

CINEMA E PEDAGOGIA: uma experiência de formação ético-estética

Rosa Maria Bueno Fischer*

Resumo

O artigo trata do tema da formação ético-estética de estudantes de Pedagogia, por meio do cinema. No texto, discutem-se resultados de pesquisa feita com alunos de cursos de Pedagogia da Grande Porto Alegre, com foco na experiência dos jovens com as narrativas fílmicas e com suas concepções a respeito das relações entre imagem, ficção e realidade. Para a análise dos dados utilizaram-se conceitos de Badiou e Didi-Huberman, sobre imagem e narrativa, em cruzamento com o conceito foucaultiano de “cuidado consigo”. Sugere-se a importância de incluir na formação docente o trabalho com imagens cinematográficas que desloquem o estudante (e o professor) dos seus modos de ver a si mesmo e ao “outro”.

Palavras-chave: Formação docente. Educação ético-estética. Cinema. Ficção.

Neste artigo, discuto dados de uma pesquisa com estudantes de Pedagogia, sobre sua relação com o cinema, tendo como foco a formação ético-estética de jovens que se preparam para atuar no magistério. Fundamentada em autores como Didi-Huberman, Alain Badiou e Michel Foucault, debatemos os dados de mais de 500 questionários aplicados a estudantes de Pedagogia, quanto às possibilidades que as narrativas fílmicas podem oferecer, no sentido de propiciar formas de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos e éticos, na perspectiva de uma “arte da existência” – que poderia ser pensada também para docentes em exercício. A proposta é que o estudo possa oferecer material teórico e prático aos currículos de Pedagogia, bem como às práticas de formação continuada de docentes, em diferentes níveis de ensino.

Uma hipótese alimenta a investigação aqui discutida: imaginamos que haveria uma íntima relação entre cinema e filosofia, capaz de ser experimentada pelo espectador jovem como parte de sua formação ética e estética, a qual poderia valer-se das estratégias de linguagem do próprio cinema, para promover o pensamento sobre si mesmo, em termos artísticos, éticos e políticos, e em articulação com a preparação para a docência.

*Doutora em Educação e Professora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rosabfischer@terra.com.br.

A fim de desenvolver a pesquisa, desde o momento da preparação dos instrumentos para o levantamento dos dados (questionários, exibição de filmes e debates com grupos de estudantes de Pedagogia), até a seleção de materiais cinematográficos e respectivo estudo de linguagem e narrativa, tivemos presente a necessidade de construir e usar em todas as etapas um arcabouço teórico muito específico. Nosso propósito foi (e continua sendo) o de colocar alguns conceitos em relação, como, por exemplo, o conceito de imagem cinematográfica (e igualmente o de cultura audiovisual), com outros conceitos, de ordem filosófica, como os oferecidos por Michel Foucault (2004b), na sua obra *A Hermenêutica do Sujeito*. Estou me referindo aqui em particular ao conceito de “cuidado de si”, entendendo que ele nos propicia um acesso criativo ao tema da formação ético-estética – que propomos como urgente e necessária a jovens que estudam para atuar no magistério – e, por extensão, a professores em exercício.

Entendemos, com Foucault (2004a; 2004b), que um modo rico e instigante de formação de nós mesmos, para além daquilo que nos é oferecido pelos espaços institucionais tradicionais (e, nem por isso, menos importantes), como a escola, a família, as instituições religiosas, é apostar na busca de uma arte de viver e de atuar nos espaços públicos, como cidadãos que “cuidam de si” e dos outros. Esse preceito, do cuidado de si, desenvolvido por filósofos antigos, gregos e romanos (Sêneca, Xenofonte, Epitecto, Marco Aurélio, entre tantos outros), relaciona-se a um conjunto de exercícios e práticas cotidianas, que consistem num trabalho sobre si mesmo, em direção a uma “arte da existência”. Em outras palavras, trata-se de uma arte de viver que implica uma operação de questionamento e ampliação do próprio modo de pensar sobre si e sobre o mundo, para tornar-se “melhor” e, assim, poder atuar nos espaços políticos e sociais. Essa operação, por sua vez, implica estarmos de posse de alguns discursos “verdadeiros”, de alguns saberes específicos, dos quais nos apropriamos, e por meio dos quais nos tornamos cada vez mais atentos, abertos a múltiplas possibilidades e alternativas, ao conduzirmos nossas vidas.

