhecimentos que se processam numa grande velocidade, devido à falta de uniformidade de como essas informações chegam a cada indivíduo ou a cada segmento da comunidade que compõe a Escola. Essa não é uma instituição que possa ser administrada como uma empresa do âmbito comercial ou mercadológico. Embora ela esteja adquirindo uma perspectiva de empresa, quando adere à capitalização de recursos ou mesmo a gestão participativa e outros princípios que norteiam uma empresa dentro do mundo globalizado, ela não pode deixar de focalizar e priorizar as relações humanas, pois seu objetivo maior é formar pessoas para a vida.

Nessa perspectiva de valorização do ser humano, se faz necessário que a escola tenha um posicionamento desvinculado de paternalismo ou corporativismo, ou seja, ela deve ser autônoma. podendo ser definida assim: **“Uma escola autônoma é uma escola com espaços e tempos de conhecimento, de convívio e de interações das pessoas e para o trabalho em equipe dos docentes... não é possível pensar-se na possibilidade de concretizar-se um trabalho em equipe, se não houver equipe docentes estáveis (...) com lideranças estáveis.” (Formosinho, 2000).**

Uma escola autônoma implica em perceber todos os segmentos com uma perspectiva ampla, onde o foco principal é o homem. Atendendo aos novos pilares que baseiam a educação do século XXI, o indivíduo dentro do ambiente escolar deve ser visto nas suas diversas dimensões: físico biológico, psicológico, social e econômico. O principal objetivo da Escola é proporcionar ao indivíduo saber ser no mundo e relacionar-se com o mundo, pois dessa forma o homem pode transformar sua realidade, não sendo, portanto, um ser alienado dentro da sociedade.

Segundo Paulo Freire o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Contudo essa percepção de si mesmo não se dá de maneira aleatória, a escola pode contribuir na formação de um ser reflexivo quando utilizar os mecanismos pedagógicos que possam conciliar as necessidades das diferentes culturas que interagem na organização escolar.

Nesse contexto de globalização, o paradigma reducionista não encontra espaço. O novo paradigma que emerge, para atender a proposta dos novos pilares do conhecimento, concebe a educação como um

todo. O educando para processar seu conhecimento é preciso acionar seus conhecimentos prévios, fazer-se construtor do seu próprio saber. A construção do conhecimento deve passar de uma relação dialógica na qual todos os envolvidos, educador e educando, interagem. Dessa forma o processo de ensino-aprendizagem permite um ato reflexivo, argumentativo, além da reformulação, reconstrução e reorientação do objeto de conhecimento.

Durante o processo de ensino e aprendizagem os professores vêm observando que muitos dos educandos desse contexto escolar apresentam uma defasagem de leitura, escrita e letramento devido a uma alfabetização insuficiente, o que tem gerado um novo olhar na construção do aprendizado desses educandos. Pensando em rever essa situação a escola levou a questão para ser discutida em jornadas pedagógicas, de onde concluiu-se que a alternativa para sanar essas dificuldades é conceber a leitura como um instrumento de construção do conhecimento.

Esta leitura não é vista como simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, mas “usar socialmente a leitura e a escrita, praticar a leitura e responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Magda Soares), dessa forma o educando estará desenvolvendo a sua criticidade e percebendo-se como ser integral. Assim a escola cumpre o seu papel social de formar cidadãos conscientes, conhecedores de si e do mundo, de forma a interagir na sociedade numa perspectiva de transformação da realidade para a construção de um mundo melhor.

# **PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA**

## **1.Reconhecimento da educação e da inclusão como direito do aluno e reconstrução da sua própria imagem, das aprendizagens escolares e do cotidiano.**

Se perceber como sujeito do seu processo de aprendizagem e valorizar a instância em que esse processo ocorre são o que se busca com este primeiro princípio. Os alunos podem trazer significativas dificuldades para a permanência e adaptação, incluindo aqueles portadores de necessidades especiais de aprendizagem. Resignificar experiências e transformá-las em oportunidades de crescimento pessoal são desafios da equipe de professores envolvida nesse processo.

## **2.Respeito ao conhecimento prévio do aluno.**

Cada um de nós, independente de nossa trajetória de vida, traz conhecimentos e vivências que configuram nossa identidade e forma de olhar o mundo. Independente da escolaridade formal que os alunos tenham, é mais que fundamental, é indispensável, que o professor reconheça seus conhecimentos prévios produzidos nas mais diferentes instâncias educativas vivenciadas ( casa, igreja, comunidade,etc)

## **3. Aprender com o outro.**

Apesar do processo de construção do conhecimento ser um movimento individual do ponto de vista de significação de aprendizagens, ele não se consolida sem a interação com o outro. É determinante que o professor reconheça a importância de se estabelecer esta interação de forma a contribuir para a superação de dificuldades dos alunos, trazendo à tona conhecimentos potenciais já existentes.

## **4.Contextualização de situações de aprendizagem.**

Contextualizar é dar sentido, é identificar o cenário e as circunstâncias em que algo ocorre. Qualquer aprendizado só terá significado caso seja resultado de uma contextualização. Caso contrário, esbarra numa etapa preliminar – importante, mas não exclusiva, que é a memorização.

## **5.Atribuir funcionalidade aos conteúdos trabalhados proporcionando integração entre conhecimento formal e o cotidiano.**

Atribuir funcionalidade é descobrir realmente para que serve, onde podemos aplicar tal conhecimento e qual o impacto disso na nossa vida cotidiana. Superar a dicotomia teoria/prática pode ainda ser um grande desafio para a escolarização formal, mas no momento em que atribuímos funcionalidade ao que é aprendido tornamos essa distância menor.

## **6. Aprendizagem por desafios.**

Definir situações-problema que possam mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos num trabalho para superação. Desafios devem ser motivadores e inquietantes, não situações que gerem desconforto ou frustração.

## **7. Necessidade de aprender a aprender.**

Vivemos numa sociedade em que existe uma permanente demanda de aprendizado e atualização profissional. O indivíduo não deve mais se restringir à formação recebida através da escolarização formal, mas sim, desenvolver uma competência fundamental que é a de ser capaz de identificar onde buscar novas oportunidades de aprendizado e como viabilizá-las. O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa competência.

## **8. Professor e a aprendizagem**

O professor deve assumir o seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva e investigativa, colaborando para a construção da autonomia do pensamento e da ação e capacitando os alunos para exercerem o seu papel de cidadão do mundo.

## 12. Colegiado Escolar

O Colegiado Escolar tem como função consolidar a gestão escolar democrática, a partir do estabelecimento de relações de compromisso, parceria e co-responsabilidade entre a escola e a comunidade, com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

Suas funções práticas são:

- ✓ Deliberativa – elabora, aprova, toma decisões, relativas às ações pedagógicas, administrativas e financeiras, incluindo o gerenciamento dos recursos públicos destinados à Unidade escolar;
- ✓ Consultiva - assessora a gestão da Unidade Escolar, opinando sobre as ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
- ✓ Avaliativa – elabora diagnóstico, avalia e fiscaliza o cumprimento das ações desenvolvidas pela Unidade escolar;
- ✓ Mobilizadora – apoia, promove e estimula a comunidade escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino, do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes.

O Colegiado Escolar tem legislação e regimento próprios estabelecidos pela Secretaria da Educação.

È formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: direção, professores ou coordenadores pedagógicos, servidores técnico-administrativos, estudantes, pais ou responsáveis e comunidade local, que atuam de forma colaborativa na perspectiva de efetivar o compartilhamento de responsabilidades sobre o conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento da educação pública em cada escola.

A construção dessa prática possibilita mudanças no processo de gestão da escola, pois, a tomada de decisão prioriza o trabalho participativo nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, objetivando assegurar a efetividade no alcance das metas estabelecidas neste documento. A gestão colegiada pressupõe uma ação organizada em constante aprendizado para a formação da consciência cidadã. Assim, ao construir interações sócio-pedagógicas eficazes, cada membro eleito em representação a seu segmento, contribui para transformar a dinâmica do cotidiano escolar e para o cumprimento da função social que a escola deve exercer.

Os princípios que orientam a atuação dos membros do Colegiado Escolar, são:

- ✓ Participação – expressa na ação dialógica, na mobilização, na organização e na transformação.
- ✓ Autonomia – reafirmada no autoconhecimento, auto-gestão, compartilhamento de decisões, responsabilização.
- ✓ Parceria – formalizada na interação, construção coletiva, co-responsabilidade, cooperação.

- ✓ Democratização – em função do reconhecimento de direitos, compartilhamento do poder, acesso às informações, socialização de decisões.

<b>Composição</b>	<b>Nome dos Componentes</b>
Direção	<b>Titular:</b> Jocelma Gusmão Barreto Lima <b>Suplente:</b> Celene Gonçalves Bonfim Reis
Segmento Professores	<b>Titular:</b> Celene Gonçalves Bonfim Reis (Presidente) <b>Suplente:</b> Érima Amaral Cardoso
Segmento Funcionários	<b>Titular:</b> Luciane Souza Romeiro <b>Suplente:</b> Tarcísio Coelho Rodrigues
Segmento Pais	<b>Titular:</b> Adeilta Iris de Jesus <b>Suplente:</b> Patrícia Pereira Lima
Segmento Alunos	<b>Titular:</b> Carlos Alexandre de Lima Araújo <b>Suplente:</b> Renildo Carneiro Araújo Neto

## **13.FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:**

### **13.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:**

A Educação é um processo vivo e dinâmico que possibilita definir ações que visam à formação de um ser humano crítico, ativo e participativo, capaz de buscar soluções para as problemáticas do cotidiano.

Historicamente tem-se concretizado significativa exclusão de homens e mulheres na sociedade, aumentando assim as desigualdades sociais. Nota-se também, a luta e a tentativa da comunidade escolar num trabalho incessante para diminuir essas desigualdades. A escola, como mediadora do conhecimento, deve se colocar criticamente frente a esta realidade, atuando como agente de transformações sociais, o que significa construir estratégias para instrumentalizar seus alunos e alunas na luta contra esta situação.

Para tanto, faz-se necessário desenvolver na escola uma prática pedagógica que viabilize a Educação como um processo que contribua para a vida em sociedade e, para tal, deve proporcionar a efetivação da aprendizagem, estimulando o educando a se responsabilizar socialmente através de uma prática participativa constante. Desta forma, favorece-se a possibilidade de compreensão da totalidade da vida, abandonando a prática de propostas prontas e acabadas e engajando-se no processo de produção coletiva.

O trabalho coletivo pautado em objetivos e compromissos comuns é essencial para a formação de pessoas críticas e participativas, condição para a transformação da realidade e a inclusão de todas nos diferentes espaços sociais que colaborem com o desenvolvimento da cidadania. Só desta forma poderemos exercer outros direitos, tendo uma liberdade consciente.

### **13.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO:**

O ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas. As principais são: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não-formal. O ensino formal é aquele praticado pelas instituições de ensino, com respaldo de conteúdo, forma, certificação, profissionais de ensino, etc. O ensino informal está relacionado ao processo de socialização do homem. Ocorre durante toda a vida, muitas vezes até mesmo de forma não intencional. O ensino não-formal, por sua vez, é intencional. Em geral é aquele relacionado a processos de

desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações, grêmios, etc. Os limites entre essas três categorias de educação não são extremamente rígidos, são permeáveis. Pois estamos aprendendo constantemente e por diferentes vias e agentes.

Há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com a educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas).

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade.

O ensino de qualidade envolve muitas variáveis:

- Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo.
- Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais.
- Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

A concepção pedagógica da nossa escola parte de pressupostos construtivistas que consideram o diálogo entre os processos de ensino e de aprendizagem, articulando a ação intelectual do aluno, as particularidades de cada conteúdo de ensino e a intervenção do professor.

Para nós, o aluno não é um mero receptor de conteúdos, mas sim alguém que atua em seu processo de construção de conhecimento, atribuindo significado a tudo que aprende. Esta forma de aprendizagem favorece sua compreensão e leitura de mundo, possibilitando intervenções conscientes e intencionais.

Concebemos a Educação como um projeto político e social que considera os conteúdos como produtos sócio-culturais; o professor como agente mediador entre indivíduo, conhecimento e sociedade; e o aluno como agente transformador desta sociedade.

Em nossa missão de ensinar, buscamos continuamente o equilíbrio entre a formação em valores e a qualidade do ensino. Consideramos o aluno em suas necessidades individuais, sem perder de vista a sua inserção no coletivo. Acreditamos em limites com afetividade e praticamos valores éticos e morais, incentivando o diálogo constante e a reflexão contínua.

