

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

SOBRE REPERTÓRIO, PROFESSORES E CINEMA:
O MANEJO DO REPERTÓRIO DE FILMES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
NA COMPOSIÇÃO DE SUAS AULAS.

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

SOBRE REPERTÓRIO, PROFESSORES E CINEMA:

O manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas.

Porto Alegre
2021

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

SOBRE REPERTÓRIO, PROFESSORES E CINEMA:

O manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

P471s Peruffo, Gabriela do Amaral

Sobre repertório, professores e cinema : o manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas / Gabriela do Amaral Peruffo. – 2021.

232 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Repertório. 2. Professores de História. 3. Filmes. 4. Aulas. 5. Cinema e Educação. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

SOBRE REPERTÓRIO, PROFESSORES E CINEMA:

O manejo do repertório de filmes de professores de História na composição de suas aulas.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Profa. Dra. Mónica de la Fare – PUCRS

Profa. Dra. Cristiane Freitas Gutfreind – PUCRS

Profa. Dra. María Silvia Serra – Universidad Nacional de Rosário

AGRADECIMENTOS:

Lembrar
Que o tempo
É franco
Talvez fira.
Que o tempo: talvez
Não ateste:
Mas deponha; e sugira.
Lembrar do evidente.
Água molha.
Sal salga.
A certeza é movediça.
E lembrar:
Mesmo em silêncio,
Sempre falar de amor
Sempre falar de justiça.
(WEST, Tiago, julho, 2020)

No confinamento da minha casa em 2020, esse poema virou quase um ritual de passagem. Passagem literalmente já que ele fica pendurado no corredor por onde eu passo o tempo todo. Ele fala de lembrança, de coisas óbvias, de coisas boas. O que são os agradecimentos se não uma forma de lembrar o óbvio: não escrevemos a tese sozinha, e as coisas boas: o tanto de gente fina elegante e sincera que fez parte dessa passagem.

Por isso agradeço por ter estado com;

Marcos Villela, meu querido e generoso amigo e orientador que continua não me mostrando atalhos, e sim um caminho mais longo, mas que se anda junto;

Lili, amiga, que esteve junto desde antes mesmo de tudo isso virar quatro anos de doutorado. A intenção era essa amiga, passar por toda essa experiência juntas. Deu tão certo que nos fortaleceu!

Colegas que encontrei pelos lugares por onde a vida acadêmica me levou durante esses quatro anos e se tornaram amizades sinceras: Aaron, Jerusa, Juliana Santos, Juliana Costa e

Sofia dos grupos de pesquisa; Laura e Bárbara das nossas aulas e cafés desde sempre; Cristian Cipriani (hermano) já não lembro como nos encontramos, mas seguimos juntos; amigo Fernando Carreira obrigada pela leitura e escuta sensível de todas as horas.

As professoras Cristiane, Mónica e Maria Silvia com as quais pude compartilhar não somente os momentos de avaliação de meu projeto, mas muitas outras experiências ao longo do caminho trilhado até aqui. Obrigada pela generosidade de vocês.

Os professores, colegas, sujeitos dessa pesquisa por terem compartilhado comigo um pouco de suas trajetórias e pela sua dedicação como educadores.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo fomento desta pesquisa¹.

Chego mais perto de casa e sigo agradecendo por ter:

Amigos que me acompanham desde que me conheço por gente e que de alguma maneira foram inspirações durante a trajetória da pesquisa: Alexandre Furtado, Carolina Basegio e Leonardo Ribeiro.

Pessoas que são como família porque nos cuidam, nos alimentam, nos resgatam no fim do dia e nos enchem de amor quando a gente não consegue nem olhar para os lados; Dani Boff, Guilherme Guerra, Cris Brand e Rafa Henke.

Outras que são família moram na porta ao lado, minha prima Rafaela e o bebê Ben, ou há quilômetros de distância, minha avó Iara.

Me despeço agradecendo e dedicando essa tese a minha mãe e meu pai, por terem me proporcionado todas as condições afetivas e materiais para poder fazer escolhas o tempo todo na minha vida. Pela paciência com todas as minhas ausências nesses últimos quatro anos. Valeu a pena, a tese terminou e nós seguimos juntos!

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

RESUMO

Esta tese foi construída com o intuito de analisar de que maneiras os professores de História manejam seu repertório quando da escolha de filmes para suas aulas. Nela, buscou-se acompanhar, junto aos professores, como estabelecem e operam os critérios de seleção dos filmes utilizados em aula, bem como o lugar que os filmes ocupam nos seus planejamentos. Para tanto, analisaram-se as conexões entre o Cinema e a Educação aprofundando as questões que dizem respeito ao currículo de História dentro dos referenciais nacionais para a Educação Básica e, com o aporte teórico de Foucault, demos ênfase à estratégia da problematização por considerar que não há uma verdade absoluta sobre os fatos. O conceito de repertório foi elaborado a partir da ideia de coleção, desenvolvida por Thierry de Duve, em articulação com a noção de cânone, entendido como um recorte privilegiado dentro do repertório. Com isso, foi possível aproximar o conceito de repertório da abordagem de Bourdieu sobre distinção, capital cultural e arbitrário cultural, a fim de pensá-lo no âmbito da escola como uma construção individual e coletiva. O manejo de repertório, por sua vez, foi entendido como o exercício de composição das aulas a partir da demanda específica dos conteúdos. Tal noção se apoia na ideia de curadoria, a partir das considerações de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque, assim como na forma de organização do *Atlas Mnemosyne*, elaborado por Aby Warburg, para pensar a organização das aulas. A parte empírica apoiou-se em entrevista com cinco professores que se encontram em diferentes momentos de suas trajetórias docentes e lecionam em escolas da rede pública e privada de Porto Alegre. Foi elaborado um roteiro com questões abertas que permitiram que os professores narrassem suas experiências, estratégias e formas de fazer em aula. O material foi analisado de maneira a dialogar com os conceitos de repertório e manejo, e dele foram gerados marcadores relativos a três momentos que apareceram na elaboração das aulas. Trata-se de três momentos que, articulados, dão conta de explicar os modos de fazer dos professores quando do manejo de seu repertório: estratégias de manejo na escolha dos filmes a partir do repertório, analisadas em diálogo com a noção de curadoria; modos de exibição dos filmes em aula, revelando a articulação e a interferência de fatores na escolha e exibição dos filmes; e o pós-filme, que explora estratégias criadas pelos professores para validar a exibição dos filmes junto aos alunos. Ao analisar separadamente esses marcadores, foi possível perceber que evidenciam o manejo de repertório como uma habilidade que os professores desenvolvem a partir do acúmulo de experiências refletidas e das constantes tomadas de decisão que efetuam para organização de

suas aulas. Ao analisar como os professores manejam seu repertório de filmes, foi possível perceber a diversidade de formas de fazer e as múltiplas possibilidades de composição de suas aulas.

PALAVRAS-CHAVE

Repertório; Professores de História; Filmes; Aulas; Cinema e Educação.

ABSTRACT

This thesis analyses how history teachers handle their inventory when choosing movies for their classes. Teachers were observed in order to discover their criteria of selection when using movies for their classes, what place these movies have in their class plans.

The choice of movies was made by their potential of presenting to the subject of History other versions and interpretations about facts. We analyze the connections between Cinema and Education to enhance the questions about curriculum of History within the national referential for the Basic Education with the theoretical support of Foucault by focusing on the idea of problematizing but considering that there is no absolute truth.

The concept of repertoire was developed from Thierry de Duve and his idea of collection, understanding the notion of canon as a privileged part within the repertoire. With this, it was possible to address the concept of repertoire of approach of Bourdieu with the notions of distinction, cultural capital, cultural arbitrary, in order to think of it as an individual and collective construction within the school. The handling of a repertoire is considered the exercise of composition of classes to meet specific demand of subjects, this notion is supported in the idea of curation as considered by Miriam Celeste Martins and Gisa Picosque, and in the form of organization according to the *Atlas Mnemosyne* elaborated by Aby Warburg to plan classes.

The empirical method involved interviews with five teachers – the subjects of the research are in different moments of their teaching trajectories and they teach in different schools of the public and private network of Porto Alegre. A script of interviews was written with open questions to allow the teachers to narrate their experiences and speak about strategies, criteria, and ways of creating in class.