À primeira vista, tal proposta pode parecer ampla e vaga demais; porém, na medida em que nos dedicamos a estudar a obra desses filósofos antigos, por intermédio do trabalho de Michel Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito*, vamos nos apropriando de um conjunto de ferramentas importantes, claramente possíveis de serem articuladas às práticas de formação docente, relacionadas à ampliação do repertório ético-estético de estudantes de Pedagogia e de professores em exercício. Em termos mais concretos, pensamos que a abertura a novas e diferentes formas de narrativas (no caso, cinematográficas), pode ser um caminho importante

que contribua para a abertura desses grupos à compreensão mais ampla de si mesmo e da complexa e diferenciada vida de jovens e crianças com quem eles atuam ou irão atuar.

Cinema e educação do olhar docente

Temos como central, na pesquisa aqui referida, os principais conceitos de Foucault, quais sejam, o de sujeito, o de poder e o de discurso. Não os pensamos separados um do outro, mas antes em plena e mútua articulação. Assim, se colocamos em foco neste trabalho o conceito de “cuidado consigo”¹, desenvolvido pelo filósofo particularmente em seus últimos estudos, não estamos deixando de lado aqueles que se referem à produção e circulação de saberes ou aqueles que dizem respeito às práticas de poder nas relações institucionais. É por isso que, ao selecionar e analisar filmes para serem discutidos com estudantes de Pedagogia, não deixamos de pensar sobre os modos pelos quais esses jovens têm acesso a determinadas narrativas audiovisuais e como se tornam praticamente “dependentes” delas, de modo a se tornarem “sujeitos de verdades” presentes em filmes *blockbusters* – aqueles que têm maior e melhor distribuição e aos quais os estudantes (e professores) têm mais fácil acesso –, em geral, filmes da indústria hollywoodiana de massa.

Porém, o acento que está sendo dado aqui, ao usarmos os conceitos de Foucault, refere-se ao ato de pensar não mais prioritariamente o problema das diferentes formas de sujeição, mas antes o tema dos “modos de subjetivação”. Estes, na leitura de Foucault, apontavam para práticas de si mesmo e práticas de verdade, nas quais estariam mais evidentes práticas de liberdade do sujeito, do que exatamente processos de aprisionamento. Trata-se de uma dimensão diferenciada em sua obra (após ter realizado pesquisas importantes como a que deu origem ao livro *Vigiar e Punir*): deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo, para além de vigilâncias panópticas e de assujeitamentos, mais afirmativamente na direção de uma estética da existência.

¹ O conceito de “cuidado de si” ou “cuidado consigo”, segundo Foucault, como qualquer outro conceito, precisa ser visto historicamente, em todas as suas aparições e variações. Não existiria um “cuidado consigo” genérico, possível de ser aplicado ou pensado a qualquer época. Falar em “cuidado consigo”, na filosofia antiga, remete a uma discussão sobre as diferentes ênfases dessa problemática do trabalho sobre si mesmo, que envolve sempre uma questão política (uma maior ou menor dedicação ao outro e ao espaço público), uma questão pedagógica (quem nos convida a sermos melhores? quem nos orienta? a quem recorremos para aprender sobre nós mesmos? que crítica deve ser feita às práticas pedagógicas que nos constituem?) e uma questão relativa aos processos de conhecimento de si (maior ênfase no conhecimento ou amplitude das formas e práticas de cuidado e de governo de si). Ver, a propósito, a síntese desse tema em CASTRO, 2009, p. 92-96.

Certamente, como estamos tratando de jovens (estudantes de Pedagogia) e de um tipo de prática cultural (assistir a filmes e pensar sobre eles), foi necessário dedicar-nos também ao estudo das juventudes contemporâneas e das respectivas práticas de sociabilidade, valendo-nos de conceitos importantes como o de mediação (tal qual o elaborado pelo teórico Jesús Martín-Barbero), o de imagem (em suas múltiplas dimensões – como representação, como ausência, como prática social de significação, a partir de autores como Jacques Rancière (2009) e Didi-Huberman (1998; 2004) e Corinne Eneadeau (1999). Esse conjunto de conceitos e questões teóricas conduziram a pesquisa, sobre a qual falamos aqui, selecionando apenas alguns de seus diversos tópicos.

Quando articulamos a ideia de uma formação docente que passa pela educação do olhar e pela educação ético-estética, tendo como material principal imagens do cinema e as respectivas práticas com tais narrativas, valemo-nos dos estudiosos anteriormente citados, para defender a proposta de que assistir a um filme e entregar-se a tal experiência significa realizar um trabalho que se esforça por ir além das interpretações fáceis, da exclusiva leitura das entrelinhas, de uma decifração do que não teria sido dito (mas que possivelmente “se queria dizer”). Estamos buscando uma maior generosidade com as imagens, uma disponibilidade e uma entrega a tudo o que aquela peça audiovisual nos está oferecendo, sem buscar nela apenas uma “lição de vida”, ou a suposta descoberta de uma “verdade escondida”, de algo que o diretor “quis” dizer verdadeiramente, e assim por diante.