### **13.3 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO:**

Conhecimento é tudo o que o ser humano produz ao longo de sua existência. É histórico e cultural porque se transforma temporal e espacial, ou seja, cada tempo e lugar têm formas próprias de organizar a vida humana.

A produção e a apropriação do conhecimento se dão através da interação dos seres humanos entre si, com a natureza e com a cultura. Desta forma, a produção do conhecimento é um processo contínuo que está em permanente movimento.

A escola tem a função mediadora entre o conhecimento elaborado historicamente e os alunos e alunas, o que se concretiza através da aprendizagem de conceitos, hábitos, atitudes e procedimentos. É da escola a tarefa de aproximar os aprendizes do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que favorece espaço para o desenvolvimento de pensamento.

A atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento que a sociedade disponibiliza, colabora para que os educandos exercitem a cidadania no espaço reservado às relações sociais mais amplas e exerçam o direito de se posicionar politicamente acerca dos caminhos escolhidos por um determinado grupo social.

A Colégio Estadual Carlos Santanna considera o conhecimento como totalidade que se constrói e reconstrói com a participação de todos. Considera também que este todo é composto de partes que se inter-relacionam entre si. No entanto, cada uma das partes mantém especificidades que exigem instrumentos próprios de investigação, o que significa não reduzi-las à mesma coisa, mas compreender que dialogam entre si. Nesta perspectiva, nega-se a visão fragmentada do conhecimento, o que se estende para as disciplinas escolares. É desejável que a língua falada e escrita dialogue com o pensamento histórico e geográfico, por exemplo. Ou que a resolução de problemas se pautem na aprendizagem da interpretação de textos; que a Biologia se apoie no conhecimento histórico; a arte na cultura; a geografia no poder político e econômico, e assim por diante.

### **13.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM:**

Aprendizagem, segundo Vygotsky é um processo contínuo de reconstrução do real e ocorre a partir da interação entre o sujeito e os instrumentos e símbolos presentes na realidade.

O processo de Aprendizagem inicia-se muito antes da educação formal. A criança já nasce num mundo social e desde o nascimento vai formando uma visão deste mundo, através da interação como o outro e da mediação de instrumentos simbólicos. O sujeito é capaz de aprender com o que o outro constrói,

pois este se apresenta como modelo que instiga e desafia, ao possibilitar a afirmação ou a negação do conhecimento.

A construção do real (apropriação do conhecimento) se dá primeiro no plano intersubjetivo (entre as pessoas), para depois passar para o plano intra-subjetivo (internalização). Desta forma, processa-se do social para o individual, fazendo com que a aprendizagem impulse o desenvolvimento.

É fundamental que o professor perceba o estágio em que o aluno se encontra (o que o aluno sabe no momento) e contribua para seu avanço através de atividades que exijam mais do que o aluno já sabe, viabilizando a aprendizagem significativa.

Neste sentido a Aprendizagem desencadeia um processo de acompanhamento permanente do processo de aprendizagem, que proponha desafios e atue na zona proximal, desenvolvendo competências como autonomia e criatividade no tratamento das questões presentes no cotidiano.

Diante dessas reflexões, a escola optou por adotar como concepção pedagógica de aprendizagem o sociointeracionismo, baseada na concepção filosófica histórico-materialista.

## **14. PROPOSTA CURRICULAR:**

### **14.1 FUNDAMENTAÇÃO:**

“(…) o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar”. (César Coll. **Psicologia e Currículo, 4ª edição, pg. 45**)

A Lei nº 9.394/96, no seu Art. 26, determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O Art. 26 da LDB determina ainda a obrigatoriedade, nessa Base Nacional Comum, de “estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política,

especialmente do Brasil. O ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola”.

“A Base Nacional Comum destina-se a formação geral do educando. Ela contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos seja o objetivo do processo de aprendizagem”.

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

“O currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas”.

“Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:”

- Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- Aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- Aprender a viver, com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- Aprender a ser, “para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais”.

## 14.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR:

A escola, não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também é um cenário de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, tem um duplo currículo, o explícito e o formal, o oculto e informal. A prática do currículo é geralmente acentuada na vida dos alunos estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O Currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social. Ele é proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas.

Atualmente, o currículo é uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculada a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

Hoje existem várias formas de ensinar e aprender e umas delas é o currículo oculto. Para Silva, o currículo oculto é “o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

Ao pensarmos no homem como um ser histórico, também refletiremos em um currículo que atenderá, em épocas diferentes a interesses, em certo espaço e tempo histórico.

Existe uma diferença conceitual entre currículo, que é o conjunto de ações pedagógicas e a matriz curricular, que é a lista de disciplinas e conteúdos do currículo.

O Currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo.

O currículo é um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. A cultura é o conteúdo da educação, sua essência e sua defesa, e currículo é a opção realizada dentro dessa cultura.

As teorias críticas nos informam que a escola tem sido um lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites, da burguesia. Porém, com a pluralidade cultural, aparece o movimento de exigência dos grupos culturais dominados que lutam para ter suas raízes culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, pois por trás das nossas diferenças, há a mesma humanidade.

Há várias formas de composição curricular, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os modelos dominantes na escola brasileira, multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos, na medida do possível, por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

### **14.3 CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

O Currículo é elaborado levando em conta a realidade do educando, suas reais necessidades. O currículo faz parte da vida prática, não de forma irreal, mas com sentido, o aluno faz parte do sistema em que está inserido.

A escola é o espaço da produção do conhecimento sistematizado e sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atua como coadjuvante da transformação social.

Os conteúdos são considerados como meios para o desenvolvimento de capacidades que lhe permita usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

Os componentes curriculares encontram-se articulados num mesmo caminho teórico e a prática pedagógica alicerçada numa visão crítica da educação. A estrutura curricular foi elaborada fundamentada nos princípios e diretrizes que embasam a Proposta Pedagógica da Escola, nas finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, no fortalecimento de laços de solidariedade e de tolerância recíproca, de formação de valores, da formação ética, do aprimoramento do indivíduo como pessoa humana, e o preparo para o exercício da cidadania.

O currículo do Ensino Fundamental será pautado em três eixos que contribuem para formação do cidadão:

I – Formação cultural – visa à apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem e à consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais;

II – Formação Econômica – visa o domínio de fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea;

III – Formação Política – visa à intervenção e posicionamento dos educandos e educadores frente às diferentes situações sociais.

O currículo da escola traz em sua raiz a interdisciplinaridade, conhecimentos estes que se inter-relacionam, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros.

A unidade escolar terá uma base nacional comum, trata-se de um conjunto de matérias consideradas obrigatórias para todos os educandos do Ensino Fundamental, acrescido de uma língua estrangeira, relacionando-se estes conhecimentos nas reais necessidades e expectativas dos educandos, bem como na disponibilidade de profissional habilitado. Operacionalizará conforme as legislações emanadas do Conselho Estadual de Educação, das Resoluções em vigor que está mais bem detalhado no Regimento Escolar. Em sintonia com o moderno pensamento pedagógico, que propõe uma visão integrada do conhecimento e um foco em ações interdisciplinares, o currículo do Ensino fundamental está estruturado através dos seguintes áreas: Linguagens, Códigos e sua Tecnologias; Matemática; Ciências Naturais, Exatas e sua Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Os componentes obrigatórios de Educação Ambiental, Programas de Saúde, Dependência Química e Uso de Drogas, História e Cultura Afro-brasileiras, encontram-se integrados aos conteúdos das diversas áreas e são tratados como temas transversais.

#### **14.4 ENFOQUE DAS ÁREAS:**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que a escola organize o currículo, em todas as áreas de conhecimento, buscando evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

Os *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais* para o *Ensino fundamental* visam não só difundir os princípios da *reforma curricular*, mas também orientar o professor para que este faça uso de novas metodologias. Além disso, os PCN buscam a formação global dos alunos para que possam adquirir conhecimentos básicos e possam se preparar de forma científica, tornando-se capazes de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Da mesma forma, os PCN propõem o desenvolvimento dos alunos quanto à capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, bem como a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

#### **Divisão do conhecimento escolar em áreas**

O novo *Ensino Fundamental* passou a ser dividido em áreas, entendendo os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, tanto no campo técnico-científico, como no âmbito do cotidiano da vida social. Essa organização em áreas engloba os conhecimentos que compartilham objetos de estudo,

facilitando a comunicação de uns com os outros, criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva de *interdisciplinaridade*.

### **Interdisciplinaridade e contextualização**

Na *perspectiva escolar*, a *interdisciplinaridade* não tem a pretensão de criar novas *disciplinas ou saberes*, mas de utilizar os *conhecimentos de várias disciplinas* para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em outras palavras, a *interdisciplinaridade* recorre a um saber, diretamente útil e utilizável, para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A *integração dos diferentes conhecimentos* pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a *seleção de conteúdos mais contextualizados*. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde por seu desinteresse e até mesmo pela evasão escolar. Uma *aprendizagem significativa* pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento, que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum. Muito pelo contrário, essa postura faz com que os alunos adquiram a capacidade de compreender e intervir na realidade, em uma visão autônoma e desalienante.

Cada uma das *áreas de conhecimento* será apresentada em documento específico, contendo, inclusive, as *competências que os alunos deverão alcançar* ao concluir o Ensino Fundamental. De modo geral, estão assim definidas:

### **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

A *linguagem* refere-se à capacidade dos alunos de articularem significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam conforme as necessidades e experiências de vida em sociedade. Em outras palavras, as linguagens se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Esse processo engloba a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva

da realidade e de sua comunicação. Além disso, a linguagem se estrutura sobre o *léxico* e sobre as *regras*, ambos bastante significativos:

1. A prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade;
2. O domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações;
3. O uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal;
4. As Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens;
5. As atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

### **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**

Quando se fala na aprendizagem das *Ciências da Natureza*, geralmente se fala nas formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. Por meio das Ciências da Natureza, os alunos se aproximam do trabalho de *investigação científica e tecnológica*, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços. Além disso, é importante considerar que as ciências, assim como as tecnologias, são construções humanas situadas historicamente e que os objetos de estudo por elas construídos e os discursos por elas elaborados não se confundem com o mundo físico e natural, embora este seja referido nesses discursos.

Cabe aos professores fazer com que os alunos compreendam os princípios científicos presentes nas tecnologias, associá-las aos problemas que se propõe solucionar e resolver os problemas de forma contextualizada, aplicando aqueles princípios científicos a situações reais ou simuladas. Em suma, a aprendizagem na área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* envolve a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade.

### **Ciências Humanas e suas Tecnologias**

Por meio das *Ciências Humanas* devem ser desenvolvidas nos alunos consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Entre estes, destacam-se a extensão da cidadania, o uso e a *produção histórica dos direitos e deveres do cidadão* e o *desenvolvimento da consciência cívica e social*, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. Os alunos devem entender a sociedade em que vivem como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, em um processo contínuo e dotado de historicidade. Da mesma forma devem:

1. Compreender o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido;
2. Compreender os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades;
3. Construir a si próprios como um agente social que intervém na sociedade;
4. Avaliar o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo;
5. Avaliar o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades;
6. Apropriar-se das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área.

#### **14.5 UM CURRÍCULO VOLTADO PARA AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS:**

Vivemos numa sociedade desigual e competitiva onde os bens materiais valem mais do que o ser humano, e na corrida para conquistar esses bens as pessoas perdem no caminho os valores éticos e morais. Nessa sociedade capitalista estamos também vivenciando o processo de globalização e, com este, as mudanças profundas e contínuas na tecnologia e nos meios de comunicação, onde as informações acumulam-se e se modificam de maneira rápida e constante exigindo das pessoas formação continuada e domínio de conhecimento nesta área. Portanto, as novas tecnologias, na medida em que tantos benefícios trazem para o mundo, podem ser também um instrumento de exclusão social para a grande maioria da população que não tem acesso a ela.

O papel essencial da educação é promover o pleno desenvolvimento do educando. Este importante aspecto da função social da escola encontra-se expresso em nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Por tudo isso, e tendo em vista as orientações contidas nos PCNs e na LDB, o Colégio Estadual Duque de Caxias organizará seu currículo voltado para as competências básicas, de forma a garantir aos alunos uma aprendizagem significativa, que valorize e respeite as diferenças individuais, culturais e religiosas, adquirindo uma nova concepção de educação pautada nos princípios democráticos, que possa fortalecer a auto estima e que todos os segmentos da comunidade escolar se relacionem e participem do processo educativo, dando sua contribuição para a construção de saberes e valores, que ao longo do tempo vão desenhando a cultura da escola.