The empirical material was analyzed to dialogue with the repertoire and its handling, and three referential markers were created in three moments and they appear in the elaboration of the classes. There are three stages that, articulated, explain different ways in which the teachers handle their repertoire. The strategies of handling the choice of movies from their repertoire with the notion of curation; the different ways of thinking the exhibition of the movies inside the class and the post-movie moment, the strategy created by the teachers to validate the exhibition of the movies to their students.

By looking at the markers separately, it was possible to understand how they always showing the handle of repertoire as an ability developed by teachers from their accumulation of

experience and constant decision-taking to compose their classes. By analyzing with the teachers how they handle their repertoire of movies, it was perceived the diversity of ways of creating from the multiple possibilities of composition of classes.

KEY WORDS

Repertoire; History teachers; Movies; Class; Cinema and Education.

RESUMEN

Esta tesis se elaboró con el objetivo de analizar la forma en que los profesores de Historia se encargan de su repertorio cuando eligen películas para sus clases. Se buscó acompañar, con los docentes, cómo establecen y operan los criterios de selección de las películas utilizadas en clase, así como el lugar que ellas ocupan en su planificación. Para esto, se analizaron las conexiones entre Cine y Educación, profundizando los temas relacionados con el currículo de Historia dentro de los referenciales nacionales de Educación Básica y, con el aporte teórico de Foucault, se enfatizó la estrategia de problematización, considerando que no existe una verdad absoluta sobre los hechos. El concepto de repertorio se desarrolló desde la idea de colección, desarrollada por Thierry de Duve, en aproximación con la noción de canon, entendida como un rasgo privilegiado dentro del repertorio. Así fue posible acercar el concepto de repertorio al enfoque de Bourdieu sobre la distinción, el capital cultural y el arbitrario cultural, para pensarlo dentro de la escuela como una construcción individual y colectiva. Encargarse del repertorio, a su vez, se entiende como el ejercicio de componer las clases a partir de la exigencia específica de los contenidos. Esta noción parte de la idea de curaduría, basada en las consideraciones de Miriam Celeste Martins y Gisa Picosque, así como en la forma de organización de *Atlas Mnemosyne*, elaborado por Aby Warburg, para pensar en la organización de las clases. La parte empírica incluyó entrevista a cinco profesores que se encuentran en diferentes momentos de su trayectoria docente y enseñan en escuelas públicas y privadas de Porto Alegre. Se elaboró un guion con preguntas abiertas que permitieron a los docentes narrar sus experiencias, estrategias y formas de hacerlo en clase. El material fue analizado con el fin de dialogar con la noción de encargarse del repertorio, y desde ella se generaron puntos de análisis relacionados con tres momentos de la elaboración de las clases. Los tres momentos articulados, son capaces de explicar las formas de hacer de los docentes a la hora de encargarse de su repertorio: estrategias de selección en la elección de películas del repertorio, analizadas en diálogo con la noción de curaduría; formas de exhibición de películas en clase, revelando la articulación e interferencia de factores en la elección y exhibición de películas; y el post-película, que explora estrategias creadas por los profesores para validar la exhibición de películas a los estudiantes. Al analizar estos puntos por separado, se pudo percibir que encargarse del repertorio es una habilidad que los docentes desarrollan a partir de la acumulación de experiencias y de la constante toma de decisiones que hacen para organizar sus clases. Al analizar cómo los profesores se encargan de su repertorio de

películas, se pudo percibir la diversidad de formas de hacer y las múltiples posibilidades de armar sus clases.

PALABRAS CLAVE

Repertorio; Profesores de Historia; Películas; Clase; Cine y Educación.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PREÂMBULO | 15 |
| 1 CINEMA E EDUCAÇÃO..... | 19 |
| 1.1 CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL – INCE: UM PROJETO POLÍTICO | 21 |
| 1.1.1 O cinema dentro dos referenciais nacionais para o currículo..... | 26 |
| 1.1.2 Conexões entre o cinema e o currículo de História na Educação Básica..... | 31 |
| 1.2. O FILME EM SALA DE AULA – ESPECIFICIDADES DO CINEMA E DA ESCOLA..... | 38 |
| 1.2.1. O tempo do filme e o tempo da aula | 40 |
| 1.3. A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR | 45 |
| 1.4. CINEMA E HISTÓRIA – VERSÕES POSSÍVEIS DO REAL..... | 52 |
| 1.4.1 Quando o professor convoca os filmes para contar a história..... | 58 |
| 2. O ARTESANATO DA PESQUISA | 62 |
| 2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 74 |
| 2.1.1 Glauber | 75 |
| 2.1.2 Laís e Walter | 77 |
| 2.1.3 Adélia | 79 |
| 2.1.4 Kléber | 81 |
| 3. O REPERTÓRIO | 84 |
| 3.1 UMA COLEÇÃO DE COLEÇÕES | 86 |
| 3.1.1 O cânone..... | 94 |
| 3.2 O REPERTÓRIO COMO DISTINÇÃO | 98 |
| 3.2.1 O arbitrário cultural escolar..... | 100 |
| 3.2.2 O repertório como construção coletiva e particular | 104 |
| 4. MANEJO OU COMO LEVAR O MUNDO NAS COSTAS? | 108 |
| 4.1 MANEJO DO REPERTÓRIO DE FILMES PARA SALA DE AULA..... | 110 |
| 4.1.1 A escolha | 112 |
| 4.1.2 A exibição | 129 |
| 4.1.3 O pós-filme..... | 143 |
| 5. CONSIDERAÇÕES PARA CHEGAR AO FINAL | 155 |
| 6. REFERÊNCIAS | 163 |
| ANEXO 1. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS..... | 1 |
| Kléber..... | 1 |

| | |
|---|----------|
| Glauber | 1 |
| Laís e Walter | 1 |
| Adélia | 1 |
| ANEXO 2. FUNES EL MEMORIOSO | 1 |
| ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 1 |

PREÂMBULO

A tese que aqui se apresenta foi construída com o intuito de analisar de que maneiras os professores de História manejam seu repertório quando da escolha de filmes para suas aulas. A questão aqui anunciada passou por uma elaboração até chegar aos professores como sujeitos da pesquisa e ao manejo de repertório como objeto de análise. Como professora de História, o que me provocou foi a possibilidade de olhar ao redor e entender o que vinham fazendo os meus pares, outros professores de História. Em princípio, a ideia de ter professores como sujeitos da pesquisa era impensável para mim. Desde o início da minha trajetória no programa de pós-graduação, meu interesse era na escuta de jovens estudantes. E pude fazer essa aproximação durante a experiência de Mestrado, na qual busquei, entre outras coisas, perceber os efeitos dos filmes sobre os meus alunos a partir de três marcadores de análise². Um desses marcadores talvez tenha sido o que disparou a ideia de repertório como um tema a ser perseguido. Tratava-se do que naquele momento chamei de “estoque de imagens”: eram as referências com as quais os estudantes construía sua noção de mundo, o regime de imagem com o qual operavam e suas noções sobre História e sobre a linguagem do Cinema que apareciam em suas falas a respeito dos filmes. Na época o estoque de imagens complementou outras pistas que buscavam ser analisadas, como a dimensão sensível e o deslocamento que a experiência com os filmes provocava nos estudantes.

Ao iniciar o Doutorado, minha ideia era investigar mais a fundo esse estoque de imagens junto aos alunos. Algumas pistas me levavam à ampliação disso que ainda não era o repertório – pois ia na direção apenas das referências cinematográficas – mas era um arsenal de referências que passavam sim pelo âmbito da escola. Melhor dizendo, era pensar a escola em seu potencial de ampliação do repertório dos estudantes não só pelo que assistiam em aula, mas por toda troca de conhecimentos que nela acontece e, ao mesmo tempo, entender que ela opera de maneira conservadora ao reproduzir as estruturas hegemônicas da sociedade. No entanto, conversar com estudantes sobre o que conhecem e consomem em termos de audiovisual talvez me trouxesse poucas pistas para chegar até o papel da escola na ampliação do que viria a ser denominado repertório. E assim foi plantada a ideia de investigar junto aos

²PERUFFO, Gabriela do Amaral. **O que fica além da aula? O cinema na aula de História**. Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Dr. Marcos Villela Pereira e defendida em 2016 pelo Programa de Pós Graduação da PUCRS na linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6713>

professores – olhar para quem realiza as escolhas do que chega até os alunos pela via da escola, e, sim, olhar para a sua margem de escolha apesar das imposições do formato escolar e das implicações do currículo e pensá-las dentro dos contextos social, político e cultural nos quais estão inseridas.