Sabemos que esse exercício não é nada fácil – por exemplo, escolher filmes que fogem às soluções simplistas de princípio, meio e fim; filmes que obedecem a uma lógica fácil de bons *versus* maus personagens; narrativas que, desde o início do filme, já nos anunciam exatamente o que vai acontecer. Árduo também é trabalho de, diante de novas narrativas – de produções cinematográficas, digamos, enigmáticas, fora dos clichês aos quais estamos tão habituados, questionadoras do que já sabemos –, assistir a elas sem desejar encontrar as explicações causais para cada fato narrado (por exemplo, buscar imediatamente a relação entre a nacionalidade do diretor ou algum fato de sua biografia e aquilo que é mostrado no filme). E é isso o que, segundo pensamos, seria necessário estar presente na formação dos professores (ou futuros mestres): fugir aos julgamentos apressados, às fórmulas fáceis e rígidas de analisar ou interpretar filmes (e demais narrativas), e sim aprender com novas estéticas narrativas distintos modos de estar consigo mesmo e com o “outro”, diferente de nós.

Outra questão em jogo nessa tarefa formadora é a que diz respeito a uma rigidez no tratamento da relação entre ficção e realidade. Entendemos, com Jacques Rancière (2009), que é preciso fazer ficção com materiais do real, exatamente para poder pensar esse mesmo

real. Essa é uma discussão para nós fundamental, quando falamos em formação docente: a necessidade de nos abirmos ao fato de que tanto as narrativas de ficção como as chamadas narrativas do real, históricas, ambas operam com criação, com escolhas éticas e estéticas de contar algo – o que implica que sempre estamos diante de arranjos de linguagem, e jamais na posição de donos de uma verdade “real”. Haveria, segundo esse autor, uma interpenetração entre a racionalidade dos fatos e a racionalidade das ficções (Rancière, 2009, p. 59). Para nossa pesquisa, que opera nas interseções de educação e arte cinematográfica, tal debate é crucial: entendemos que, para futuros docentes ou professores em exercício, a experiência com boas narrativas ficcionais têm um papel fundamental no seu preparo para abrir-se a novos repertórios culturais, para compreender melhor esse “outro” a quem nos dedicamos no trabalho pedagógico escolar; enfim, para trabalharmos sobre nós mesmos, no sentido de nossa auto-formação.

Alguns dados da pesquisa: o que pensar a partir deles

Aplicamos em 2009 e 2010 um questionário a 585 estudantes de Pedagogia de seis universidades da Grande Porto Alegre, públicas e privadas, com questões sobre perfil sócio-econômico, razões da escolha do curso, experiências com produtos audiovisuais, especialmente o cinema, hábitos de lazer, atividades culturais, de entretenimento e de acesso a informações. O questionamento principal, no conjunto de 33 perguntas feitas, referiu-se à experiência dos estudantes com o cinema e especialmente às perspectivas que eles veem, como futuros docentes, de utilização das narrativas fílmicas na prática cotidiana de sala de aula.

A maioria dos jovens são mulheres (95% dos participantes), com uma idade média entre 19 e 28 anos, provenientes em grande parte de escolas públicas e já exercendo algum tipo de atividade profissional. Inseridas, pode-se dizer, na classe média ou média-baixa, essas alunas, que desejam atuar como professoras, dizem assistir regularmente a pelo menos duas horas diárias de televisão; seu acesso a filmes se dá preferencialmente pela TV (14% delas vão apenas uma vez a cada seis meses a uma sala de cinema). Quanto à utilização do cinema na escola, 67,4% dos estudantes afirmam que o principal objetivo de utilizar filmes na sala de aula é o de ilustrar os conteúdos trabalhados; 78,7% dos estudantes concordam que os filmes são uma boa opção para se trabalhar na sala de aula, pois ajudam a tornar as aulas “menos monótonas”. Para grande parte desses estudantes, há lembranças de terem vivido alguma

experiência envolvendo cinema e educação. Quanto a essa prática, 97,3% consideram importante o uso do cinema nas salas de aula, e 96,8% afirmam que assistir a filmes é importante para sua formação como futuros docentes; 95% dos estudantes inclusive afirmaram que o cinema pode proporcionar reflexões sobre questões sociais e existenciais que gerem algum aprendizado.