Um ensino voltado para o desenvolvimento das competências básicas é aquele que atende as exigências de uma sociedade sempre em transformação, na qual o indivíduo deve estar sempre “atenado” com os acontecimentos e com as novas tendências, em todas as áreas da atividade humana.

## 14.6 EMENTA DAS DISCIPLINAS

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Língua Portuguesa</b></li></ul>
<p>O Estudo da língua deve focalizar as necessidades do aluno em se expressar com facilidade, dentro do seu universo, tanto na forma verbal quanto na escrita, levando-o a refletir sobre o funcionamento da língua como sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seu uso da língua, para desta forma, analisar e se posicionar criticamente diante da realidade social integrando as áreas de conhecimento, na construção do saber.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Matemática</b></li></ul>
<p>Implantar uma aprendizagem matemática que possa proporcionar uma atmosfera de busca, explorações intuitivas, liberando a imaginação criativa, a iniciativa, permitindo a compreensão dos conceitos e propriedades para serem usados em situações novas.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>História</b></li></ul>
<p>A História é construída diariamente com cidadãos comuns que num momento de suas vidas, fazem algo que pode mudar os rumos de uma comunidade ou até do mundo. Baseando-se nos PCNs, a área de História tem como pressuposto que o aluno aprenda a realidade na sua diversidade e múltiplas dimensões temporais, destacando o estudo das questões locais, regionais, nacionais e mundiais.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Geografia</b></li></ul>
<p>A Geografia não é a única disciplina que utiliza a observação, a descrição, a comparação, mas talvez seja a área que mais necessita desses procedimentos para ser bem compreendida. Ao se relacionar com a natureza, o ser humano está sempre produzindo mudanças. E essas mudanças só podem ser compreendidas se integramos a Geografia física geografia humana a outros campos do saber, como a Sociologia e a Biologia. Essa integração é a que se busca no ensino atual de geografia. Ao observar, descrever, indagar e representar a multiplicidade, os alunos estarão compreendendo as suas experiências e a dos outros, e ao mesmo tempo estarão aprendendo a valorizar não apenas o seu lugar, mas transcendendo a dimensão local na procura do mundo.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Ciências</b></li></ul>
<p>Propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, promovendo o questionamento, debate, a investigação, visando o entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e classificações sem qualquer sentido para o aluno.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Educação Física</b></li></ul>
<p>Dentro do que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento com finalidade de lazer, de expressão de sentimento, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Nesse sentido busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, dança, lutas e ginásticas em benefício crítico da cidadania.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Educação Artística</b></li> </ul>
<p>Aprender arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social de todas as épocas nas diversas culturas. Sendo assim, o objetivo da disciplina Educação Artística deve ser apresentado como área de conhecimento que requer espaço e constância, com todas as outras disciplinas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Língua Inglesa</b></li> </ul>
<p>Ajudar o aluno a compreender a importância da Língua Inglesa como auxiliar no seu desenvolvimento intelectual e profissional.</p> <p>A aprendizagem de Língua Inglesa é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino da Língua Estrangeira seja medido pela função social desse conhecimento na sociedade.</p> <p>Os conteúdos da Língua Estrangeira se articulam como temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão, várias maneiras de se viver a experiência humana.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Meio Ambiente</b></li> </ul>
<p>Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Identidade e Cultura</b></li> </ul>
<p><i>Conhecer e refletir sobre a formação do conceito de cultura, sua importância, abrangência e limites; ênfase nas relações entre cultura e identidade, em termos conceituais e também enquanto processos sociais.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Cidadania</b></li> </ul>
<p>Reconhecer a importância da conscientização do exercício pleno da cidadania vinculadas às noções de ética, desenvolvendo um posicionamento crítico, responsável e construtivo das diferentes situações sociais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ciência e Tecnologia</b></li> </ul>
<p>Analisar questões relativas à produção do conhecimento, refletindo sobre a atividade científico tecnológica e examinando o seu desenvolvimento em diferentes momentos históricos.</p>

## **15.SISTEMA DE AVALIAÇÃO:**

### **15.1 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO:**

A avaliação é um processo contínuo e cumulativo que envolve o educando, o docente e a escola a fim de verificar o desempenho do educando frente aos objetivos previstos.

A verificação do rendimento escolar, para fins de promoção, compreenderá a avaliação do aproveitamento do educando, bem como a apuração da assiduidade. O sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem será bimestral. A avaliação do processo ensino aprendizagem poderá seguir outra periodicidade quando se tratar de projetos.

O rendimento escolar será avaliado pelo aproveitamento do educando, através de técnicas e instrumentos de avaliação diversos, tais como:

- a) observação diária do docente;
- b) trabalhos de pesquisa individual ou coletiva;
- c) testes, provas orais ou escritas individual ou coletiva;
- d) resoluções de exercícios;
- e) planejamento, execução e apresentação de experiências ou projetos;
- f) relatórios;
- g) trabalhos práticos;
- h) outras técnicas e/ou instrumentos que o docente julgar conveniente.

Os instrumentos de avaliação deverão ser variados e utilizados como meio de verificação que levem o educando ao hábito de pesquisa, à reflexão, à iniciativa e à criatividade.

Todo resultado de avaliação deverá ser mostrado aos educandos e as respectivas correções esclarecidas pelo docente, logo após a sua realização, para que os mesmos conheçam o seu desempenho.

Bimestralmente o docente deverá realizar no mínimo 03 (três) tipos de avaliações. E a media bimestral será a somatória das avaliações I, II, III. O sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem adotado pela escola deverá ser explicado aos educandos e responsáveis, quando do ingresso na mesma. Bimestralmente, as médias serão entregues na secretaria, expostas no sitedo SGE no endereço: <http://sge.educacao.ba.gov.br>, através do boletim online e registradas na secretaria de acordo com os prazos estipulados no Calendário Escolar.

O registro do rendimento escolar, no final do ano letivo, será expresso em notas de 0 (zero) a 40 (quarenta), sendo necessário 20 (vinte) pontos, no mínimo, na somatória de todas as unidades, devendo ser arredondada em caso de fracionamento decimal.

Este registro poderá ser expresso de forma diversa quando se tratar de projetos.

A média bimestral deverá ser a média das avaliações de diferentes atividades realizadas no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

## **15.2 RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS:**

O CECS proporcionará Recuperação Paralela de Estudos durante o ano letivo com a finalidade de melhorar o desempenho escolar dos educandos. A Recuperação de Estudos deve ser entendida como processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades ao educando para superar defasagens ao longo do processo ensino aprendizagem. A prática de Recuperação de Estudos para suprir as defasagens do processo ensino aprendizagem será adotada no transcorrer da própria unidade. Os educandos que apresentarem necessidade de Recuperação de Estudos na unidade serão convocados pelos docentes e deverão realizar atividades que venham sanar a deficiência apresentada.

A recuperação processar-se-á:

I – continuamente:

- a) na ação permanente em sala de aula, pela qual o professor, a partir da ação educativa desencadeada, criará novas situações desafiadoras e dará atendimento aos alunos que dele necessitarem, através de atividades diversificadas;
- b) no trabalho pedagógico da escola como um todo.
- c) quando houver condições, na própria escola, em horários regulares ou diverso das aulas regulares, com frequência obrigatória.
- d) Na escola, através de estudos complementares.

## **15.3 Classificação e reclassificação**

Segundo a Portaria N/20/24/05/2010, em seu Art. 11, a classificação/reclassificação para alunos com altas habilidades, é de competência e iniciativa da unidade escolar, sendo que esta deve garantir que a avaliação para classificação dos alunos abranja todas as disciplinas e conteúdos referentes às séries que o aluno

avançar. Os resultados desta avaliação deverão ser convalidados em Conselho de Classe e registrados em Ata.

A unidade escolar, ao receber um aluno por transferência ou que ficou afastado dos estudos, poderá proceder a sua classificação ou reclassificação, tomando por base os anos civis de escolaridade, a idade e sua experiência e grau de desenvolvimento pessoal. (Art. 12º). Excetuam-se do disposto neste Artigo os alunos matriculados na primeira série do Ensino Fundamental. A classificação / reclassificação consta no Regimento Escolar.

#### **15.4. Dependência**

Segundo Portaria da SEC e o Regimento Escolar, o aluno, sendo reprovado em até três disciplinas terá direito a matricular-se na série seguinte e cursar as disciplinas nas quais foi conservado. A dependência consta no Regimento Escolar.

### **16. VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR:**

#### **16.1 CONTROLE DE FREQUÊNCIA:**

O controle de frequência é registrado em livros de registro diários, de uso dos educadores, os quais ficam arquivados ao final do ano letivo, na secretaria da escola.

#### **16.2 APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO:**

O educando que, seguir todos os procedimentos bimestrais, obtiver o somatório de 15 pontos, estará automaticamente aprovado, conseqüentemente, o que não obtiver essa média, deverá passar pelos estudos de Recuperação Final.

O educando que não atingir a média em até quatro disciplinas, após a Prova Final, será aprovado com ou sem dependência, mediante a análise do Conselho de Classe. O educando que não realizar as provas nos dias previstos deverá trazer justificativa para a direção, até 48 (quarenta e oito) horas, sob pena de perder o direito de realizá-las.

A aprovação do educando também dependerá da frequência exigida pela legislação vigente, ou seja, comparecer no mínimo a 75% do total das aulas previstas.

O sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem adotado pela escola deverá ser explicado aos educandos e responsáveis, quando do ingresso na mesma. Bimestralmente, as médias serão entregues na secretaria, expostas no site da SEC, através do boletim online e registradas na secretaria, de acordo com os prazos estipulados no Calendário Escolar.

### **16.3 CONSELHO DE CLASSE:**

O Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo um momento de reflexão, avaliação, decisão, ação e revisão do processo ensino aprendizagem e deverá constar no Calendário Escolar.

O Conselho de Classe é o órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tendo por objetivo avaliar o processo ensino aprendizagem em que todos os sujeitos que constituem a escola, avaliam, tomam decisões, ressignificam as ações e dinâmicas didático-pedagógicas.

É o fórum privilegiado para registrar os conteúdos aprendidos e os em defasagem, além do registro da nota.

O Conselho de Classe terá como finalidades:

a) avaliar o desempenho escolar da turma e dos educandos individualmente, a relação docente/educando, o relacionamento entre os próprios educandos e questões referentes ao processo pedagógico, no decorrer de cada bimestre do ano letivo;

b) encaminhar ações pedagógicas a serem adotadas, visando o estudo e a prática de alternativas pedagógicas que possibilitem melhoria no desempenho do educando;

c) deliberar a respeito da avaliação final dos alunos, considerando o parecer do conjunto de docentes das disciplinas da turma. As decisões e encaminhamentos do Conselho de Classe devem ser viabilizados e efetivados pelos setores responsáveis.

Toda alteração de nota e/ou frequência motivada por erro involuntário do docente ou por revisão de provas, que interfira na decisão do Conselho de Classe, este deverá ser reconvocato e o resultado da sua decisão ser encaminhado à Secretaria Escolar.

O Conselho de Classe será constituído pelos docentes da turma, direção, coordenação e secretária. As reuniões de Conselho de Classe deverão realizar-se com a presença de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na impossibilidade de um dos participantes se fazer presente, deverá encaminhar à coordenação do Conselho de Classe os registros e a decisão referentes a sua avaliação. Não havendo

quórum para a realização do Conselho de Classe, o mesmo será cancelado e, posteriormente, será marcada nova data e horário. Os encaminhamentos feitos em cada Conselho de Classe deverão ser levados à turma pelo Coordenador.

O planejamento do Conselho de Classe deverá ser realizado pelo Setor Pedagógico da escola e terá objetivos diferenciados em cada bimestre.

Ele deve ser precedido por um momento preparatório, para discussão dos critérios que orientam a avaliação e finalizado com o encaminhamento das sugestões.

O Conselho de Classe tem sob sua responsabilidade:

Nos casos em que ocorram irregularidades ou dúvidas por parte dos alunos, pais ou responsáveis, quanto aos resultados obtidos, analisar o pedido de reconsideração dos pareceres;

Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino aprendizagem, proposto pelo Projeto Político- Pedagógico;

Acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor;

Avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica.

Emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino aprendizagem, decidindo pela revisão da nota ou anulação e repetição de testes, provas e trabalhos destinados à avaliação do rendimento escolar emitidos pelo Conselho de Classe, nos casos relacionados anterior e esgotadas todas as possibilidades de solução para o problema, consultar a instância superior imediata para a decisão final;

Avaliar as atividades docentes e discentes, possibilitando replanejamento dos objetivos e das estratégias de execução da programação com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem;

Responsabilizar o professor de cada disciplina, ao término do Conselho de Classe, pelo preenchimento do documento de avaliação e frequência, adotado pela rede estadual de ensino a ser entregue na Secretaria da Unidade Escolar;

Propor medidas para melhoria do aproveitamento escolar, integração e relacionamento dos alunos na turma;

Estabelecer planos viáveis de recuperação contínua e paralela dos alunos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;

Assegurar a elaboração e execução dos planos de adaptação, classificação e reclassificação quando se fizer necessário, atendendo a legislação específica.

A coordenação do Conselho de Classe em planejamento, execução, avaliação e desdobramento estarão a cargo dos Especialistas em Assuntos Educacionais, juntamente com a Direção;

O Conselho de Classe reunir-se-á, no final do último bimestre em data prevista no Calendário Escolar, e extraordinariamente, sempre que um fato relevante assim o exigir, sem prejuízo do referido Calendário Escolar;

A convocação para as reuniões será feita através de aviso afixado ao quadro mural e/ou em livro de avisos, com antecedência de 48 horas, sendo obrigatório o comparecimento de todos os membros convocados, ficando os faltosos passíveis de registro em livro- ponto;

Nas reuniões do Conselho de Classe serão lavradas ata para registro, divulgação ou comunicação aos interessados.

O Conselho de Classe nesta Unidade de Ensino será realizado, no 4º bimestre, no período que antecede ao registro definitivo do rendimento dos alunos no processo de apropriação de conhecimento e desenvolvimento de competências.

A última reunião do conselho de classe será para a avaliação final de todo o processo de ensino aprendizagem.

Segundo a Legislação Vigente, o Conselho de Classe deve ser composto por professores, equipe diretiva e pedagógica

## **17. CALENDARIO ESCOLAR**

O Calendário Escolar é elaborado de acordo com os parâmetros definidos em norma específica, publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação. O calendário sofre adaptações autorizadas pelo NRE 20, inserindo os feriados municipais. Serão garantidos, no Calendário Escolar, os mínimos de 200 (duzentos) dias letivos, carga horária de 800 horas anuais e 4 horas diárias.

## **18. PROPOSTA METODOLOGICA:**

Queremos que nossos educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, dialogar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento e o seu próprio sentimento, sintonizados, com a sua história de vida, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade.

Temos uma grande preocupação com a aprendizagem de habilidades, conhecimentos práticos, que somente ações concretas podem proporcionar. Queremos um método que ensine não só a dizer, mas também a fazer, nas várias dimensões da vida humana. A participação coletiva provoca os educandos a vivências e assegura aos mesmos o direito de ter vez e voz no cotidiano educativo. Os métodos de ensino ou a didática utilizada pelos educadores devem incentivar os educandos a se assumirem como sujeitos do processo ensino aprendizagem: que têm opiniões próprias, posições, contestações, questionamentos, dúvidas, entre si, com os educadores, pais e outros. O dia-a-dia escolar deve ser espaço de concentração para o estudo, mas também da fala, da discussão, da expressão de sentimentos. A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado e deve ser o pilar da relação educador-educando, sustentado pelo companheirismo e pelo respeito no sentido mais profundo e libertador da palavra.

Queremos que o nosso educando seja capaz de:

- sentir indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana,
- apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas; bem como respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais;
- planejar atividades e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo;
- demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente;
- praticar o exercício permanente da crítica e da autocrítica, bem como a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas;
- sonhar, de partilhar o sonho e as ações de realizá-la;
- demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança.

## **19. PROJETOS ESTRUTURANTES**

Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens.

Importante destacar que a articulação dos Projetos Estruturantes, a partir do planejamento coletivo, potencializa os processos de ensino e as aprendizagens os/as nossos/as estudantes, em todas as etapas e modalidades educacionais. Para tanto, os programas e os projetos precisam dialogar entre si e com os componentes curriculares, identificando as possibilidades de nexos e convergências, estabelecendo consonância com o Projeto Político-Pedagógico e, desse modo, otimizar o trabalho coletivo.

### **Projetos Estruturantes**

#### **Festival Anual da Canção Estudantil - Face**

O Face é um projeto que possui natureza educativa, artística e cultural e promove o desenvolvimento das diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) e, mais recentemente, a Lei 11.769/2008 que institui o ensino de música nas escolas.

Com este projeto pretende-se, ainda, explorar o potencial educativo através da música, estimulando a musicalidade no ambiente escolar e a valorização das manifestações culturais regionais; promover um ambiente educacional prazeroso, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia com a juventude estudantil, estimulando os valores essenciais para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presentes na educação.

O Face desenvolve-se em 3 fases: a criação musical e a realização de minifestivais escolares; os festivais regionais Dos NRE; o festival estadual da Secretaria da Educação, na cidade de Salvador. A produção musical é sistematizada sob a forma de Cancioneiro Estudantil e de CD e DVD com as canções estudantis.

## **Artes Visuais Estudantis - AVE**

O AVE trata-se de um projeto pioneiro, de caráter educativo, artístico e cultural, concebido a partir de uma perspectiva abrangente, pois envolve os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e equivalentes (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Normal e Tecnológico) da rede estadual de educação da Bahia; assim como os professores de Língua Portuguesa, Arte e disciplinas afins.

Dentre os objetivos, o AVE propõe estimular a criação de obras de artes visuais nos contextos escolares, assim como a valorização das expressões culturais regionais; estimular o processo de embelezamento e estetização da escola e da vida; promover exposições dessas obras de arte estudantis nos contextos escolares; estimular a produção artística, buscando compreender a obra de arte como objeto de ampliação do conhecimento, assim como instrumento de mudanças; além de interagir com outras culturas.

Para a sua execução são desenvolvidos os seguintes passos: 1) sensibilização dos professores, diretores e estudantes das escolas; 2) criação de obras de arte privilegiando as diversas expressões das artes visuais e as distintas manifestações socioespaciais e culturais; 3) exposições escolares, regionais e a estadual; 5) confecção do Catálogo Estudantil.

Com a experiência do AVE, verifica-se que, por caminhos distintos e usos de técnicas variadas, os estudantes, independente da linguagem artística, abordam a complexidade e a diversidade da vida cultural, retratando a beleza do mundo, oriunda da natureza (o mar, os rios, o sol, as matas, as flores, as aves, as borboletas) e do cotidiano da vida social, ou seja, das cenas e cenários da vida cotidiana urbana e rural, das expressões de lugares reais e imaginários, do ambiente escolar e do mundo do conhecimento e das expressões e manifestações culturais (os negros, os índios, os mestiços, a mulher, o corpo e a sedução).

## **Tempos de Arte Literária – TAL**

Dentre os objetivos, destacam-se os seguintes: estimular a produção literária nos ambientes escolares e a valorização das manifestações culturais regionais; contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade (ético e artístico) e, com isso, abrir caminhos literários para a participação social; compreender a arte literária como objeto de ampliação do conhecimento, do saber e de prazer estético; promover um ambiente educacional prazeroso no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para transformar os contextos escolares; estimular o gosto pela leitura e

literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever, respeitando os distintos gêneros e estilos das distintas escolas literárias; construir pontos de encontro e rodas literárias nos ambientes escolares com vistas à consolidação do letramento; influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores.

### **Dança Estudantil (Dance)**

O projeto Dança Estudantil (Dance) trata-se de experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, para avivar o debate e incrementar as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes, com vistas ao desenvolvimento da dança nos contextos escolares. A arte, a cultura e a dança, em particular, são expressões da pluralidade de mecanismos simbólicos e de inclusão artística e cultural. A dança é entendida como um processo artístico educativo, um jeito de comunicação e de expressão das distintas formas de manifestação da vida cultural. Assim como acontece com as outras formas de apreensão de saberes, a dança, como área de conhecimento, com suas teorias, conceitos e sentidos distintos, expressa, através do corpo, a pluralidade cultural das sociedades. A dança nas escolas constitui-se como o lugar das distintas linguagens artísticas voltadas para a ação emancipatória.

O projeto é desenvolvido nas escolas envolvem, na condição de orientadores, os professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Língua Portuguesa e Literatura, os artistas locais, os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e os técnicos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

O projeto Dance ocorre em 3 fases: 1) as criações coreográficas e as mostras de danças nas escolas. Essa é a fase mais importante, onde o princípio primordial é a prática da experiência com o corpo. O universo estudantil é o ponto de partida para o desenvolvimento das expressões coreográficas; 2) apresentação das criações coreográficas nos Núcleos Regionais de Educação (NRE); 3) a realização da 2ª Mostra de Dança na culminância estadual, no 4º Encontro Estudantil Todos pela Escola: ciência, arte, esporte e cultura, na cidade de Salvador, com a participação dos estudantes finalistas selecionados nos 27 Núcleos Regionais de Educação nos Territórios de Identidades da Bahia.

Para a sua realização, faz-se necessário o desenvolvimento das seguintes ações e estratégias em suas distintas instâncias:

1. O curso de formação para apreensão das noções do universo da dança, visando revitalizar as ações dos professores e coordenadores, para atuarem no projeto Dance. O referido curso objetiva a socialização do conhecimento entre os professores responsáveis pela execução do projeto na rede estadual de ensino.

2. A difusão do projeto e a sensibilização nas escolas são imprescindíveis para a adesão ao projeto e a socialização das práticas de dança, sob a ótica estudantil, como eixo estruturante no processo educativo, para a formação de nova mentalidade cultural.

3. A realização de oficinas para estimular as experiências de criação coreográfica, com vistas à apreensão, à democratização dos saberes artísticos e culturais e à valorização das manifestações culturais de cada Território de Identidade.

4. A instituição da comissão organizadora e da comissão julgadora nas escolas; a realização das experiências de criação coreográfica nos contextos escolares; a realização de mostras escolares; a seleção da equipe que representará a escola nos Núcleos Regionais; a inscrição das mesmas nos referidos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

5. A instituição da comissão organizadora e julgadora nos Núcleos Regionais de Educação, a pré-seleção das criações coreográficas; a apresentação das Mostras de Dança nos Núcleos, a seleção das coreografias, e, posteriormente, a inscrição das mesmas na Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

6. A instituição da comissão organizadora e julgadora estadual no órgão central; pré-seleção das criações coreográficas; a realização da 2ª Mostra de Dança na culminância estadual, no 4º Encontro Estudantil Todos pela Escola: ciência, arte, esporte e cultura.

7. Nas distintas fases, somente poderão participar do Projeto de Dança Estudantil os estudantes matriculados da rede pública estadual que estejam cursando do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio e equivalentes (Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional e ensino normal). Após a seleção nas distintas fases não será possível a substituição de estudantes em caso de ausência.

8. As criações coreográficas são de autoria estudantil, solo ou em equipe de até 05 (cinco) componentes, devendo ser inéditas ou remontagens, nos mais distintos gêneros que englobam a dança (clássica, contemporânea, salão, indígena, afro, flamenca, dança de rua, entre outras). Os professores podem contribuir para aprimorar, mas a liberdade de criação e participação compete apenas aos estudantes.

**OBS:**

Para as inscrições nas fases de todos os projetos, regional e estadual, deverão ser apresentados os seguintes documentos:

I. Ficha de inscrição do estudante.

II. Ficha de inscrição da equipe.

III. 2 vias do Termo de autorização dos pais ou responsáveis para menores de idade (em caso de menores de 18 anos).

IV. 2 cópias do RG do estudante e 2 cópias do RG do responsável.

V. Termo de responsabilidade autoral.

VI. Termo de autorização para uso da criação artística, imagem e voz.

VII. Comprovante de matrícula ou atestado de escolaridade (atual).

VIII. Enviar 03 cópias do CD com a música/ poesia/ ou vídeo no formato MP3, Wav.

IX. Enviar 03 (três) DVD com o arquivo da criação coreográfica (de 3 a 5 minutos), no formato Mpeg4,MOV ou AVI (DANCE)

### **Jogos Estudantis da Rede Pública - Jerp**

Os Jogos Estudantis da Rede Pública (Jerp), organizados pela Secretaria da Educação da Bahia, por meio de cada uma das 33 Diretorias Regionais de Educação do Estado, envolvem, anualmente, estudantes e professores de escolas das redes públicas estaduais e municipais de quase todos os municípios baianos.