Esse foi o caminho que levou até a questão de pesquisa aqui anunciada, e com ela os objetivos traçados para a investigação foram na direção de conhecer de que maneira os professores de História manejam, ampliam, organizam e classificam o conteúdo do seu repertório de filmes, quando do planejamento de suas aulas. Refiro-me à exibição de filmes em sala de aula com o foco na experiência da exibição – pensando que eles podem fazer parte do planejamento de um ano letivo inteiro, podem ser escolhidos para exibição e debate como um caminho possível para preencher ou criar novas lacunas dos conteúdos, podem problematizar um contexto histórico ou apresentar na sua duração mais perspectivas do que caberiam em uma única aula expositiva. Antes de mais nada, foi preciso definir a ideia de repertório com a qual a pesquisa iria operar, já que não havia um conceito pronto que contemplasse o que eu definia como repertório, e, com isso definido, eu poderia ir atrás dos meus objetivos elencados: acompanhar, junto aos professores, como manejam os critérios de seleção dos filmes utilizados em aula, assim como analisar o lugar que os filmes ocupam nos seus planejamentos para assim demarcar as potências do uso de filmes para as aulas de História como estratégia para ponderar ideias sobre reprodução e emancipação na Escola Básica.

Tendo clara a intenção de buscar relatos dos professores de História e problematizar acerca do seu manejo de repertório, tomei a liberdade de buscar aproximações sobre a ideia central: o manejo de repertório. A busca se deu entre os estudos que relacionam audiovisual, cinema e educação, currículo e docência, arte e educação e que em grande parte se situam nas áreas da Educação, Comunicação e Artes Visuais – o que me levou até autores que não necessariamente escreveram sobre, mas que, de alguma maneira, puderam me servir com suas teorias para compor a definição de manejo de repertório com a qual operei na pesquisa. Nela articulo formulações de Thierry de Duve sobre coleções junto às ideias de Aby Warburg sobre a elaboração de classificações a partir das imagens. Constituo a noção de repertório também a partir da ideia do que pode ser considerado canônico e culturalmente hegemônico para seguir a elaboração com uma aproximação aos conceitos de capital cultural e arbitrário cultural em Bourdieu. Com essas definições, pude começar a armar o cenário onde seriam apresentados os

conceitos de repertório e manejo a partir da análise sobre como os professores manejam seus repertórios de filmes.

Contudo, como dito, a intenção foi analisar o manejo do repertório de professores de História que utilizam filmes em suas aulas. A parte empírica da pesquisa começa com entrevistas que foram feitas com duas professoras e três professores de História vinculados à Educação Básica. Além da disciplina que lecionam, esses docentes têm em comum o fato de incorporarem filmes como uma das estratégias de suas aulas. São professoras e professores em diferentes etapas da sua carreira como docentes que trouxeram relatos de vários momentos de suas trajetórias. Eles estão vinculados a escolas das redes pública e privada no Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Foram quatro encontros, um deles realizado com uma dupla. Me encontrei com Glauber e depois com Laís e Walter juntos. Meses depois, foi a vez de Adélia e, por último, de Kléber³. O roteiro foi elaborado de maneira a tornar essas entrevistas o mais abertas possível, quase uma conversa. A partir delas, foram feitas as transcrições que se encontram anexadas na íntegra ao final da tese.

Analisar as transcrições foi outra etapa do trabalho empírico. A partir dessa análise, foi possível trazer para os capítulos teóricos mais elementos para pensar a relação entre Cinema e Educação, sobre os filmes em sala de aula, e construir a ideia de mediação e curadoria já com algumas pistas dadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Por isso, desde o primeiro capítulo é possível encontrar excertos das falas dos professores costurados com alguma discussão teórica, provocando ainda outras tantas. As falas estão identificadas entre aspas e pelo nome de cada professor seguido do número da página onde constam na transcrição.⁴ Em outro momento da análise que compõe o artesanato da pesquisa, foi possível estabelecer marcadores referentes a três momentos que, no meu entendimento, apareceram como requisitos na fala dos cinco docentes. Trata-se de três etapas que, articuladas, deram conta de explicar diferentes modos de fazer dos professores quando do manejo de seu repertório. Elas pautam sobre a escolha, a exibição e o pós-filme. E aparecem para os leitores vinculadas às ideias que intitulam cada um dos subcapítulos onde se situam: **A escolha**, dentro da perspectiva da seleção dos filmes a partir do repertório; **A exibição**, que conta sobre as diferentes formas de manejo ao exhibir os filmes escolhidos dentro da aula, e **O pós-filme**,

³ Todos os nomes dos docentes foram mudados para nomes de cineastas brasileiros, explicarei ao longo do texto os motivos dessa mudança. Temos então: Glauber Rocha, Walter Salles, Laís Bodanzky, Kléber Mendonça e Adélia Sampaio.

⁴ Estão no anexo I numeradas separadamente de acordo com cada entrevista.

que faz referência às estratégias criadas pelos professores para validar a exibição dos filmes junto aos seus alunos. Esses títulos encontram-se no capítulo que pauta especificamente o **Manejo do repertório de filmes para sala de aula**, onde, após percorrer a ideia de repertório no capítulo 3, pude finalmente acercar-me da ideia de manejá-lo, entendendo o manejo como um exercício de composição que se dá a partir da organização e reorganização do repertório do professor, sempre permeado pela intenção de montar uma aula com filmes.

Com esse preâmbulo do percurso de escrita da tese, começo com o capítulo inicial, que adentra a relação entre Cinema e Educação e Cinema e História permeados pela ação pedagógica do professor. Parto de uma retomada histórica sobre os primeiros projetos pensados para uso dos filmes em sala de aula, desde as propostas de filmes educativos como política pública nos anos 1930 – produzidos pelo INCE – até as propostas vinculadas ao cinema dentro dos documentos oficiais que pautam sobre currículo no Brasil. Com um recorte para o currículo de História, são abordadas especificidades a respeito de temas que tocam essa disciplina e o cinema. Após estabelecer um parâmetro para a relação entre currículo, Cinema e História, foi possível olhar para a ação pedagógica dos professores. Portanto ao pretender analisar o manejo do repertório dos professores, me aproximei das noções de mediação e/ou curadoria tendo como base as reflexões de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque acerca dessas ideias.

O intento é construir um cenário para ir acercando os leitores até o capítulo 2, onde conto detalhadamente sobre o processo de **Artesanato da pesquisa**. Nele estão descritas todas as etapas desde a seleção dos sujeitos da pesquisa, passando pelos encontros das entrevistas e pela apresentação de cada um desses sujeitos separadamente, além do caminho percorrido para a análise do material empírico das transcrições e o como se deu a elaboração dos subcapítulos que resultaram dessa análise. Ao adentrar o capítulo 3, o leitor terá contato com o conceito de **Repertório** elaborado já em diálogo com as falas dos professores que já lhes foram apresentados, para assim chegar ao capítulo 4 reconhecendo este conceito dentro da ideia de **Manejo de Repertório** e o vendo operar a partir do que dizem Adélia, Glauber, Laís, Kléber e Walter.