A limitada relação entre as futuras docentes e o cinema – conforme os dados da aplicação dos questionários – vai desde a explicitação do porquê das escolhas que fazem em relação ao cinema até mais especificamente a constituição de um repertório acerca das produções fílmicas. Ao serem questionados quanto ao veículo utilizado para assistir a filmes, 51% dos estudantes descreveram como principal fonte de acesso a televisão e 34% definiram como principal fonte de acesso as videolocadoras. Isso pode apontar para uma seleção não muito criteriosa, no sentido de pesquisar de forma autônoma, os filmes aos quais as estudantes assistem.

Um dos dados mais importantes, a nosso ver, foi o que se refere à classificação desse público quanto ao que seja um “bom filme”: para as estudantes consultadas, um bom filme é aquele que “retrata a realidade”, especialmente se essa realidade tem a ver com o cotidiano de suas vidas. Filmes “lentos demais” em geral são descartados como “bons de se assistir”; da mesma forma, há referência predominante ao fato de que os filmes não ocidentais são “mais difíceis de entender”. Dentre os dez filmes mais citados como “muito bons”, nove têm como país de origem os Estados Unidos²; ou seja, os questionários apontam uma reduzida experiência com filmes que estejam fora do circuito da produção hollywoodiana, maciçamente veiculada nos canais de TV e predominantemente presente nas salas de cinema e nas prateleiras das locadoras.

Ora, Alain Badiou (2004) nos ensina que o cinema apresenta-se genuinamente como um meio fundamental de nos apresentar o outro, na sua relação com o mundo; mais do que isso, o cinema seria um modo de amplificar nossas possibilidades de pensar “o outro”. Na medida em que estamos interessados numa educação ética e estética, e nessa perspectiva de cinema, conforme a proposta de Badiou, cresce em importância a afirmação de que a formação dos educadores pode passar por um contato diferenciado com filmes que rompam com os clichês dominantes e ampliem seu repertório artístico e cultural.

A existência de uma relação bastante restrita entre o cinema e as alunas de Pedagogia é perceptível quando observamos as respostas ao questionário, sobre suas experiências

² Apenas um dos filmes citados não segue essa característica. Este tem como país de origem o Brasil e, mais precisamente, a Globo Filmes, diretamente ligada a uma das grandes redes de televisão aberta do Brasil.

subjetivas com filmes, bem como quando vemos as opções, quanto ao uso que imaginam fazer do cinema na escola. Quando indagados sobre a importância dos filmes em sala de aula, a maioria dos estudantes identificou o conteúdo escolar como fator de maior relevância. Do total, 46% afirmaram que um filme é importante quando apresenta ligação direta com a proposta didática do programa curricular. Esse número, bastante significativo, revela que boa parte das estudantes restringe a pertinência do filme em sala de aula à possibilidade de identificar no mesmo, especificamente, um conteúdo de ensino.

O segundo fator mais apontado quanto à presença dos filmes em sala de aula foi o fato de os mesmos quebrarem a monotonia da rotina escolar, considerada a partir de recursos tradicionais como o quadro, o giz e o livro didático. Quinze por cento das respostas apontam os filmes como ferramenta que diverte, diversifica e entusiasma os alunos, no sentido de eles tornarem a aula “mais dinâmica”. Há o entendimento, por parte dos estudantes, de que haveria por um suposto “método tradicional” de ensino, monótono e cansativo, e, por essa razão, um filme animaria a rotina desgastada, com a introdução de elementos da linguagem audiovisual. Esses dois fatores, apontados predominantemente como os que conferem uma espécie de necessidade da presença do cinema na escola, indicam o viés utilitário pelo qual essa prática tem sido pensada.

Mais do que isso, porém, mais do que o tom utilitarista da arte cinematográfica na escola, talvez o que chame a atenção é a percepção e o entendimento do que seja a “verdade” e a “realidade” das imagens, seja no sentido de as estudantes buscarem a “verdade dos fatos” em filmes e outras narrativas audiovisuais, seja nas concepções que manifestam, quanto à utilização das imagens audiovisuais na escola, com o objetivo de tornar o ensino ou “mais concreto” ou “mais agradável” ou “mais próximo da realidade do aluno” – só para citar as respostas recorrentes dos entrevistados.