Na perspectiva de consolidar a identidade dos Jogos Estudantis da Rede Pública da Bahia ao Sistema Educacional, em consonância com as orientações pedagógicas da Secretaria da Educação, a sua proposta estabelece nexos com os princípios do movimento Todos pela Escola ao valorizar a corporalidade, o lúdico, os esportes, enfim, a cultura corporal na formação humana, como constituinte de uma Educação com qualidade.

A proposta dos Jogos fundamenta-se em pressupostos considerados de relevância para a concepção do trato da cultura corporal e do esporte escolar na educação básica, a saber: participação, diversidade, ética, cooperação, regionalismo e emancipação.

### **20. RESSIGNIFICAÇÃO DA DEPENDÊNCIA**

A Ressignificação da Dependência é uma das medidas do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno e se constitui em uma ação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para o enfrentamento da distorção idade/série em conformidade com a Lei nº 9.394/96, Resolução CEE nº 127/97 e com a Portaria SEC nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Essa medida é destinada aos estudantes do ensino médio que estejam em processo de progressão parcial em até 4(quatro) componentes curriculares, assegurando-lhes o direito a um percurso educativo digno. Nessa perspectiva, pressupõe a construção de novas abordagens e novos olhares sobre o entendimento do que é educação.

Tem como objetivos:

- Proporcionar aos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem condições de melhorar o seu desempenho por meio da utilização de novas formas de aprender, elevando a sua autoestima e o seu interesse pelo estudo.

- Reduzir o índice de distorção idade/série, assegurando ao estudante um itinerário formativo sem os percalços provocados por fatores internos, visando combater problemas históricos como a reprovação, a fragmentação do currículo e a prática pedagógica descontextualizada.
- Fomentar uma prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, por meio do atendimento individualizado, respeitando os diferentes tempos humanos, ritmos e forma de aprender do sujeito e buscando entender que o conhecimento se constrói através das relações entre as pessoas e o mundo.
- Desenvolver nos/as estudantes habilidades e atitudes necessárias à sua inclusão na sociedade, enquanto cidadãos/as competentes e conscientes de seus direitos e deveres.

Operacionalização:

Levantamento da demanda na unidade escolar: estudantes que estejam em processo de progressão parcial em até 4 (quatro) disciplinas e desejem participar do programa.

Distribuição da demanda por áreas de conhecimento:

- Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte);
- Matemática (Matemática);
- Ciências da Natureza (Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química);
- Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia);

Elaboração do Plano de Atividades.

- Formação das turmas com 20 a 25 alunos/as cada.
- Levantamento dos/as professores/as da unidade escolar com perfil para atuarem na Resignificação da Dependência.

Estrutura:

A Resignificação da Dependência está estruturada em 2 (dois) módulos, trabalhados de forma semipresencial, com aulas presenciais, plantões pedagógicos e estudos orientados. Cada módulo tem a duração de 8 (oito) semanas e deverá ser desenvolvida acompanhando o calendário letivo vigente.

A carga horária do estudante, de 128 horas/aula comportará aulas presenciais, uma carga horária destinada à realização de estudos orientados e a plantões pedagógicos (encontros com o professor para consultas e dirimir dúvidas).

A carga horária do professor está respaldada pela Portaria SEC n° 1.128, de 27 de janeiro de 2010, art. 8º, parágrafo único, que permite a disponibilização de 20h na Resignificação da Dependência. Considerando a obrigatoriedade de 13 horas/aulas de regência, o/a professor assumirá até 3(três) turmas de 1 horas/aula, 2h para acompanhamento aos/as estudantes em plantões pedagógicos na unidade escolar, a fim de esclarecer dúvidas, e 5 horas/aula para planejamento das atividades (produção de material didático e reuniões pedagógicas).

Público- alvo: Estudantes em processo de progressão parcial e que desejam participar da Resignificação da Dependência.

## **21. INCLUSÃO**

O Colégio Estadual Carlos Santanna é um espaço democrático de inserção social que respeita as diferenças, promovendo a aproximação e a convivência livre de preconceitos. A escola recebe todos sem discriminação. Entretanto, não há um atendimento com professores especializados na área e também não possui recursos e materiais didáticos específicos.

A Deliberação N.º 2/03 trata das normas para a educação, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino.

Em seu Art. 2º esta deliberação afirma que: “*A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

Já no Art. 5º especifica que

*“as necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentadas pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como os recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando as barreiras para a aprendizagem”.*

O Art. 6º apresenta os alunos com necessidades educacionais especiais às decorrentes de:

*I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não*

*vinculadas a uma causa orgânica específicas ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;*

*II. As dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;*

*III. Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos;*

*IV. Superdotação ou altas habilidades que, devido as necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação. Seguem abaixo algumas estratégias em sala de aula: distúrbios, limitações ou deficiências;*

Para Vigotsky (1994), o homem é concebido como um sujeito ativo numa relação dialética com o meio, ou seja, é produto e produtor de seu meio. Neste sentido, o homem é um ser dinâmico e imprevisível no que diz respeito ao fim de seu desenvolvimento.

Dessa forma, é fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida.

## **21.1 INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

Desconhecer a diversidade pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétrica de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual. A nossa escola vivencia o direito à diversidade e o respeito às diferenças, como um dos eixos norteadores da ação das práticas pedagógicas.

As iniciativas das políticas educacionais de Inclusão da Diversidade se transformaram um processo que se dá na interrelação e na negociação entre as demandas dos movimentos sociais, a escola e o Estado. A nossa política em relação à Diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos a qual vem se traduzindo em ações pedagógicas, concretas de sistema inclusivo, democrático e aberto garante a todos os grupos

sociais, principalmente aqueles que se encontram histórica e socialmente excluídos, o acesso a uma educação de qualidade.

## **22. NORMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR:**

Buscando a plena qualidade no processo de ensino aprendizagem, o Colégio Estadual Duque de Caxias estabeleceu **NORMAS DISCIPLINARES** e **COMPORTAMENTAIS** adequadas para o ambiente escolar.

O cumprimento destas normas visa diminuir as tensões geradas no ambiente escolar, favorecendo a harmonia e a satisfação nas relações interpessoais.

Constituirão direitos dos alunos:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- Ser respeitado na sua condição de ser humano, sem sofrer qualquer discriminação de caráter religioso, político, racial ou sexual.
- Ser ouvido, interpretado e atendido em suas solicitações coerentes e justas.
- Adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, recebendo ensino de qualidade.
- Tomar conhecimento das disposições do Projeto Político Pedagógico e funcionamento da Unidade Escolar.
- Organizar e participar de agremiações estudantis.
- Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste Projeto Político Pedagógico.
- Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e da sua frequência, através do boletim ou caderneta escolar.
- Conhecer os critérios de avaliação adotados pela escola.
- Contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.
- Solicitar revisão de provas, a partir da divulgação das notas.
- Requerer a própria transferência ou cancelamento de matrícula, quando maior de idade, ou transferência, através do pai ou responsável, quando menor de idade.
- Solicitar auxílio dos professores quando encontrar dificuldades no seu trabalho escolar.
- Justificar suas faltas, dentro dos critérios estabelecidos pela escola.

- Ter oportunidade de realizar e/ou entregar trabalhos de avaliação em época especial, por motivo de força maior (doença, licença gestação, e morte de familiares) com a devida comprovação ou quando estiver representando a escola em eventos (jogos, feiras, viagens).
- Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo ensino aprendizagem.
- Discutir com a Direção os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino aprendizagem, propondo soluções.

## **22.1 DEVERES DOS ALUNOS :**

- Cumprir as disposições do Projeto Político Pedagógico, no que lhe couber.
- Tratar com respeito todos os servidores e colegas da Unidade Escolar.
- Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares.
- Acatar as normas e disposições emanadas da Direção da escola.
- Estar munido do material didático solicitado pelos professores.
- Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela Unidade Escolar.
- Cooperar na manutenção da higiene e conservação das instalações escolares.
- Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.
- Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à Unidade Escolar.
- Justificar à direção e ao professor, mediante atestado médico ou receita médica, a ausência nas aulas, em provas ou entrega de trabalhos na data prevista.
- Usar uniforme escolar, (Calça jeans azul )
- Permanecer na escola durante todo o horário escolar, só podendo sair da mesma com autorização da direção.
- Colaborar com o bom andamento das aulas, ocupando-se, durante os trabalhos escolares, apenas com assuntos a eles pertinentes.
- Em incidentes em onde houver a explícita conivência da turma, todo ela será responsabilizada, mesmo que o ato tenha sido provocado por um ou mais alunos .

## 22.2 É VEDADO AO ALUNO :

- Entrar na sala ou dela sair, sem a permissão do professor ou da direção;
- Ausentar-se da Escola, em horário escolar, sem expressa autorização da Direção;
- Usar bonés, chupar balas, chicletes ou comer na sala de aula;
- Trazer para a escola material de qualquer natureza, estranho às atividades escolares;
- Trazer e/ou consumir bebidas alcoólicas/ fumar nas dependências da escola, de acordo com a Lei;
- Danificar os bens patrimoniais da escola ou dos colegas;
- Portar armas brancas ou de fogo, bem como instrumentos que possam ser utilizados para fins agressivos;
- Namorar no ambiente escolar;
- Agredir física ou verbalmente colegas, professores e funcionários da escola;
- Expor colegas, funcionários e professores a situações vexatórias;
- Impedir a entrada de colegas no estabelecimento ou incitá-los à ausência coletiva;
- Usar de qualquer meio fraudulento nos trabalhos, provas e documentos escolares;
- Alterar, rasurar, suprimir ou acrescentar anotações lançadas nos documentos escolares, inclusive provas e trabalhos;
- Praticar atos violentos ou perigosos, promover algazarras nos corredores, pátios e imediações da escola, durante os períodos de aula ou fora dele;
- Praticar atos ofensivos à moral e aos bons costumes;
- Vir à escola em período oposto ao seu horário de aula, sem prévia autorização da Direção;
- Divulgar negativamente, por meio de qualquer instrumento de publicidade assuntos que envolvam direta ou veladamente o nome da escola, de professores ou funcionários;
- Usar celulares, aparelhos de MP3 ou similar, durante o período das aulas;
- Apresentar-se alcoolizado ou sob efeito de quaisquer outros produtos que causem alterações ao comportamento;
- Trajar no ambiente escolar, minissaias, mini blusas ou outros trajes inadequados ao ambiente escolar;
- À aluna grávida vestir roupas inadequadas.

### **23. PROCEDIMENTOS EDUCATIVOS QUE PODERÃO SER APLICADOS AOS ALUNOS:**

Pela inobservância dos deveres previstos neste Projeto Político Pedagógico e, conforme a gravidade ou reiteração das faltas e infrações serão aplicadas as seguintes medidas disciplinares:

- a) Advertência verbal - a aplicação da medida de advertência será executada pelo professor, pela direção desta Unidade Escolar que esteja presente ou venha a ser informado das faltas ou infrações;
- b) Advertência oral e por escrito – anotada em instrumento próprio.
- c) Advertência escrita e comunicada aos pais ou responsáveis - será executada pela direção ou pelo professor nos casos de reincidência e/ou de acordo com a gravidade do ocorrido;
- d) Exigência de comparecimento do pai ou responsável - idem ao item anterior;
- e) Suspensão – É uma medida disciplinar aplicada conforme a gravidade do ocorrido aos alunos do Ensino Médio. A suspensão das aulas poderá ser de um, dois ou três dias consecutivos e será aplicada pela Direção da Escola. No tempo em que o aluno estiver cumprindo esta medida, não poderá participar das aulas, nem fazer-se presente no recinto escolar. O mesmo não terá

direito de fazer posteriormente provas ou trabalhos ocorridos neste período.

OBS: Quando for aplicada esta sanção, será obrigatória a presença dos pais ou responsáveis, que deverão trazer em mãos e assinado o documento emitido pela escola comunicando a suspensão.

Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente ou outros órgãos competentes, e poderá, em última instância, aconselhar a transferência do aluno para outro estabelecimento de ensino.

A Escola, reunida em Conselho, poderá criar mecanismos para coibir comportamentos individuais ou coletivos que venham a prejudicar o processo ensino-aprendizagem e as normas da escola, ou outros atos ocorridos no recinto da escola que não estão relacionados nos itens anteriores.