1 CINEMA E EDUCAÇÃO

É dizer “tu entendes que tem gente que vê o mundo desse jeito e tu entende que existe uma outra forma de ver o mundo”, é isso. (Walter, entrevista, p. 14)

É atributo do cinema fazer parte da construção do comum, produzir nos espectadores a sensação de fazer parte de relatos, posições e narrativas sobre o mundo que podem inquietá-los, provocá-los e interrogá-los, como bem diz o professor Walter na fala que abre esse capítulo. As noções de mundo impressas no filme e o modo como ele devolve aos espectadores certa leitura da realidade fazem emergir uma série de identificações e sentimentos que se apresentam no tempo de uma exibição, na duração do filme. Isso tanto vale para uma perspectiva pedagógica da aprendizagem significativa, com foco no aluno, no repertório dele, nas suas experiências, como vale para o cinema. Quanto mais o aluno se der conta de que está vendo um filme, menos ele entra na experiência de ver o filme – fenômeno um pouco semelhante ao que Dewey aponta a respeito das inconveniências de se tornarem os estudantes excessivamente conscientes de estarem a estudar e aprender. Quanto mais as condições os levarem a ter consciência de que estão estudando, menos estarão a estudar e aprender (DEWEY, 1959). O uso de filmes pode ser um recurso que obedece à ideia de torná-lo parte de uma experiência que proporcione, ao menos durante a sua exibição, uma imersão a ponto de os alunos serem capturados pelo filme e se tornarem espectadores. Essa imersão no filme dentro da sala de aula é uma possibilidade que passa por uma escolarização do cinema (DUSSEL, 2014) ou pelo que é adaptado para o formato escolar quando os filmes entram em sala de aula;

En esta visión, las experiencias con el cine deben resistir, ante todo, ser escolarizadas, porque en la adaptación escolar se pierde todo lo valioso y ‘alter(iz)ante’ del cine, esto es, su capacidad de alterar una cierta gramática y de plantear una experiencia estética rica e imprevisible. (DUSSEL, 2014, p.79)

Resistir à escolarização, como provoca a autora, significa conseguir manter alguns ganhos que são do cinema, de suspender os modos de comunicação habituais, de colocar todos em cena como espectadores. Fala da contingência e do potencial transformador do cinema de jamais fixar sentimentos, desejos e pensamentos. A sua entrada na escola implica um deslocamento do seu espaço cultural original para um espaço que não está associado com lazer ou com vínculos voluntários. Pelo contrário, a escola é rodeada de propósitos bem demarcados com base em uma sequência de atividades pedagógicas permeadas por um tempo (períodos, intervalos, recessos) e um espaço (sala de aula, biblioteca, laboratórios, quadras de

esportes, muros e grades) que lhe são próprios, mediados pelos sujeitos da escola, funcionários, diretoras, coordenadoras, orientadoras, professores e alunos, que tornarão realizáveis os propósitos dela. O cinema entra como um dispositivo cultural, um estrangeiro articulado com um conteúdo de aula, possibilitando uma comunicação entre os filmes e os temas do currículo escolar. Nessa migração de seu espaço original, alguns elementos da sua prática cultural ficam pelo caminho, se perdem; a resistência é avistar o que é possível manter para que se contemplem ainda alguns elementos que o cinema tem de específico, sem perder também o que ele tem de pedagógico por si só, para além da sua entrada na escola.

Mas o que teria o cinema de pedagógico? A respeito dessa questão, o professor Kléber traz uma provocação para seus alunos que nos mostra alguma inserção do cinema dentro do seu discurso pedagógico: “Eu sempre utilizei filme na minha aula como uma ferramenta, um artefato pedagógico, como um texto. Aliás essa é uma discussão que eu tenho feito com meus alunos, ele é um texto e eles têm que ler pensando nisso.” (Kléber, entrevista, p. 1). O professor comenta que seu objetivo é que os alunos também consigam “sublinhar” no filme aquilo que mais lhes mobilizou, sensibilizou ou lhes fez pensar diferente após o assistirem. Talvez seja possível avistar o que há de pedagógico no cinema ao olhar para o manejo do repertório dos professores. Afinal, quantas inserções diferentes são possíveis quando um professor abre sua aula para a possibilidade de trabalhar com filmes, como foi dito na fala do professor Walter logo no início desse subcapítulo, mostrar aos alunos que o mundo pode ser visto de inúmeras formas e que naquela aula ele escolheu dentre tantas dentro de seu repertório, apresentar uma através daquele filme.

Este capítulo procura percorrer questões que se relacionam ao Cinema e à Educação, analisando desde as primeiras experiências no Brasil com o cinema educativo através da criação do INCE até a inclusão do Cinema dentro dos parâmetros curriculares para Educação Básica, passando por discussões sobre as possibilidades do uso dos filmes em sala de aula a pensando a ação pedagógica dos professores.

1.1 CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL – INCE: UM PROJETO POLÍTICO

Para falar sobre o cinema educativo como projeto político que se inicia nos anos 1930 no Brasil é preciso voltar alguns anos e olhar para o movimento da Escola Nova, iniciado já na década de 1920. Com forte influência da teoria de Dewey⁵, de aprendizado a partir da experiência, o movimento tinha como projeto uma educação pública, laica, gratuita e democrática sob responsabilidade do Estado e voltada para a formação de cidadãos e os interesses da sociedade. Um projeto com esses objetivos encontraria grandes desafios em um país que havia se tornado República poucas décadas antes e cuja sociedade era marcada por desigualdades expressas por todos os lados, mas principalmente no acesso à educação escolar. Para a maioria da população, o acesso se restringia somente ao ensino primário e, quando muito, ao ensino profissional. As desigualdades contestadas pelo movimento da Escola Nova também estavam expressas na organização curricular. Era nítido que no ensino secundário havia um currículo voltado para a preparação ao ensino superior, feito que se restringia a uma pequena parcela da população e que se caracterizava por ser bastante elitizado, pois priorizava os estudos literários de autores estrangeiros. Priorizava-se assim um ensino clássico a partir de leituras de obras em latim, grego, francês em detrimento de um ensino mais científico.

Ao longo da década de 1920, alguns educadores escolanovistas como Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho conseguiram implementar suas reformas em alguns estados do país. Em 1928 esses educadores implantaram, dentro dos estados onde estavam atuando, o uso do cinema para fins educativos. Algumas propostas do movimento acabaram entrando nas reformas realizadas já no governo Vargas nos anos 1930. O próprio Francisco Campos, também educador escolanovista, veio a se tornar Ministro da Educação em 1931. Em pouco tempo, implementa-se uma reforma no ensino do país, inserida dentro das políticas públicas promovidas pelo então presidente:

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

⁵ Neste sentido, a experiência para Dewey subentende mudança. Deve seguir alguns pontos: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade desperte seu interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. (DEWEY, 1959).

Ainda no contexto explicitado por Fausto (2001), era lançado o primeiro Plano Nacional de Educação em que se determinavam os fins que a educação deveria buscar a partir de então, contemplando aspectos filosóficos, sociais e técnicos. A proposta era de uma lei que desse conta de várias frentes dos problemas que a educação vivia naquele período.

As reformas educacionais propostas pelo governo acompanhavam algumas mudanças culturais e tecnológicas. A escola deixava de ser o espaço único de transmissão de cultura para dividir espaço com inovações tecnológicas que ganhavam lugar a partir desta década. Foi onde o cinema se difundiu como mais um dos meios de comunicação de massa, entre outros como o rádio e, posteriormente, a televisão. No Brasil, é nos anos 1930 que ele se desenvolve como um dos meios de comunicação mais importantes depois da imprensa e se consolida como prática cultural. Os filmes veiculados nas salas de exibição traziam elementos, ideais e costumes ligados à cultura dos países onde eram realizados – em sua maioria de origem europeia ou estadunidense. Dentro da proposta de governo de Getúlio Vargas de utilização da imprensa e do rádio como forma de exaltar uma ideia de Estado-nação pretendida por seu projeto político, era conveniente que houvesse interesse em incentivar uma maior autonomia também na produção cinematográfica. Criaria assim uma “imagem” do país que representasse os interesses oficiais referentes à ordem que regia um regime que havia subido ao poder de maneira autoritária, como foi o caso do Estado Novo (1937)⁶. Esse cenário nos permite compreender que havia uma preocupação por parte do governo em criar projetos para utilizar o cinema também como um meio para a modernização da sociedade através de reformas no ensino do país⁷, inserindo-o dentro das políticas públicas do Estado Novo pensadas para fomentar as áreas da cultura e da educação.

(...) ora, entre os mais úteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno, inscreve-se o cinema. Elemento de cultura, influenciando diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas (...). (Discurso de Vargas em 1934).⁸

⁶ Período que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central com o apoio de importantes lideranças políticas e militares da época. Para que ele fosse possível, foram eliminadas as resistências existentes nos meios civis e militares e foi realizada uma forte perseguição em combate às ideias comunistas.

⁷ Nesse contexto, os educadores da Escola Nova tiveram papel importante nas reformas educativas ocorridas e na formulação de projeto para produção de filmes educativos. Podemos citar entre eles nomes como os de Anísio Teixeira, Venâncio Filho, Roquette-Pinto, entre outros.