Afinal, o que sucede quanto a nossa relação com a “realidade”, ou com a “verdade dos fatos”, quando temos o acesso a narrativas visuais, como as da televisão e do cinema (e, aqui, particularmente, nos interessam sobretudo as narrativas cinematográficas)? Pergunto: nosso desejo (e o das nossas estudantes) é ver “nossa vida” reproduzida ali, ou nos agrada principalmente o fato de nos depararmos com alguma suposta realidade, que julgamos por vezes ser a “verdadeira realidade”? Enfim, como existem para essas jovens as imagens audiovisuais: como cópias da realidade, como imitação do vivido, como reprodução daquilo que “já existe”, como ficção, como invenção, como metáfora? Para os jovens – e penso aqui especialmente nos jovens estudantes de Pedagogia, que se preparam para atuar no magistério –, como é sua relação com as imagens, a que têm acesso quase infinitamente pela Internet?

Como poderíamos caracterizar, mais detalhadamente, a referência que fazem (segundo os dados mais recorrentes da atual pesquisa) às imagens do cinema como “um retrato da realidade”. Como caracterizam eles essa “realidade”, que supostamente estaria de alguma forma presente em filmes que eles citam como os mais significativos para eles, nos últimos tempos – por exemplo, *Tropa de Elite*, *Se Eu Fosse Você*, *O Mistério da Libélula* ou *A Vida é Bela*?³ . Tais perguntas acompanharam a realização da pesquisa e são o mote principal da nova investigação (iniciada em 2011), impulsionada pelo levantamento feito até aqui.

Como se vê, só por esses breves exemplos, os filmes escolhidos pelos jovens de nossa pesquisa, como os seus preferidos, são construídos em muito diversos estilos de narrativa; no entanto, em relação a essas diferentes narrativas, os jovens teceram observações que, quase sempre, os conduziam a avaliar positivamente um filme por estas razões: “retrata uma realidade brasileira”, “é uma lição de vida”, “é uma história real”, “mostra a realidade para a qual estamos direcionando o planeta”, “nos remete a uma reflexão de ser humano”, nos ensina “a conviver e respeitar as diferenças”, é uma história pela qual “muitos já passaram”.

Queremos aqui pontuar a relevância desses dados, em se tratando de estudantes de Pedagogia, jovens urbanos que, mesmo diante das mais diferentes produções, insistem, a maioria deles (mais de 90 por cento, segundo apuramos), em estabelecer elos diretos com a vida cotidiana ou com a chamada “realidade”. Ao mesmo tempo, ao cinema (considerado por elas como bom) é atribuída a qualidade de nos fazer refletir, de necessariamente nos ensinar algo. Como nos diz Foucault (2009), é preciso arrancar esses dados e unidades de sua condição de “quase-evidências”, reconhecendo que não se trata de algo tranquilo – e sim de um conjunto dado (ou uma dada unidade) que nos exige uma ação quase como a de um terremoto; trata-se de sacudir os dados, as coisas faladas, as imagens produzidas. E eu diria, em relação aos dados coletados, que se trata de sacudir tais enunciações, abri-las, arrancá-las mesmo da tranquilidade morna em que aparecem. Para quê? Para liberar os problemas que elas colocam (Foucault, 2009, p. 29), pois que elas mesmas já vêm como um feixe de novas questões, as quais merecem ser pensadas. E para isso exige-se uma teoria – um corpo conceitual que dê conta “dos fatos do discurso a partir do qual [as unidades] são construídas” (idem). E a teoria de que nos valem aqui tem a ver com esse cruzamento de conceitos sobre imagem e realidade, sobre formação de si e educação, sobre educação ética e estética.

³ Nos 585 questionários, dentre os dados consta uma lista de mais de 1.500 filmes escolhidos pelos estudantes como seus preferidos. Alguns deles são os citados acima. No segundo semestre de 2010, voltaremos às universidades, para encontros com grupos pequenos de alunos, e exibiremos trechos de filmes ou curtas-metragens; nessa fase final da pesquisa, teremos oportunidade de questionar os grupos sobre as justificativas de suas escolhas – além de outras interlocuções.

Formação como desacomodação

Quando tivemos a oportunidade de ir a campo, para além da aplicação do questionário, e realizar um debate com um grupo de estudantes – numa atividade-piloto de recepção⁴ –, foi possível debater com elas a respeito do caráter de sua própria participação na pesquisa e sobre a importância das imagens audiovisuais em nossa formação ética e estética; além disso, o grupo teve acesso a um curta-metragem e ao trecho de um filme⁵, sobre o qual foram feitas considerações que permitiram situar a obra para o grupo. A apreciação das imagens e sequências dos filmes foi o que inspirou o debate, o qual partiu das vivências das estudantes com o cinema. No momento em que a conversa concentrava-se mais especificamente na questão dos motivos pelos quais um filme deveria ou não estar presente na escola, tivemos um momento extremamente significativo no encontro. Uma das alunas declarou o seguinte: “É mais forte que a gente essa questão do pedagógico. (...) Por mais que eu poderia dizer hoje; ‘a gente pode usar pela arte’, vai chegar em sala de aula, eu não vou conseguir usar o filme só pela arte. Só por ser uma arte, assim, pras crianças, por interação, assim, acabo não conseguindo...”.