A Direção da Escola pode tomar, a qualquer tempo, medidas cabíveis nos casos de indisciplina, sempre em consonância com este PPP, para um melhor relacionamento entre discentes, docentes e Direção.

As medidas disciplinares aplicadas ao corpo discente não serão registradas em seu Histórico Escolar, devendo apenas constar nas atas escolares.

Os alunos que porventura não quiserem participar de alguma atividade promovida pela escola, que conste como dia letivo e para a qual tenha sido oferecido transporte escolar e não apresentar mediante isso nenhuma justificativa ficará impedido de participar de eventos. A mesma medida será aplicada àqueles que tiverem mais de três registros de ocorrência no ano letivo, por indisciplina ou mau comportamento.

## **24. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA NOSSA ESCOLA:**

### **OBJETIVO:**

A – Implantar uma política administrativa democrática, participativa e integradora de toda a comunidade escolar, pautada nos princípios da ética e da moral.

### **LINHA DE AÇÃO:**

A – Que as relações interpessoais seja matéria de reflexão individual e coletiva na busca da melhoria da ação profissional de todos os envolvidos no processo educativo.

1 – Promovendo a integração do corpo docente;

2 – Valorizando as qualidades do alunado visando uma cooperação entre os mesmos e os professores;

### **AÇÕES CONCRETAS:**

A1 – Discutir nos horários das Atividades Complementares a elaboração de projetos que possibilitem uma maior integração entre as várias áreas do conhecimento;

A2 – Promover eventos integradores (Cursos de humanização, reuniões lúdicas e dinâmicas) para melhorar as relações humanas;

A3 – Trabalhar a conscientização e o espírito cooperativo através de palestras e atividades coletivas;

A4 – Promover encontros anuais para debater a problemática familiar dentro do âmbito Escolar;

### **OBJETIVO:**

B – Promover a integração/socialização de todos os segmentos da escola (professores, alunos, gestores, coordenadores e funcionários) visando a melhoria das relações humanas.

### **LINHA DE AÇÃO:**

B – Que as relações humanas na escola ultrapassem as fronteiras do egoísmo e do individualismo, criando-se a cultura da paz, do respeito mútuo e da cooperação entre todos.

1 – Promovendo atividades que mobilizem e integrem todos os segmentos da escola

2 – Incentivando a melhoria no desempenho das funções dos profissionais envolvidos no processo educativo;

3 – Melhorando as relações afetivas entre a direção e o alunado.

### **AÇÕES CONCRETAS:**

B1 – Organização de festas para comemoração dos projetos desenvolvidos na escola ou outras datas especiais.

B2 – Criação de uma ouvidoria para reclamações e sugestões dos alunos.

## **25. A DISCIPLINA NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.**

### **OBJETIVO:**

A – Criar situações que tornem a escola um ambiente agradável e acolhedor no qual reine a ordem, a tranquilidade e o respeito, propiciando um melhor andamento do processo de ensino-aprendizagem.

### **LINHA DE AÇÃO:**

A – Que os profissionais da escola desenvolvam uma prática voltada para a socialização e inclusão dos alunos num ambiente escolar favorável ao aprendizado e a prática dos bons costumes, melhorando a disciplina na escola.

1 – Integrando a família como co-participante na conduta dos seus filhos na escola;

2 – Incentivando o respeito mútuo como norma de conduta e princípios da educação.

### **AÇÕES CONCRETAS:**

A1 – Formar grupos entre o alunado para acompanhamento e conscientização dos demais colegas;

A2 – Informar a família sobre as regras da escola e sua responsabilidade com relação a disciplina no espaço escolar;

A3 – Promoção de palestras para conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio público e da manutenção de um ambiente escolar harmonioso;

A4 – Construir juntamente com os alunos metas disciplinares (os combinados) a serem cumpridas.

A5 – Orientar os líderes de sala para a co-responsabilidade nas ações da escola.

### **OBJETIVO:**

B – Criar técnicas pedagógicas e atividades extracurriculares que desperte o interesse do aluno pela escola e pelo estudo.

### **LINHA DE AÇÃO:**

B – Que seja desenvolvida atividades significativas para o aluno que desperte o seu interesse pela escola e pelo estudo e melhore a disciplina na escola.

1 – Elaborando e implementando projetos pedagógicos que envolva os alunos e desperte sua curiosidade e criatividade;

2 – Criando situações problemas do cotidiano em sala de aula para despertar o interesse do aluno;

3 – Organizando gincana pedagógica, com utilização da Rádio Escola, envolvendo todo alunado.

### **AÇÕES CONCRETAS:**

B1 – Promoção de jogos interativos que envolvam toda comunidade escolar;

B2 – Realização de visitas a outras escolas, feiras, fábricas, etc.

B3 – Realização de gincana pedagógica para incentivar a pesquisa e despertar o espírito competitivo.

B4 – Abrir a escola aos sábados para oferecer atividades sócio-educativas;

B5 – Promoção de eventos culturais que estimulem a participação e a integração dos educandos: concurso de poesia, oficinas de leitura, concurso de desenho e pintura... (Plano de Desenvolvimento da Escola).

## 26. PLANO DE AÇÃO 2017/ 2019

**Meta:**  
Elevar a qualidade técnica e de gestão das ações pedagógicas, com vistas ao aperfeiçoamento dos serviços de educação oferecidos pelo Colégio Estadual Carlos Santanna.

<b>Problema apontado</b>	<b>Ação</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Prazo</b>
Desalinhamento de fundamentos teóricos relacionados à prática de sala de aula.	Fortalecimento da concepção pedagógica Freiriana.	Formação continuada para os professores.	Direção	Contínuo.
Professores com dificuldades em desenvolver práticas interdisciplinares.	Capacitação continuada de professores.	Realização de oficinas pedagógicas. Elaboração de projetos interdisciplinares. Realização de sessões de planejamento	Direção e coordenação	Contínuo.
Falta de integração com a prática social do aluno.	Revisão das metodologias de ensino.	Realização de oficinas pedagógicas.	Direção e coordenação	Contínuo.
Necessidade de ampliação de parcerias.	Identificação de novas parcerias para implantação de ações que qualificam escola.	Realização de visitas a ONG, Universidade e outras entidades	Direção e coordenação	Contínuo

## PROGRAMAS E PROJETOS 2017/2019

PROJETO/METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PERÍODO
Gincana Cultural	Atividades de cunho cultural e lúdico realizadas com todas as turmas.	Toda a comunidade escolar	IV unidade
Jogos Interclasse	Jogos de diversas modalidades disputados entre as turmas de acordo com série/turma.	Direção /professores/alunos	III unidade
Sala de Leitura (PDE)	Implementar atividades de leitura com todos os alunos	Todos os professores	Durante todo o ano
*Programa Mais Educação (Governo Federal)	Atividades e oficinas de letramento, matemática, esporte, informática e dança.	Direção, coordenador do programa, monitores.	Durante todo o ano
Olimpíada de Matemática OBMEP	Inscrição, preparação para as provas, aplicação das provas, correção e envio dos resultados.	Professores de Matemática e Equipe Pedagógica	A depender do MEC
Olimpíada de Língua Portuguesa	Trabalho em sala de aula, revisão, classificação e envio.	Professoras de Português e Equipe Pedagógica	A depender do MEC
Festa de São João	Trabalhar o significado desta tradição, ensaio das danças, preparação e participação na festa.	Toda a comunidade escolar	Junho
Recreio Participativo	Acompanhar e monitorar as brincadeiras e esportes durante o recreio no período diurno.	Todos os professores do período diurno.	Durante todo o ano
Dia da Família na Escola	Entrega de boletins, mostra de trabalhos e apresentações.	Todos os professores, equipe pedagógica e Direção	Meses de Julho Outubro
PROJETO MEIO AMBIENTE (SEC)	Pesquisa científica, dia da ação conjunta.	Todos os professores e equipe pedagógica.	Durante todo o ano
Projeto Prevenção ao Uso de Drogas	Trabalho em sala de aula	Todo a comunidade escolar	Todo o ano

## **27.RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO:**

### **Equipe Gestora**

#### **Diretora:**

Jocelma Gusmão Barreto Lima

#### **Vice-diretores:**

Turno matutino – Tatiana Lula Moreira de Oliveira

Turno vespertino – Celene Golçalves Bonfim Reis

Mônica Aslan Ribeiro Chaves

### **Equipe Técnica**

#### **Coordenadora Pedagógica:**

Mariélia de Andrade Cabral

### **Participação Especial**

Ediclei Silva Carvalho

### **Equipe Participante**

Professores

Funcionários

Pais e Alunos

## 28.Referências Bibliográficas:

- 1.VASCONCELOS, Celso dos S. ; Planejamento – Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico; Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, SP-SP; 1999.
- 2.O Colegiado e a Democratização da Gestão Escolar – Caderno de Orientações – BA 2008.
3. FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
4. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de.; VEIGA, Ilma Passos A .( orgs.). *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
5. SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1994.
6. VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1995.
7. GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da Escola: Princípios e Propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
  - **PROGESTÃO, Módulo I. Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** CONSED. Brasília, 2001.
  - **PROGESTÃO, Módulo III. Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** CONSED. Brasília, 2001.
  - **PROGESTÃO, Módulo IV. Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?** CONSED. Brasília, 2001.
  - **PROGESTÃO, Módulo V. Como construir e desenvolver os princípios da convivência democrática na escola?** CONSED. Brasília, 2001.

- COLL, César. **PSICOLOGIA E CURRÍCULO - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 4ª edição, Editora Ática, 1999.
- MORETTO, Vasco Pedro. **CONSTRUTIVISMO: a produção do conhecimento em aula.** 3ª edição, Rio de Janeiro, editora DP&A, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

# 29. ANEXOS

**PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA UE - PAIP**

**DIREC:20**

**MUNICÍPIO: Vitória da Conquista**

**UNIDADE ESCOLAR: Colégio Estadual Carlos Santana**



- a) **Diagnóstico / Situação Problema:** o diagnóstico deve ser construído com base nos indicadores de avaliação do PAIP, que, inicialmente, será agrupado na dimensão *Estudante*.

<b>Indicador crítico (insuficiente)</b>	<b>Resultado aferido</b>	<b>Possível causa</b>
1. Rendimento no componente curricular Matemática.	59%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades em interpretar problemas matemáticos.</li> </ul>
2. Evasão/abandono	26%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de endereço por parte de alguns alunos;</li> <li>• Dificuldade que os alunos enfrentam para conciliar trabalho e escola.</li> </ul>
3. Distorção idade/série	51%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos já ingressam na escola com defasagem idade/série.</li> </ul>
4. Rendimento no componente curricular Língua Portuguesa	61%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conhecimento prévio;</li> <li>• Carência que os alunos apresentam na habilidade de leitura;</li> <li>• Insuficiência vocabular.</li> </ul>
5. Rendimento no componente curricular História	59%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conhecimento prévio;</li> <li>• Inadequação do conteúdo e da metodologia com as necessidades dos alunos.</li> </ul>

A análise do indicador aferido deve evidenciar as principais questões envolvidas e os pontos de intervenção (turmas com baixo desempenho, áreas disciplinares, processos, etc.).

<b>Análise dos indicadores:</b>
1. A escola atende a um público carente em todos os aspectos sociais principalmente no que se refere à falta de estrutura e de acompanhamento familiar o que dificulta tanto a construção dos saberes quanto o desenvolvimento de competências como leitura, interpretação e resolução de situações problemas. O resultado aferido se refere ao rendimento em matemática no turno diurno.
2. Muitos alunos vêm de outros municípios para trabalhar e fazem constantes mudanças de endereço. O alto nível de violência no trajeto casa/escola também contribui para a evasão e o abandono. O resultado encontrado se refere ao noturno.
3. O elevado índice de distorção está relacionado diretamente ao fato de os alunos iniciarem tarde a

escolaridade, da reprovação e do abandono.
4. Os alunos não possuem o hábito da leitura e, conseqüentemente escrevem mal.
5. O conteúdo não atrai a atenção do alunado.

- b) **Objetivos:** os objetivos indicam o tipo de mudança que se deseja com a intervenção. Devem se focar nos aspectos pedagógicos que impactam no aprendizado dos estudantes e nas condições necessárias para alcançá-los.

Exemplos de objetivos: i) Melhorar o desempenho em matemática no terceiro ano. I) Diminuir a evasão escolar. II) Envolver os professores em projetos estruturantes da Unidade Escolar.