⁸ Discurso proferido pelo então presidente da República Getúlio Vargas em 1934. In. SIMIS, Anita. Estado e Cinema no Brasil. São Paulo: Annablume, 1996.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo⁹ foi criado em 1937 no rastro de outras iniciativas referentes à educação e cultura como a criação do Museu Nacional de Belas Artes (Art. 48), o Serviço de Radiodifusão Educativa (Art. 50), a Comissão de Teatro Nacional e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Art. 46). Seu projeto estava associado à ideia de “mostrar o Brasil ao Brasil”. A veiculação de imagens que ressaltassem os elementos típicos do país servia como argumento para reforçar o incentivo ao uso da arte cinematográfica associada à educação.

O INCE fez parte de projetos como as filmagens da Comissão Rondon e o da criação da Filmoteca do Museu Nacional, constituindo-se como um elemento que institucionalizava o uso da imagem – no caso o uso do cinema – para a educação da sociedade brasileira. Era destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral (Lei 378, Art. 40). O Instituto foi dirigido pelo antropólogo Roquette-Pinto durante dez anos. Além de ser diretor, ele também participou da elaboração do Projeto de Lei que organizou o órgão; segundo ele, os postulados da produção do INCE seriam:

"Todo filme do instituto deve ser:

1º - nítido, minucioso, detalhado;

2º - claro, sem dubiedade para a interpretação dos alunos;

3º - lógico no encadeamento de suas sequências;

4º - movimentado, porque no dinamismo existe a primeira justificativa do cinema;

5º - interessante no seu conjunto estético e nas suas minúcias de execução para atrair em vez de aborrecer." (In. RIBEIRO, Instituto Nacional de Cinema Educativo, 1944)¹⁰

Os filmes eram distribuídos nas escolas, e suas produções eram, em sua maioria, documentários de temas variados como descobertas científicas, educação física, meio rural, astronomia, saúde, entre outros que exaltavam as qualidades do país, heróis nacionais, biografias, riquezas da natureza etc. Portanto, mostrar o que o Brasil tinha de melhor – do ponto de vista de quem o promovia – inseria-se dentro do projeto do Estado Novo, em uma ideia de suscitar certo nacionalismo em todas as camadas da sociedade. Tendo em vista que ainda boa parcela da população não era letrada, o cinema educativo era pensado como uma maneira de educar por meio da imagem. Não se buscava uma educação visual, mas uma

⁹ O governo Vargas oficializa o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo – em 1937 a partir da publicação da *Lei 378*, que dava nova organização ao Ministério de Educação e Saúde. O Instituto foi o primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema e vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Gustavo Capanema.

¹⁰ RIBEIRO, Adalberto Mário. *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro (3), p. 12 - 37, março 1944.

educação por meio dos conteúdos apresentados nos filmes que vinha ao encontro do projeto de reforma educacional pensado pelo governo do período, como destaca Rosália Duarte;

A preocupação com o conteúdo dos filmes e sua influência sobre o público era grande entre os intelectuais brasileiros. A apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública, desde os primórdios, deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos. (DUARTE, 2002, p.63)

A descrição da autora nos permite olhar para a produção do INCE como uma espécie de coleção que foi sendo encomendada ao longo dos anos e que resultaria em vasto acervo de produções cinematográficas produzidas durante algumas décadas. Esse acervo também contava com a curadoria de produções estrangeiras que, segundo seus curadores, atendiam às características requeridas para integrá-lo. Os critérios que determinavam a aquisição desses filmes eram formulados por uma Comissão Consultiva, criada conforme o Art. 5 do Decreto 20.301¹¹, que era formada somente por profissionais da área artística. Tal como o material produzido, os filmes comprados também deveriam passar pelo controle da censura antes de serem adquiridos.

No que diz respeito ao repertório, podemos compreender a trajetória do INCE como um projeto que, para além de ser político, tentava ampliar o repertório do que se conhecia do próprio país através dos filmes educativos – filmes esses que não eram produzidos com o intuito de apresentar um ponto de vista em relação a um conteúdo ou discutir algum tema proposto em aula. Os filmes educativos do INCE tinham como objetivo apresentar os temas, descobrir coisas, explicar como se faz um experimento científico. Eles eram criados para substituir uma aula expositiva do professor a partir do conteúdo audiovisual, que muitas vezes também não era conhecido pelo docente. O manejo do professor em relação aos filmes estava em escolher aquilo que iria utilizar dentro do acervo, portanto em um conjunto muito mais fechado de opções se pensarmos no repertório dos professores. Além disso, o manejo já contava com uma questão de infraestrutura das próprias escolas, uma vez que os projetores

¹¹ Decreto 20.301 – De 2 de janeiro 1946. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 5º – Haverá uma Comissão Consultiva composta de cientistas e artistas de reconhecida autoridade, à qual serão submetidos, sempre que necessários, os projetos dos filmes a serem editados ou os originais concluídos.

1º – A Comissão será organizada pelo diretor, previamente autorizado pelo Ministro.

2º – Presidirá os trabalhos da Comissão o diretor.

3º – O desempenho da função de membro da Comissão é gratuito e vale como contribuição relevante à cultura nacional.

eram distribuídos pelo governo e eram bastante escassos em algumas regiões do país¹². Nota-se que intenção da criação do Instituto não findava na produção de conteúdo audiovisual, ela pretendia dar conta de uma reforma educacional proposta por um governo que, embora autoritário, visava a uma ampliação de repertório. Os filmes também tiveram a tarefa de ampliar o repertório dos docentes acerca do que conheciam sobre Brasil pois, embora quase prescritivos, os filmes educativos cumpriam um papel de divulgação que até então se limitava ao rádio, aos livros e à imprensa escrita. O funcionamento do INCE começou em um governo autoritário, o Estado Novo, e encerrou durante a Ditadura Militar. Ao longo de três décadas, o caráter de suas produções foi se modificando e, portanto, interferindo no repertório dos sujeitos da escola de forma significativa, já que se focava em atender demandas educativas.

O INCE se converteu em Instituto Nacional de Cinema e perdeu seu viés educativo a partir do final dos anos 1960¹³. E seus títulos continuaram disponíveis para o uso nas escolas. Suas produções foram digitalizadas pela Cinemateca Brasileira e disponibilizadas pelo Banco de Conteúdos Culturais. Em 2020 o espaço da Cinemateca passou a sofrer forte sucateamento por parte do governo federal o que levantou a discussão acerca da importância da preservação das produções cinematográficas brasileiras como patrimônio cultural. O acervo do INCE acompanham as mudanças políticas, sociais e culturais do Brasil e seus filmes, ao expressarem essas mudanças, tornam-se um material riquíssimo de reconstrução da história do Cinema e da Educação no país.

Contudo o uso do cinema associado à educação vai se modificando e passa a ser pensado também como o uso de uma produção cultural articulada aos conteúdos de aula. Não se trata do uso de filmes que são produzidos com base nos conteúdos escolares – como era a proposta dos filmes educativos –, mas sim de produções cinematográficas que dialogassem com os conteúdos. Eram filmes utilizados como proposta para mobilizar conhecimento a partir da linguagem audiovisual com um elemento a mais, possibilitando uma comunicação entre os filmes e os temas do currículo escolar – comunicação essa que passa a ser estabelecida pelos professores a partir de seus repertórios culturais. É dizer que passa a ser

¹² Ribeiro, Adalberto Mário. Instituto Nacional de Cinema Educativo. Revista do Serviço Público. Ano VII, vol. 1, n.3, 1944.

¹³ Na mesma época, foi criada a Empresa Brasileira de Filmes S/A (Embrafilme), responsável pela distribuição e promoção de filmes brasileiros no exterior, além de realização de mostras e festivais.

atributo do professor determinar se o filme é ou não educativo. Sem a mediação durante a produção dos filmes a serem utilizados, outros filtros serão utilizados na escolha dos títulos: filtros que agora passam por outras mediações, como os projetos pedagógicos de cada escola, aliados a novas tecnologias, às novas formas de consumir filmes. A fala a seguir do professor Glauber diz muito sobre pensar critérios para utilizar os filmes: “Alguns filmes que são legais, mas como usar, onde usar, como eu vou atingir, como que ele vai ser didaticamente aceito?” (Glauber, entrevista, p. 7) É atribuído ao professor essa triagem do que é didaticamente aceito ou não, ao passo que também se amplia a diversidade de filmes a serem explorados em aula. Tudo a que o professor assiste poderá ser ou não cogitado para trabalhar em sala de aula.