A estudante expôs sua dificuldade (ou sua impotência momentânea) em propiciar momentos de fruição e contato artístico, que se contraponham ao mero utilitarismo da produção cinematográfica na escola; ao mesmo tempo, ela expressou um pedido (e até um desejo), relativo à sua própria formação, no sentido de esta voltar-se mais atentamente para as questões éticas e estéticas, para além do aprendizado de técnicas e metodologias de apropriação do conhecimento pelos sujeitos (certamente imprescindíveis para a democratização do legado de saberes humanos), mas também sobre obras artísticas que nos transformem e, de algum modo, nos retirem do pensamento de senso comum e de uma rotina já cristalizada.

Abrir espaço para o novo, para o inusitado, para a possibilidade de experimentar o ainda não ‘experenciado’ – essa foi a tônica da discussão com as alunas do Curso de Pedagogia da ULBRA, a partir do depoimento da aluna, uma jovem que já atua como professora. Importante ressaltar que esse depoimento, entre tantos outros ocorridos durante a

⁴ A atividade foi realizada com uma turma do Curso de Pedagogia da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, em Canoas (RS), no segundo semestre de 2010. Em 2011 novos encontros estão sendo realizados, dando continuidade à exibição de filmes, seguida de debates.

⁵ As alunas assistiram a um trecho do filme *Filhos do Paraíso*, do diretor iraniano Majid Majidi (de 1997) e a um dos curtos-metragens do filme *Cada Um com Seu Cinema* (produção francesa de 2007, de 33 cineastas de diversos países, em homenagem aos 60 anos do Festival de Cannes); o curta intitula-se *Zhanxiou Village* e é do diretor chinês Chen Kaige (disponível no Youtube, em http://www.dailymotion.com/video/x2bajo_chen-kaige-zhanxiou-village_shortfilms)

sessão com o grupo, pode ser associado à resposta dada nos questionários, segundo a qual 67% das estudantes concordam em parte ou plenamente com o seguinte: que o principal objetivo de utilizar filmes na sala de aula é o de “ilustrar os conteúdos trabalhados”. Ao contrário, o que foi discutido no encontro com as estudantes, ao vivo, foi que há de fato possibilidades de ir adiante, e de ampliar (e não limitar) a ação, a partir da prática com materiais audiovisuais, como as narrativas fílmicas.

Também é relevante lembrar que, durante o trabalho com o grupo-piloto de recepção, conseguimos perceber nas alunas o quanto a ampliação de seu repertório fílmico pode de fato ser acionada. Basta recordar algumas situações vividas, durante a exibição de um trecho⁶ de dez minutos do longa-metragem iraniano *Filhos do Paraíso*. Primeiro, é preciso registrar: durante a projeção, tivemos momentos de silêncio e concentração total entre todas as participantes. Segundo: logo que acendemos as luzes, o silêncio permaneceu e, então, propusemos que as alunas falassem livremente de suas impressões. Terceiro: mais de uma das alunas comunicou o desejo de assistir ao filme do início ao fim. “Na verdade eu fiquei muito curiosa. Queria ver o filme todo agora” – disse uma delas.

Além dessa rica experiência, conforme até aqui relatado, vale sublinhar que o fato de ser um filme de um país como o Irã, desconhecido para o grupo em sua cultura e modos de vida, e muito diferente da maior parte dos filmes já vistos pelo grupo, foi mais de uma vez citado, com observações como esta: “[esse filme] foge do que a gente está acostumada, né (?); os filmes hollywoodianos [são] aquelas coisas”. Impulsionado pelo interesse e surpresa provocados pelo filme, o grupo debateu acerca de várias questões éticas, pertinentes à sua formação como futuros docentes. Dentre as principais falas, destacam-se aquelas que apontam a delicadeza do cuidado entre dois irmãos, duas crianças, e a genuína ocupação com o “outro”, o compromisso efetivo entre pessoas, e assim por diante, presentes em apenas uma cena do filme. Da mesma forma, as estudantes expuseram questões relativas à estética da narrativa fílmica, à fotografia, ao uso de primeiros planos nas sequências, aos detalhes, ao silêncio longo