<b>Objetivos:</b>
1) <b>Melhorar o desempenho em matemática, introduzindo práticas inovadoras.</b>
2) <b>Diminuir a evasão escolar, explicitando a necessidade do conhecimento na vida do cidadão.</b>
3) <b>Reduzir o índice de defasagem idade/série.</b>
4) <b>Minimizar o número de reprovação em Língua Portuguesa, turno diurno.</b>
5) <b>Melhorar o desempenho dos alunos na disciplina História, no turno diurno.</b>
Obs.: para manter o foco da intervenção, é importante não estabelecer muitos objetivos. Sugere-se um máximo de cinco.

- c) **Metas (resultados esperados):** As metas representam o horizonte que se deseja alcançar. Devem estar diretamente relacionadas aos objetivos formulados, indicando de forma clara e objetiva os resultados esperados e os prazos para alcançá-los. Assim como os objetivos, é importante limitar as metas a um número não muito alto para manter o foco da gestão (sugere-se o máximo de cinco metas). Elas devem ser quantificáveis (relacionadas diretamente a um indicador) e localizadas no tempo.

### Exemplos de Metas:

Meta	Indicador relacionado	Valor aferido	Projeção de metas por bimestre			
			Unidade I	Unidade II	Unidade III	Unidade IV (final)
1) Alcançar o rendimento médio de 70% de aprovados em matemática na UEE	Rendimento em Matemática	35%	40%	50%	60%	70%
2) Alcançar o índice médio de evasão de 5% na UEE	Evasão	25%	20%	15%	10%	5%

### Quadro de Metas

Meta	Indicador relacionado <sup>1</sup>	Valor aferido <sup>2</sup>	Projeção de resultados por bimestre <sup>3</sup>			
			Unidade I	Unidade II	Unidade III	Unidade IV (final)
1) Elevar o rendimento médio para 65% de aprovados em Matemática na UEE.	Rendimento em Matemática	59%	61%	62%	64%	65%
2) Alcançar o índice médio de evasão em 16% na UEE.	Evasão	26%	24%	21%	19%	16%
3) Reduzir a distorção idade/série para 43%.	Distorção idade/série	51%	49%	47%	45%	43%
4) Elevar para 70% o rendimento em Língua Portuguesa.	Rendimento em Língua Portuguesa	61%	63%	65%	67%	70%
5) Elevar para 75% o rendimento em História.	Rendimento em História	59%	65%	69%	72%	75%

#### d) Ações previstas / responsáveis

As ações previstas devem:

- i) Relacionar-se diretamente com os objetivos e metas estabelecidos;
- ii) Envolver todo o corpo técnico e administrativo da escola, de modo a promover a participação e o compromisso com a mudança;
- iii) Estabelecer claramente quem é responsável por seu desenvolvimento, permitindo o acompanhamento e a responsabilização dos atores envolvidos.

### Quadro de Ações

<sup>1</sup> Indicador que servirá de parâmetro para avaliar a consecução das metas.

<sup>2</sup> Valor aferido no ano anterior (conforme consta no diagnóstico elaborado no item a).

<sup>3</sup> Projeção de resultados esperados a cada unidade letiva.

<b>Ação</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Responsável</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
1. Monitoria de Matemática/ utilização de material concreto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o material que a escola já possui;</li> <li>• Escolha de monitor e possível troca deste no decorrer do ano.</li> </ul>	Iracema Sandra Sheila	Fevereiro	Novembro
2. Acompanhamento individualizado do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir a história de vida de cada aluno, mostrando-lhe a necessidade do estudo para a sua vida.</li> </ul>	Jocelma Tatiana Celene	Fevereiro	Novembro
3. Projeto Mais Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento individualizado dos alunos</li> </ul>	Érima	Fevereiro	Novembro
4. Projetos de leitura e escrita/ gincana/ dramatização/ festival AVE/ FACE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações em sala de aula e extraclasse</li> </ul>	Lana Sheila Joana Tânia Cida Celene	Fevereiro	Novembro
5. Projetos de leitura e escrita/ gincana/ dramatização/ festival AVE/ FACE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações em sala de aula e extraclasse</li> </ul>	Bianca Ivoneide Tiago	Fevereiro	Novembro

## RECUPERAÇÃO PARALELA

PORTARIA Nº 5520/2012 – 7 de junho de 2012

Dispõe sobre a Recuperação Paralela nas Unidades Escolares da Educação Básica da Rede Pública Estadual.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no art. 56 do Regimento Escolar Comum, aprovado pela Portaria nº 5.872, de 15 de Julho de 2011,

### RESOLVE

Art. 1º As unidades escolares deverão organizar, em cada unidade didática, quatro momentos de avaliação, conforme as seguintes orientações:

I - no primeiro momento avaliativo de cada componente curricular, o professor deverá utilizar instrumentos diversos e definir os seus valores, gerando, desse modo, a NOTA 1, que será decorrente do somatório dos valores atribuídos em cada instrumento utilizado no primeiro momento avaliativo;

II - no segundo momento avaliativo de cada componente curricular, o professor deverá utilizar instrumentos diversos e definir os seus valores, gerando, desse modo, a NOTA 2, que será decorrente do somatório dos valores atribuídos em cada instrumento utilizado no segundo momento avaliativo;

III - no terceiro momento avaliativo de cada componente curricular, o professor deverá utilizar instrumentos diversos e definir os seus valores, gerando, desse modo, a NOTA 3, que será decorrente do somatório dos valores atribuídos em cada instrumento utilizado no terceiro momento avaliativo; e

IV - o quarto momento avaliativo se configurará como momento de Recuperação Paralela que será planejado com foco nos estudantes que não obtiveram, no mínimo, Nota 5,0 (cinco) em um ou mais componentes curriculares, devendo todos os estudantes participar das aulas, para construção de aprendizagens e/ou revisão de aprendizagens já construídas.

§ 1º As atividades avaliativas referentes à Recuperação Paralela serão realizadas apenas pelos estudantes que não obtiveram nota 5,0 (cinco) ao longo da unidade didática.

§ 2º A Nota da Recuperação Paralela – NRP será compreendida numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), como consequência das aprendizagens construídas e/ou revisadas.

Art. 2º Fica estabelecido que os estudantes dos três primeiros anos do Ensino fundamental não serão submetidos aos estudos de recuperação paralela nos termos do art. 1º, inciso IV desta Portaria, devido a não retenção nesse período, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de Dezembro de 2010.

Art. 3º A Nota da Unidade Didática – NUD – será gerada a partir do somatório das Notas 1, 2 e 3 (N1+N2+N3), obedecendo a um total máximo de 10(dez) pontos por componente curricular, devendo ser observado, para sua elaboração, o exemplo apresentado no Anexo único desta Portaria.

Art. 4º As Notas da Unidade Didática – NUD – em cada componente curricular, assim como as Notas da Recuperação Paralela – NRP deverão ser lançadas no Diário de Classe online por meio do Sistema de Gestão Escolar – SGE.

Art. 5º Para efeito de resultado final da Unidade Didática será considerada sempre a maior nota obtida pelo estudante em cada componente curricular, considerando a Nota da Unidade Didática – NUD – ou a Nota da Recuperação Paralela – NRP.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da Declaração de Salamanca (1994) assinada por 88 governos e 25 organizações, muitos países começaram a implantar políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, por considerar ser esta a forma mais democrática de ampliação de oportunidades educacionais para estes alunos.

Ter em sala de aula alunos com diferentes possibilidades exige que pensemos a aprendizagem de forma coletiva e diferenciada do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabilizam no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confronto, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais e coletivas. A prática em defesa da inclusão possui forte embasamento legal. A atual legislação educacional brasileira prevê as adequações necessárias nos sistemas de ensino para que a inclusão seja implementada de fato. Assim, a partir da LDBEN (Lei nº 9394/96 e do Decreto nº 3.298/99 (que dispõe sobre a Política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica), no seu art. 3º, diz que “ Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Portanto, a educação especial está legalmente inserida na educação infantil, educação fundamental e ensino médio. O Relatório do Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação deixa claro que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste na permanência física desses alunos junto aos demais, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas que permitam desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

## O PDE DA ESCOLA

O PDE é uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

O PDE constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Entretanto, apesar de o foco estar no futuro, as decisões devem ser tomadas no presente. O PDE não lida apenas com decisões futuras e sim, principalmente, com o futuro das decisões que são tomadas cotidianamente na escola. Não é uma tentativa de eliminar todos os riscos, mas de abordá-los e administrá-los de maneira eficiente e eficaz.

O PDE pode ser considerado, assim, como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino. É elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas). Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos. No PDE, a escola analisa o seu desempenho, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e seus resultados.

A partir dessa análise, projeta o seu futuro, define aonde quer chegar, que estratégias adotará para alcançar seus objetivos, que processos desenvolverá, quem estará envolvido em cada processo e qual o perfil de saída de seus alunos

**Período:** III Unidade

**Justificativa:**

Inspirada nos princípios educacionais, visando à liberdade, igualdade e a solidariedade humana, além de oportunizar aos educandos manifestações artísticas e culturais através de atividades recreativas, a Gincana Cultural contribui na integração entre os alunos, troca de conhecimento e valorização da cultura, uma vez que torna-se imprescindível preservar e semear valores na passagem de um tempo marcado por grandes transformações. A vida escolar não é simplesmente o estudo, o saber dos livros e o conhecimento clássico. É antes de tudo, o lugar da educação do ser humano, do desenvolvimento do caráter, do respeito aos seus pares e aos diferentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no capítulo II, coloca que o direito à liberdade compreende, entre outros aspectos expostos nos incisos, a liberdade de opinião e expressão, a liberdade de brincar, praticar esportes e divertir-se e a de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação. Desse modo, é fundamental que a escola inclua entre as suas atividades escolares, os momentos lúdicos e descontraídos, na educação da criança e do adolescente.

**Objetivo:**

Promover a integração entre os alunos através de atividades lúdicas e construtivas, relacionadas à cultura e conhecimentos gerais.

**Formação da Equipe:**

- Serão formadas nove equipes, composta pelos alunos de cada classe, que ficarão responsáveis pela apresentação das tarefas.
- Cada equipe escolherá seu líder e vice-líder através de votação.

**Fica Proibido:**

- Circular na escola sem fardamento.
- Uso de bebidas alcoólicas e fumo.
- Danificar as instalações da escola, caso aconteça o aluno será eliminado da equipe e arcará e pagará com as despesas referentes aos danos causados.

Ao termino das atividades, ganhará 150 pontos:

- A equipe mais organizada em todos os aspectos;
- A equipe que mantiver a limpeza da escola;
- A equipe que mantiver o respeito aos colegas e toda a comunidade escolar

**Coordenadores das equipes:**

- Cada equipe terá professor (es), coordenador (es) da turma.
- Deverá orientar a equipe, esclarecendo as dúvidas do grupo e procurando manter a harmonia do grupo
- O coordenador da turma juntamente com a equipe terá que organizar uma caixa contendo: tesoura, Lápis, revista, cola, garrafas pet, retalhos, perucas, régua, fita adesiva, uma bucha de prato, sucatas em geral, etc. Esse material será utilizado para as atividades propostas.

Coordenadores das turmas:

EQUIPE 01 – 5ª A	Sheila, Sandra, Rafael, Erick.
EQUIPE 02 – 5ª B	Joana, Rita de Cássia, Rita Claudia, Rodrigo.
EQUIPE 03 - 5ª C e D	Joana, Sheila, Lucas Oliveira,
EQUIPE 04 – 6ª A	Iracema
EQUIPE 05 – 6ª B	Tânia, Carlos Henrique
EQUIPE 06 – 6ª C	Iracema, Rita Claudia, Mozarene
EQUIPE 07 – 7ª A	Lana Sheila
EQUIPE 08 – 7ª B	Tatiana, Suze
EQUIPE 09 – 8ª	Claudia

## **PONTUAÇÃO**

Os jurados atribuirão de 50 a 100 pontos para as atividades cumpridas, devendo ser observados os critérios a seguir: criatividade, pontualidade, desenvoltura, interpretação, originalidade, caracterização, harmonia da equipe.

## **CRONOGRAMA**

A gincana acontecerá na III Unidade, em data e horários a combinar com a equipe de professores e funcionários

### **1º DIA : MATUTINO**

#### **1ª ATIVIDADE: ABERTURA**

Apresentação dos nomes das equipes, que deverá ser acompanhada de um texto explicativo para a comissão julgadora.