Não havendo mais uma produção de filmes destinados ao trabalho em sala de aula, o cinema passa a ser citado dentro dos documentos oficiais sobre currículo como prática cultural, e o filme como ferramenta pedagógica. Ficará então a critério do professor buscar em seu repertório o que exibir, como exibir e o que propor a partir dos filmes.

1.1.1 O cinema dentro dos referenciais nacionais para o currículo

É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores às atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social. (PCN, p. 38)

Com o fim das políticas de cinema educativo no Brasil, o cinema ganha outros espaços dentro das propostas pensadas para educação. Ele aparece dentro dos parâmetros curriculares de 1997¹⁴ de duas formas. Uma delas como atividade cultural, como forma de visar à ampliação do repertório de professores, uma preocupação que consta no texto dos parâmetros como “transformações necessárias na educação brasileira”. A outra diz respeito ao filme especificamente como ferramenta pedagógica associada aos planos de aula. O filme aparece como sugestão tanto de uso dos alunos em pesquisas e outras tarefas em casa, quanto de recurso para o professor em sala de aula – e entra na lista de diferentes formatos de informação e comunicação juntamente com a internet, os noticiários, as novelas, revistas,

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) em 1997 para Ensino Fundamental e em 1999 para o Ensino Médio. Sua criação teve como objetivo garantir que todos os alunos, em qualquer lugar do país pudessem usufruir, de um conjunto básico de conhecimento, ofertado pelas escolas. O PCN não é uma regra disponibilizada pelo MEC para as escolas e professores, mas sim, parâmetros e diretrizes que servem como base para a educação brasileira.

livros, gráficos etc. Nesse ponto o filme em sala de aula está associado a uma inovação tecnológica, o videocassete;

O videocassete, na escola, é um recurso para gravar programas e filmes transmitidos pelos canais de televisão, inclusive programas educativos, com o objetivo de assisti-los no momento que o professor considerar mais conveniente. Sua grande vantagem é permitir que os programas ou filmes sejam transmitidos no momento desejado, sendo possível ainda voltar e adiantar partes e interromper, se necessário. (PCN, p. 143)

A possibilidade de produzir o próprio registro audiovisual é colocada para os professores, uma vez que se torna possível gravar e exibir aquilo que escolherem no momento desejado, como o próprio documento propõe. Surge aqui também a possibilidade de utilizar não somente o que foi produzido para o cinema, mas programas da televisão, uma vez que ela se constituiu ao longo dos anos 70 como principal veículo de comunicação. No caso do cinema, o uso do videocassete amplia o repertório disponível para ser levado pelos professores para suas aulas, já que viabiliza a exibição de filmes que poderão ser alugados, comprados ou gravados da televisão, como conta o professor Glauber, que, ao longo de seus anos de docência, pode acompanhar essa transformação:

(...) aconteceu muitas vezes de eu selecionar cenas de vários filmes e montar uma única sequência, me lembro que fazia isso com fitas de vídeo, eu tinha dois videocassetes e fazia, era uma trabalhadeira desgraçada. Hoje se consegue facilmente. (Glauber, entrevista, p. 7)

Ele traça uma comparação com os dias atuais para pensar em como os avanços tecnológicos facilitaram não só a parte operacional, mas também o repertório de obras possíveis de serem exibidas em aula. O filme entra numa vasta lista de diferentes formatos de comunicação e informação com o intuito de serem utilizados para obter, comparar e analisar informações, de diferentes naturezas, sobre períodos da História, fenômenos naturais, acontecimentos mundiais, usos da linguagem oral e escrita etc. (PCN, p.141)

Atualmente na Base Nacional Comum Curricular¹⁵ o cinema não aparece como linguagem específica no componente de Artes, mas citado como formas estéticas híbridas ou, em meio às competências específicas, como prática integrada;

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BNCC, p. 196)

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2017 e consiste no documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>)

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BNCC, p.198)

Já os filmes são citados dentro do componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental como produtos de mídia para a construção de textos argumentativos (p. 127) e, em seguida, nas habilidades para formação do leitor fruidor, temos:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc). (BNCC, 2018, p. 157)

Além do exemplo na área das Linguagens, a exibição de filmes em sala de aula é indicada como prática no Caderno de Práticas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais como atividade interdisciplinar para componentes de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências¹⁶. Já na BNCC para o Ensino Médio¹⁷, os filmes aparecem citados entre as possibilidades de ampliação de repertório para área de Linguagens no componente de Língua Portuguesa;

(...) ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BNCC Ensino Médio, 2018, p. 500)

No que compete à disciplina de História, o cinema é citado nas habilidades do Ensino Fundamental Anos Iniciais como uma das transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) (p. 413).

Em 2016 a Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) se posicionou através de uma carta aberta¹⁸ enviada aos Ministérios da Educação e da Cultura a respeito da inclusão do cinema como eixo dentro do componente curricular de Artes na BNCC, que até aquele momento havia divulgado seu texto preliminar. O argumento da

¹⁶ Denominada Filme em sala de aula: aprendizado pela vida e disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/83-filme-na-sala-de-aula-aprendizado-para-a-vida?highlight=WyJjaW5lbWEiXQ==>

¹⁷ Homologada em 2018, disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

¹⁸ Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>

SOCINE se baseou na existência do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual¹⁹, assim como na presença constante do cinema na escola e na sociedade. Além disso, a carta cita algo que os próprios Parâmetros Curriculares já nos apontavam, o uso dos filmes de diferentes gêneros para abordagem de uma série de temas transversais para além dos conteúdos previstos.

De fato, nas últimas duas décadas o cinema vai ganhando alguns espaços dentro das propostas curriculares norteadas pelos governos, mas não chega a ser definido nas suas especificidades como prática cultural ou como linguagem audiovisual. Os filmes aparecem como produções e formas de expressão junto com tantos outros exemplos da literatura e da música pensados como ampliação de repertório. Para além dos documentos oficiais aqui citados, outros projetos dentro e fora das escolas passam a existir com o intuito de promover esse encontro tanto para os estudantes quanto para professores. Em Porto Alegre temos, por exemplo, o Programa de Alfabetização Audiovisual²⁰, um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com as Secretarias da Cultura e da Educação do município de Porto Alegre, financiado pelo Ministério da Educação, por meio do **Programa Mais Educação**²¹. O programa viabiliza desde sessões preparatórias para professores até oficinas de produção audiovisual para os estudantes. E visa proporcionar aos professores e alunos a exibição de filmes na sala de cinema, e viabiliza essa atividade com o intuito de ampliar o repertório cinematográfico de produções menos comerciais e que muitas vezes não estão tão acessíveis para este público. No Rio de Janeiro temos o projeto **Inventar com a Diferença**²², idealizado e executado pelo Instituto de Arte e

¹⁹ Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 10, de 27 de junho de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Cinema e Audiovisual e dá outras providências.

²⁰ Uma análise mais detalhada sobre o programa pode ser vista em: COSTA, Juliana Vieira. **Exibição de filmes em contexto escolar: entre o Programa de Alfabetização Audiovisual e a sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2017. E em: LUZ, Jessica do Vale. **Dez anos do programa de alfabetização: o que dizem os professores participantes sobre os efeitos provocados pelo programa**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2020.

²¹ O **Programa Mais Educação**, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm.

²² O projeto **Inventar com a Diferença** – cinema, educação e direitos humanos busca compartilhar saberes e práticas de cinema e direitos humanos em diferentes espaços formativos. Já atendeu diversas de escolas, professores e estudantes em vários estados do país. O objetivo é permitir que grupos nas escolas, com quase

Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense desde 2014 e coordenado pelo Prof. Dr. César Migliorin. O projeto também conta com dois formatos de formação e recebe apoio de instituição parceira locais que ministram cursos de formação em Cinema, Educação e Direitos Humanos para professores dos Ensinos Fundamental e Médio além de oficinas de produção audiovisual para os estudantes das escolas participantes.