⁶ Na cena projetada víamos, em uma peça de uma casa, duas crianças irmãs, protagonistas do filme, comunicando-se através de escritos em cadernos para evitar que os pais soubessem o conteúdo de sua conversa. Podíamos ver também os pais e o irmão bebê que também apareciam na cena, na maior parte do tempo, em segundo plano. No diálogo das crianças, o menino contava à irmã que havia perdido o único sapato dela e, então, lhe fazia a proposta de que os dois dividissem o seu tênis, único sapato do menino também, até que ele achasse uma solução para o problema. Assim, os pais não ficariam sabendo do acontecido. A menina aceita a proposta, ao fim do diálogo escrito e silencioso, que tem como som “de fundo” a conversa dos pais.

de algumas cenas – enfim, a escolhas do diretor, nem sempre relacionadas a uma movimentada ação, como nos filmes aos quais essas estudantes disseram estar acostumadas.

Enfim, nesse encontro-piloto pode-se dizer que estávamos diante de acontecimentos que não apresentam um caminho único e predefinido; tratava-se de um debate sobre questões éticas, de inspirações para a educação do olhar, diálogos sobre as técnicas da linguagem audiovisual, entre outras. Tais acontecimentos, acreditamos, podem emergir como decorrência do contato de um grupo com o cinema e até mesmo com um simples trecho de um filme, como no caso dessa primeira situação relatada. Mas havia algo mais nesse evento: aquele grupo viveu diálogos que apontavam diretamente para tópicos da formação docente.

Talvez o que se possa concluir do encontro aqui relatado é que um trabalho formativo que envolva o acesso a uma estética narrativa diferenciada, acompanhado de uma efetiva “conversa”, em que nos dispomos a expor a nós mesmos e a escutar, provocando a desconforto do outro e de nós mesmos – esse tipo de prática tem a relevância de colocar em cheque algumas de nossas certezas. Esse foi o caso daquelas alunas, que se questionaram sobre a pertinência ou não de oferecermos, inclusive a crianças, alguns filmes que saiam da estética já conhecida pelos diferentes grupos (sejam eles de professores, sejam eles crianças, ou sejam jovens). Foi possível observar, claramente, um conjunto de alunas construindo e ao mesmo tempo desconstruindo suas hipóteses quanto às escolhas possíveis de produtos audiovisuais, para elas próprias e para a utilização em sala de aula.

O curta-metragem *Zhanxiou Village*, que narra em apenas três minutos a curiosa experiência de um grupo de crianças numa pequena vila do interior da China, nos anos 70, assistindo a um filme de Charles Chaplin, no galpão de um cineasta, completou ou ampliou a discussão sobre aquilo que Badiou refere sobre a capacidade que o cinema tem de nos tirar do nosso lugar já tão conhecido e nos colocar diante do que é radicalmente diferente de nós mesmos: ali naquela breve narrativa, saímos do lugar de adultos brasileiros de classe média, na segunda década do século XXI, e viajamos para os anos 70 na China, nos deleitando com pelo menos mais duas experiências de alteridade (crianças chinesas, felizes, assistindo a um filme de Chaplin, e a presença, na “sala de exibição”, de um menino cego, que entristece ao ver o filme ser interrompido, pedindo para ver o final da história). Sabemos que o filme é uma homenagem ao Festival de Cannes e ao próprio cinema. Mas entramos em contato com algo mais: é o documentário do amor à narrativa, capaz de capturar mesmo uma pessoa que não enxerga. O que é ficção e o que é realidade neste curta? Em que medida interessa se é verdade o que aconteceu naquele longínquo vilarejo chinês, no longínquo 1977? Foi possível debater com as estudantes justamente isso: os diferentes sentimentos que a história nos oferece e os

convites que o filme nos faz, no sentido de operar sobre nós mesmos e abrir-nos ao outro por meio de uma experiência estética que foge ao comum do nosso cotidiano audiovisual.

Finalmente

Corinne Ennaudeau (1999), que citamos anteriormente, nos convida a viver a realidade própria de imagens como as do cinema, entendendo que não existiria “outra realidade, outro sujeito nem outro objeto senão aqueles que resultam do jogo dos olhares e dos discursos que os colocam em cena” (Ennaudeau, 1999, p. 21, trad. minha). Esse jogo tem a ver com uma presença que é ausente, por mais paradoxal que isso nos possa parecer. O que está ali, nas imagens, seria a própria afirmação de que “não estamos lá” naquela cena, não “possuímos” aqueles personagens, nem aquelas falas. Ora, essa presença-ausente das imagens tem consequências importantes quando pensamos nas práticas de jovens com o arsenal de imagens, propiciadas pelo acesso às tecnologias digitais e a todas as formas de informação e comunicação em jogo em nosso tempo. E, imagino, há consequências também para a formação de jovens pedagogos, de futuros professores do Ensino Fundamental e professores em exercício – se incluímos nas práticas de sua formação permanente o acesso a narrativas fílmicas (e a outras formas de arte e ficção) e operamos com esses materiais, no sentido de ampliar nossa compreensão a respeito não só da própria arte mas igualmente a respeito daqueles a quem nos dirigimos como professores.