Apresentação do “grito de guerra” da equipe

#### **2ª ATIVIDADE – Mascote da equipe**

Cada equipe deverá criar um mascote com 1 metro de altura material reciclado que terá relação com o nome da equipe. O mascote será apresentado à Comissão julgadora com uma explicação por um dos membros da equipe.

#### **3ª ATIVIDADE - Apresentação de dança**

Cada equipe deverá escolher um membro, ou dupla, ou grupo de alunos da equipe para apresentar uma dança com um dos estilos musicais: samba, axé, frevo, dança de rua, hip-hop, funk, forró, pagode. Cada apresentação deverá durar no máximo 5 minutos por equipe.

#### **4ª ATIVIDADE – Atividade relâmpago – a equipe receberá no momento da tarefa.**

## 1º DIA : VESPERTINO

1ª Atividade: Cada equipe fará uma encenação de uma das poesias abaixo, a poesia será sorteada no dia 14/10.

- A Chácara do Chico Bolacha;(Cecília Meireles)
- Até (José Paulo Paes);
- A Menina e as Asas ( Fernando Paixão);
- Cidadezinha (Mário Quintana)

A atividade deverá ser orientada pelo professor de português.

2ª Atividade – Revivendo nossa história

Cada equipe deverá reviver a história de Vitória da Conquista através da apresentação de personalidades relevantes da nossa cidade, expondo uma breve biografia. Um membro da equipe deverá estar caracterizado de uma personalidade que contribuiu para a história de Vitória da Conquista. Sugestão: João Gonçalves da Costa(fundador do Arraial da Conquista), Dona Henriqueta Prates, Padre Palmeira, Frei Benjamin, entre outros. Tempo máximo 5 minutos

A atividade deverá ser orientada pelos professores de História.

3ª TAREFA - Desafio matemático

Cada equipe receberá uma ficha contendo 4 desafios de matemática valendo 25 pontos cada uma. Tempo 10 minutos

4ª TAREFA – Atividade relâmpago - a equipe receberá no momento da tarefa

5ª TAREFA – Festival solidário

Cada equipe deverá arrecadar um creme dental que será doado para uma instituição de caridade. Cada creme dental valerá 10 pontos.

6ª TAREFA – Limpeza total

Cada equipe deverá colaborar para manter a limpeza geral da escola.

## 2º DIA MATUTINO

1ª TAREFA – Apresentação teatral – a atividade será orientada no dia 13/10

Cada equipe deverá apresentar uma peça teatral cuja mensagem esteja ligada ao combate ao uso de drogas. Tempo 10 minutos.

2ª TAREFA - Atividade relâmpago - a equipe receberá no momento da tarefa

3ª TAREFA – Painel semeando valores – atividade orientada no dia 17/10

Cada equipe deverá construir um painel com o tema “ combate a violência”.

4ª TAREFA – Propaganda na escola - atividade orientada no dia 17/10

Cada equipe deverá criar uma propaganda sobre o bullying na escola e suas conseqüências. Se preferir poderá usar personagens de humor da TV. A apresentação deverá durar 5 minutos.

5ª TAREFA – Atividade relâmpago -

7ª TAREFA – Limpeza total

Cada equipe deverá colaborar para manter a limpeza geral da escola.

## 2º DIA VESPERTINO

1ª TAREFA – O RAP no resgate dos valores humanos – atividade orientada no dia 13/10

Cada equipe criará um rap enfatizando os valores humanos: educação, respeito, paz, amor, coragem, determinação, fé, esperança, etc. Tempo 10 minutos.

2ª TAREFA - Atividade relâmpago - a equipe receberá no momento da tarefa

3ª TAREFA – Propaganda na escola

Cada equipe deverá criar uma propaganda ou notícia sobre o combate a dengue na cidade. Se preferir poderá usar personagens da TV. A apresentação deverá durar 5 minutos. A atividade deverá ser orientada pelos professores de ciências.

4ª TAREFA – Atividade relâmpago - a equipe receberá no momento da tarefa

5ª TAREFA - Melhor imitação

Cada equipe escolherá um artista, cantor ou banda para imitar. Tempo 5 minutos.

6ª TAREFA – Gincana solidária

Cada equipe deverá arrecadar sabonetes que serão doado para uma Instituição de caridade.

Cada sabonete valerá 10 pontos.

7ª TAREFA – Limpeza total

Cada equipe deverá colaborar para manter a limpeza geral da escola.

**Encerramento** – premiação e festa dançante

## 27. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- **PROGESTÃO, Módulo I. Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** CONSED. Brasília, 2001.
- **PROGESTÃO, Módulo III. Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** CONSED. Brasília, 2001.
- **PROGESTÃO, Módulo IV. Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?** CONSED. Brasília, 2001.
- **PROGESTÃO, Módulo V. Como construir e desenvolver os princípios da convivência democrática na escola?** CONSED. Brasília, 2001.
- **COLL, César. PSICOLOGIA E CURRÍCULO - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 4ª edição, Editora Ática, 1999.
- **MORETTO, Vasco Pedro. CONSTRUTIVISMO: a produção do conhecimento em aula.** 3ª edição, Rio de Janeiro, editora DP&A, 2002.
- **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**

**Título do Projeto: Luz, câmera, ação: imaginação e criatividade potencializadas com a experiência do cinema na escola**

**Pesquisador responsável: Mônica Medina Santos Almeida Neves**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira**

**Prezado (a) Senhor (a)**

**Eu Mônica Medina Santos Almeida Neves, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), estou realizando juntamente com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira, o projeto de pesquisa intitulado “Luz, câmera, ação: imaginação e criatividade potencializadas com a experiência do cinema na escola, a partir da Lei 13.006/14”.**

**Neste estudo pretendemos compreender como a experiência do cinema na escola pode potencializar a imaginação e a criatividade. Logo, torna-se necessário pensar a escola enquanto espaço possível à linguagem cinematográfica. Nesse contexto, se encontra a relevância da presente pesquisa, que busca refletir a experiência do cinema na perspectiva de que ela promova o crescimento da imaginação e da criatividade, desenvolvendo o indivíduo e o ressignificando nesse processo transformador.**

Os participantes da pesquisa serão professores de uma escola estadual que possui um corpo docente formado por 15 educadores fixos oriundos da rede estadual, estes profissionais colaboram na construção do projeto político pedagógico (PPP), participam de diversas atividades, bem como do Conselho de Classe. A pesquisa se faz através do seguinte procedimento: aplicação de questionários semiestruturados.

Assim, venho convidá-la a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontro e reunião objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, se isso ocorrer, você poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Acrescentamos ainda, que temos a intenção de manter sempre nesse estudo o rigor acadêmico, visto o teor científico que aspiramos garantir em toda a pesquisa. Diante disso, torna-se relevante destacar que serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes conservando seu anonimato e assegurando sigilo e confidencialidade.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. Os questionários serão arquivados pelos pesquisadores por cinco anos. Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa, que podem ser obtidos com: a) a pesquisadora Mônica Medina Santos Almeida Neves por meio do e-mail monicasantos.medina@gmail.com, ou por telefone (77) 98837- 9946; b) com a orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira, pelo e-mail sandracampos@uol.com.br; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail ppgen@uesb.edu.br.

Se você aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com o participante e a outra sob a guarda da pesquisadora e arquivada por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa.

Vitória da Conquista - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Participante da pesquisa

---

Mônica Medina Santos Almeida Neves  
**Pesquisadora responsável**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen)**  
**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Ensino, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Os resultados adquiridos serão empregados apenas para fins acadêmicos, ou da dissertação intitulada “LUZ, CÂMERA, AÇÃO: imaginação e criatividade potencializadas com a experiência do cinema na escola a partir da Lei 13.006/14”. Portanto, as respostas dizem respeito a opinião individual, mas cada participante não precisa se identificar, nem assinar. Todos os posicionamentos serão considerados, de tal modo, solicitamos que as respostas sejam sinceras e espontâneas. Desde já, muito obrigado por sua colaboração.**

## DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

**Sexo:**

**Formação acadêmica:**

**Tempo de magistério:**

**Nível ou turma em que trabalha:**

**Disciplina:**

**Rede de ensino:**  Pública  Privada

**Instituição:**  Central  Bairro Residencial  Periferia  Zona Rural

## QUESTIONÁRIO

1 – Você costuma projetar filmes para seus alunos?

A ( ) **Sim**

B ( ) **Não**

C ( ) **Às vezes**

D ( ) **Raramente**

2 – Quantas vezes por mês?

A ( ) **Uma vez**

B ( ) **Mais de uma vez**

C ( ) **Nenhuma vez**

3 Quantas vezes por semestre?

A ( ) **Uma vez**

B ( ) **Mais de uma vez**

C ( ) **Nenhuma vez**

4 \_ Quantas vezes no ano?

A ( ) **Uma vez**

B ( ) **Mais de uma vez**

C ( ) **Nenhuma vez**

**Quanto à mostra de filmes nacionais, o artigo 8º da Lei 13.006/2014 diz que “constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.**

5 \_ Você tem conhecimento da Lei 13.006/14, que torna obrigatória para o ensino básico a mostra de filme nacional, pelo menos uma vez por mês?

A ( ) **Sim**

B ( ) **Não**

C ( ) **Já ouvi falar, mas esqueci**

5.1 \_ Justifique sua resposta

---

---

6 \_ Concorda com a obrigatoriedade do cinema na escola, a partir da referida Lei?

**A ( ) Sim**

**B ( ) Não**

**C ( ) Não concordo com esta imposição governamental**

**D ( ) Não tenho opinião formada**

6.1 Se tem uma opinião formada, justifique sua resposta. Mas caso não tenha e queira elucidar melhor o seu posicionamento, explique.

---

---

**Entendemos experiência a partir do pensamento de Larrosa, que vê a experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”, (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse contexto, poucas coisas nos alcançam e nos tocam, já que a experiência está mais rara, sobretudo, pelo excesso de informação e isso não significa que esteja acontecendo a experiência. Pois a informação retira a possibilidade de acontecimento da experiência ao supervalorizar os conhecimentos recebidos.**

7 \_ Para você como a escola tem possibilitado a experiência com o cinema?

**A ( ) De forma aberta**

**B ( ) Com algumas restrições**

**C ( ) Temerosa**

**D ( ) Não tem possibilitado**

**E ( ) O cinema é apenas mais um momento de lazer**

7.1 \_ Esclareça a respeito da alternativa marcada

---

---

8 \_ Para você é possível ensinar e aprender com os filmes? Após marcar a opção selecionada, escreva de forma clara o porquê de sua resposta.

**A ( ) Sim**

**B ( ) Não**

**C ( ) Não tenho opinião formada**

**D ( ) Depende do conteúdo do filme**

**E ( ) Todos os filmes ensinam a respeito do homem e do mundo**

---

---

9 – Na sua opinião, a escola tem atribuído significado a experiência do cinema em sala de aula? Justifique

A ( ) Sim

B ( ) Não

C ( ) Não sei responder

---

---

10 - Quais critérios você considera importantes para a seleção dos filmes exibidos na escola?

**A ( ) A qualidade artística da obra**

**B ( ) O conteúdo da história**

**C ( ) A relação com a disciplina**

**D ( ) Se o filme é premiado ou teve boas críticas**

10.1 - Justifique sua resposta

---

---

11 - No dia da projeção fílmica, como as crianças participam da aula?

A ( ) Animadas

B ( ) Achando que é a hora do lazer

C ( ) Ansiosas, por ser o momento artístico, onde predomina a liberdade de expressão

D ( ) Preferindo brincar no pátio

E ( ) Se sentindo livres das obrigações

F ( ) Não demonstram muita importância

12 - Como é feita a discussão após a mostra do filme? Justifique sua metodologia.

A ( ) Com debates

B ( ) Deixa as crianças livres para responderem

C ( ) Escolhe um momento de maior emoção do filme

D ( ) Articula os conteúdos do filme com a sua disciplina

---

---

13 - Para você é possível que a experiência do cinema no contexto da escola promova o desenvolvimento da imaginação e da criatividade?

- A ( ) Sim  
B ( ) Não  
C ( ) Provavelmente  
D ( ) Não sabe responder

**13.1 - Em caso afirmativo:**

**Porque o cinema:**

- A ( ) Estimula a sensibilidade visual  
B ( ) Desenvolve habilidades para contar histórias  
C ( ) Desperta o olhar para o mundo das imagens  
D ( ) Através das imagens visuais estimula a imaginação e a criatividade do aluno

14 - Por favor, explique sua percepção a este respeito.

---

---