Além dos projetos citados que se constituem de formações para professores e alunos, temos uma diversidade de mostras de filmes com temáticas específicas que irão acolher esse público em horário escolar e com o agendamento de grandes grupos. No âmbito de Porto Alegre podemos citar algumas como a **Mostra de Cinema e Direitos Humanos**²³ que está indo para sua 13ª edição e o **Fantasma**²⁴ – **Festival de Cinema Fantástico** – que está em sua 16ª edição.

Os projetos citados – e tantos outros - são realizados muitas vezes em parceria com as secretarias de educação ou cultura das regiões onde ocorrem, eles partem de iniciativas de grupos de pesquisa das áreas do Cinema e Educação, Universidades e profissionais do audiovisual para assim buscarem parcerias públicas que viabilizem sua maior divulgação dentro das escolas das redes estaduais e municipais. Eles focam principalmente na atividade cultural do cinema e na ampliação do repertório a partir de uma curadoria de filmes. Além disso, em alguns casos viabilizam a produção audiovisual entre os estudantes. Ciente de que são propostas que não tratam sobre a exibição de filmes em sala de aula, mas sim da relação entre cinema e escola, dentro da pesquisa me interessa citá-los por duas razões; uma delas para evidenciar que a partir dos documentos oficiais que pautam sobre organização curricular existem várias iniciativas que não são necessariamente promovidas pelo governo, mas que viabilizam para os professores a inserção do cinema em sua prática pedagógica. Seja no sentido de ampliar o repertório dos alunos ou mesmo o seu repertório a partir da curadoria de filmes realizadas pelos idealizadores dos projetos. A outra razão está associada justamente a iniciativa dos professores em promoverem estas atividades para seu grupo de alunos dentro do espaço e tempo destinados para sua aula e para além do espaço físico da escola.

nenhum recurso técnico possam produzir imagens e sons, fazendo-os circular em seus meios. Mais detalhes em <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>

²³ Mais detalhes sobre o festival podem ser acessados em:

<https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/2015/>

²⁴ Mais detalhes sobre o festival podem ser acessados em: <https://www.fantasma.com/2020/>

1.1.2 Conexões entre o cinema e o currículo de História na Educação Básica

No plano do ano eu coloco apenas “filmes”. Na verdade, faço um plano muito mais geral e descrevo os conteúdos que vou desenvolver ao longo do período, objetivos que quero atingir, algumas possíveis estratégias e o processo de avaliação. Nas possíveis estratégias eu elenco vídeos, se eu já lembro de algum já elenco, mas as vezes eu descobri uma coisa que gostei mais e daí enfim... (Kléber, entrevista, p. 12)

O processo descrito pelo professor Kléber é o ponto que inicia este subcapítulo que busca percorrer as conexões entre cinema e o currículo de História tal como elas foram se apresentando enquanto propostas para a Educação Básica. Por ensino de História me armo das palavras de Mullet Pereira que o define como campo de produção conceitual que vai desde a produção de conceitos para pensar a aula de História e a aprendizagem histórica até o desenvolvimento de modos de expressão para inserir, no interior de um espaço onde se aprende História, tais conceitos. (2018, p. 19) O que descreve a fala de Kléber sobre as possibilidades de planejamento com os filmes precisa ser analisada dentro de um certo contexto atual do que se entende por ensino de História. Ao longo da história do Brasil veremos que o currículo de História na Educação Básica passou por inúmeras mudanças que acompanharam as conjunturas políticas, sociais e culturais do país.

Até os anos da Ditadura Militar em 1964, as abordagens dos conteúdos foram pautadas muito mais pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte, sendo os fatos tratados de forma linear e os heróis extremamente valorizados como construtores de uma História dita oficial. Com o regime militar, o Estado passou a ser o principal sujeito histórico: o objetivo era formar para a valorização e a organização do estado-nação – “*ame-o ou deixe-o*”. Esse ideal trouxe implicações para o ensino de história, foram implementadas disciplinas como Estudos Sociais²⁵, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, que englobavam pré-requisitos das Ciências Humanas que interessavam para a formação de cidadãos a partir do projeto do governo militar, ao passo que limitavam-se à organização do tempo cronológico, datas, linhas do tempo atreladas a uma visão linear de organização da história, que esvaziava assim todo debate sobre processos históricos e diversas formas de entendimento.

O debate acerca dessa forma de organização das disciplinas volta à tona no final da Ditadura Militar, nos anos 1980, quando foram propostos novos currículos de História para a educação básica. O objetivo era introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos, ao

²⁵ Como consequência, criaram-se cursos de Licenciatura Curta, que, entre outras características, limitaram o tempo de formação docente, ao passo que diminuíram o contato com pesquisas historiográficas.

mesmo tempo que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sociocultural e a do mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996)²⁶ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)²⁷ se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. A LDB apresentou possibilidades de reflexões sobre os contextos históricos, análise histórica, as relações culturais, de trabalho, de poder onde a concepção de História não se apresentasse como uma verdade pronta e definitiva, mas sim como possibilidade de diálogo para que os alunos formassem uma consciência crítica em relação às visões de mundo que lhes eram apresentadas. Objetivos como situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História (BRASIL, 1998, p.43).

Aos poucos as alternativas e métodos de recursos didáticos para o ensino da História foram sendo ampliados diante das demandas que tais objetivos apresentavam, de valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. De fato, ao ampliarem as abordagens possíveis para os conteúdos de aula, os professores também foram provocados a criar estratégias de ensino para que os alunos estabelecessem relações entre o presente e o passado, entre os interesses de grupos específicos e suas articulações sociais e manifestações culturais. O trabalho com diferenças e semelhanças, bem como continuidades e discontinuidades, trouxe o objetivo de instigá-los à reflexão (PCN, 1998, p. 77); abriu, então, espaço para produzirem conhecimento utilizando diferentes fontes e linguagens – jornais, revistas, fotografias e o cinema.

O cinema pensado ao currículo de História se apresenta de diferentes formas: como maneira de apresentar o mundo, conhecer os personagens, fatos, datas, cenários e costumes de maneira a instigar os estudantes (PCN, 1998, p. 38); e também como prática cultural no sentido de ampliação de repertório dos estudantes para além do espaço da escola. Aparece

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁷ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Especificamente os de História encontram-se disponíveis em <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-06-historia.pdf>

como uma alternativa de fonte histórica para a pesquisa, sendo a história do cinema também citada como fonte para investigar avanços tecnológicos e costumes culturais de uma época, bem como a sociedade de consumo. E, finalmente, como debate acerca da contagem do tempo, neste caso o cinema entra como uma das alternativas junto à narrativa oral e textual para se pensar a questão do tempo (PCN, 1998, p.97). Com relação ao uso dos filmes, eles aparecem citados o tempo todo como fonte histórica:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. (PCN, 1998, p. 88)

O excerto ressalta o potencial do filme em operar tanto como representação de uma época ou de personagens históricos como documento que traz elementos sobre o período em que foi produzido. Portanto ele é relativamente aberto em suas formas de fazer, as formas de manejo, e coloca à escolha do professor a abordagem que será feita a partir do filme. Também cobra que os professores façam a verificação daquilo que está de acordo com o recorte histórico ou não. Nesse ponto, talvez essa verificação possa aparecer mais como uma ponderação, uma preparação que o professor faz com os alunos antes da exibição do filme, como no exemplo das aulas de Kléber:

Por que é uma representação que tá ali né? Claro que sempre é mediado por um olhar, como na escrita da história. Isso é uma discussão que eu faço com eles – o que é a verdade? Sempre um olhar de alguém, um autor que escolheu um filme X, ele fez um recorte de um aspecto. E ele não tem a obrigatoriedade do historiador de ser um pouco fiel a uma verdade possível. (Kléber, entrevista, p. 12)

O que Kléber coloca como ressalvas para seus alunos mostra que, no manejo de seu repertório para as aulas, ele não necessariamente busca um filme que corresponda à uma verdade única sobre a história; ele resolve isso trazendo a discussão acerca do olhar de quem produziu o filme e o distingue do ofício do historiador. O que o professor acaba destacando é o potencial contingente do cinema, de ampliar os pontos de vista em relação à História.

Já a noção de cinema como um documento histórico que dialoga tanto com o contexto em que foi produzido quanto com o período que pretende representar está presente na teoria do historiador Marc Ferro e aparece na fala de outro professor.