Tratamos neste artigo de um dos possíveis exercícios de “cuidado consigo”, na formação docente, e que passa pelo acesso a criativas e instigantes narrativas cinematográficas, entendendo que qualquer experiência com as imagens significa a produção de um modo de ver: de ver o filme, a cena, mas também de ver o outro; mais do que isso, de igualmente ver e pensar a si mesmo. Não se trata de tratar a imagem como algo que está fora de nós, mas como uma relação que nós próprios estabelecemos com ela; pensar a imagem como interioridade e exterioridade, como uma experiência genuína, que envolve sobretudo o observador, aquele que vê e se entrega ao que um outro sujeito criou, e que nos conduz a olhar um outro que não somos nós.

Sempre estaremos sob o olhar de um terceiro, como nos diz Didi-Huberman, autor que nos convida a *enfrentar* as imagens, a examinar os vários lados que estas oferecem, exatamente para questionar a suposta possibilidade de as imagens serem “retrato da realidade”. Apesar de tudo, apesar de ser impossível “pegar” o real pelas imagens, e dizer

“isso ali é tal ou qual coisa”, o convite é aceitar essa tarefa de incompletude, de impossibilidade de representação da realidade “como ela é” (Didi-Huberman, 2004), e trabalhar com isso, especialmente com a ideia de que não se pode separar o observador do observado. Mais ainda: cabe-nos, na constituição ética de nós mesmos, perguntar, sobre os materiais audiovisuais de nosso tempo, de quais imagens, de quais narrativas precisamos, hoje, para nos tornarmos melhores – naquela perspectiva dos filósofos estudados por Michel Foucault, em seu livro *A Hermenêutica do Sujeito*.

Questionar as concepções de imagem como “expressão de algo”, como referência direta a alguma coisa, como cópia da realidade, como “retrato do real” ou como reprodução do cotidiano ou do que “sucede a mim” (como vimos nos depoimentos dos estudantes); ou, ainda, questionar as concepções que fazem uma espécie de julgamento moral das imagens, tratando-as como “ilusão”, engano e mera manipulação e mentira – ambas as propostas constituem uma tarefa das mais urgentes na educação, já que implicam, necessariamente, não apenas uma discussão epistemológica ou um debate sobre cinema ou meios de comunicação audiovisual; elas têm a ver, principalmente, com questões políticas, éticas e estéticas, como aprendemos com filósofos como Jacques Rancière, sem falar em Ismail Xavier (2008) e Hannah Arendt (2000), que nos inspiram igualmente nesse trabalho de pensar a formação docente. Questionar e também escolher. E, nesse sentido, defendemos que o trabalho de nossa formação pode passar pela seleção de filmes e outras peças audiovisuais que, “apesar de tudo”, nos impelem para o reconhecimento de nosso semelhante, que nos convidam e pensar e a colocar nosso pensamento “em outra parte”, de um outro modo, diferente do nosso, ao qual nos habituamos.

CINEMA AND EDUCATION: an ethical-esthetic experience

Abstract

In this paper we discuss an ethical-esthetic proposal to Teacher Education students from the metropolitan area of Porto Alegre, especially about their experiences related to films and the relationships between image, fiction and reality. As theoretical references, about image and narrative, we used studies of Alain Badiou and Didi-Huberman; and also the concept of “care of the self”, by Michel Foucault. We suggest the importance to working with cinema images, in order to transform student’s and teacher’s ways of seeing their selves and the “other”.

Keywords: Teacher education. Ethical-esthetic education. Cinema. Fiction.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imágenes Pese a Todo*. Memoria visual del holocausto. Trad. Mariana Miracle. Barcelona: Paidós, 2004.
- ENNAUDEAU, Corinne. *La Paradoja de la Representación*. Trad. Orge Piatigorsky. Barcelona: Paidós, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ética, Sexualidade, Política*. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. OEA, fev. 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2009.
- XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. *Educação & Realidade*, 2008, v. 33, n. 1, p. 13-20.

Recebido em: abril de 2011
Aprovado em: maio de 2011