Outra coisa que é legal a gente falar também é que muitas vezes o cinema se propõe ser histórico, mas ele dialoga mais com o momento em que ele foi feito do que com o argumento – Marc Ferro dizia isso – são certos filmes assim que eu tenho consciência que eles vão achar chato. (Glauber, entrevista, p. 3).

Glauber admite que talvez o cinema produzido décadas atrás não seja algo atrativo para seus alunos adolescentes entre 13 e 17 anos, mas recorre ao argumento do filme como documento da época em que foi produzido em vez de deixar de exibi-los. Dessa forma, ele desloca também o papel do filme para um outro lugar, no qual substitui outros recursos didáticos que poderiam ser usados, como o livro didático, um texto ou um esquema no quadro, uma música ou uma única imagem.

A intenção é olhar para os parâmetros apresentados e analisá-los do ponto de vista do manejo dos professores. É perceber as transformações que ocorreram década após década nas funções do cinema dentro da escola, e o quanto elas estão implicadas com o manejo do repertório dos professores. Como nos disse Laís no início deste subcapítulo, a intenção do professor é qualificar o processo, mas com os pés no chão. Portanto entendendo que o professor quando associa o cinema com as suas aulas de História o melhor que ele pode esperar é qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda neste ponto, sugiro que possamos analisar outra lei que interfere, direta ou indiretamente, no manejo das aulas de História e no uso dos filmes em sala de aula. Trata-se da lei 13.006²⁸ de 2014, que tem como objetivo tornar obrigatória a exibição de filmes nacionais como componente curricular nas escolas de educação básica;

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. (BRASIL, 2014)

A lei parte de uma estratégia pedagógica para então exigir certo conteúdo, o cinema nacional. Ela incide sobre a obrigatoriedade de exibição de produção audiovisual nacional nas escolas de educação básica, colocando a exibição como componente curricular complementar e a sua integração à proposta pedagógica da escola:

A lei 13006/14 constitui um desafio pedagógico e cultural que prevê tornar acessíveis os filmes nacionais aos estudantes e professores de todo o país, entendendo que esse é um modo potente de se conhecer o Brasil na sua diversidade geográfica, histórica, étnica, religiosa, sexual, econômica, política, sociológica, entre outras abordagens. Ao mesmo tempo, ao assistir aos filmes, essa experiência de cinema pode vir a construir novos vínculos e relações com um Brasil que ainda há de ser construído por cada coletivo escolar, multiplicando modos de ver e imaginar o que vemos: (...) (Contribuições para o projeto de Resolução da Lei 13.006/2014 – GT Cinemas nas Escolas, 2016)²⁹.

²⁸ Acrescenta 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 (LDB).

²⁹ Em 5 de junho de 2015, o Ministério da Cultura instituiu através da Portaria 42, um Grupo de Trabalho com objetivo de subsidiar a regulamentação da Lei 13006/14, que prevê a exibição de ao menos duas horas de cinema nacional por mês nas escolas da rede pública do país. A composição do GT, denominado Cinema nas Escolas,

No entanto, ela constitui um desafio mesmo aos professores que já incluem o cinema como componente de suas aulas, pois revela problemas referentes não apenas à dificuldade de tornar acessíveis os filmes nacionais aos estudantes e professores de todo o país, mas também ao repertório que possuem de cinema brasileiro. Tenta compensar um consumo cultural em relação a um repertório que se pretende ampliar, e atribui à escola o papel de torná-lo não só acessível, mas obrigatório.

A lei já traz uma estratégia de manejo em sua construção: o uso do filme para planejar as aulas. Ela não determina quais áreas do conhecimento irão se envolver nessas exposições e nem especifica os conteúdos que devem ser contemplados nesses filmes. Ainda assim, coloca em questão o repertório dos professores. Na pesquisa, foi possível trazer essa discussão em alguns momentos com os professores entrevistados como forma de pensar que, no caso de uma lei que toca diretamente no cinema, o manejo do professor começará permeado por mais um critério.

O que foi possível enxergar nas falas dos professores entrevistados é que, quando a opção pelo cinema nacional acontece, ela não chega via lei 13.006, mas por outros critérios de escolha que fizeram o filme brasileiro estar presente naquela aula. Quando interrogados sobre algum compromisso em exibir mais filmes nacionais no planejamento anual, foi possível perceber que a iniciativa de escolher cinema nacional vem por duas vias. Uma delas devido à busca por narrativas que representem o país para serem trabalhadas junto a temas específicos de Brasil, a exemplo do que diz o professor Glauber; “(...) e daí é legal, Dom João VI, Napoleão, ele faz toda uma comparação. E esse é legal porque ele te permite extrapolar o conteúdo da história do século XIX, e tu vem para nossa vivência de realidade de contexto de violência urbana, de drogas.” (Glauber, entrevista, p. 9)

A outra é quando o próprio professor já consome cinema nacional e, portanto, esses filmes entram no processo de seleção tanto quanto as produções estrangeiras. Das duas formas, trata-se de filmes que já fazem parte do repertório desses professores, e não de um reflexo de propostas específicas das escolas. Como admite Walter, “(...) pra mim ele não é uma preocupação. Agora me dou conta que atualmente só trabalho com filmes nacionais.” (Walter, entrevista, p. 10). Aqui também ressalto esse momento da entrevista em que o professor consegue refletir sobre sua prática e tomar consciência de suas escolhas.

foi designada com representantes, titulares e suplentes do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação e da Sociedade Civil.

A lei também incide sobre o repertório de professores e alunos em relação ao cinema nacional e questiona a própria escola a respeito dos recursos que possibilitam essas abordagens previstas em lei. O professor Kléber traz uma fala que mostra bem essa questão sobre o repertório de cinema nacional dos professores;

E eu tenho procurado usar muita coisa brasileira, embora eu ache que para o campo da História a gente tem pouca coisa assim... curtas que têm uma temática mais histórica, ou pelo menos eu não tenho achado ou, quando acho, não é de boa qualidade. (Kléber, entrevista, p. 7)

Ainda, ela ressuscita alguns problemas da própria relação do espectador em relação às produções nacionais e permite problematizar temas que retomam desde as políticas públicas na área da cultura no Brasil e, ao mesmo tempo, destacam aspectos que se relacionam com a estrutura escolar, com currículo, com a diversidade dos sujeitos da escola, com a formação de professores etc. Todos eles podem convergir para uma discussão acerca do repertório, uma vez que a lei se apresenta também como uma estratégia compensatória com o intuito de suprir no currículo uma defasagem que se articula com as próprias formas de consumo de alunos e professores³⁰. Ainda que a escola possa dar conta dos recursos materiais necessários ao trabalho com filmes, isso não garante que se tenha uma variedade de propostas que busquem trabalhar o cinema nacional na sua pluralidade de produções.

Segundo dados da Ancine³¹, em 2019 o cinema nacional contempla 16% das bilheterias das salas de cinema. É relevante ponderar que os dados sobre bilheterias para os filmes nacionais sempre passam por dois fatores muito determinantes. Um deles é relacionado à permanência dos lançamentos determinada pela venda de ingressos: a baixa frequência do público para com os lançamentos nacionais acaba gerando um cenário complicado para o cinema nacional na medida em que não garantem períodos muito amplos dos filmes na programação das grandes salas de cinema³². O outro fator faz referência às políticas de financiamento para a produção cinematográfica nacional, marcadas pela ênfase na produção, deixando poucos recursos para etapas de distribuição e exibição. Embora o Brasil esteja desde

³⁰ Outras leis compensatórias entrariam no debate do repertório; como exemplos, temos a lei 11645/2008, que trata dos conteúdos de cultura afro-brasileira e indígena, e o artigo 9º da lei 13010/2014, que inclui conteúdos referentes aos direitos humanos.

³¹ Agência Nacional de Cinema, dados disponíveis em: www.ancine.gov.br.

³² A própria Cota de tela (MP 2228/2001) que reserva um número mínimo de dias para a exibição de filmes nacionais nos cinemas, não garante que uma diversidade maior de filmes nacionais ganhem espaço nas salas de cinema. Eventualmente essa cota será atingida com a permanência de um mesmo filme que ganha mais dias de exibição e não com uma ampliação da oferta de produções em diferentes salas.

2006 entre os cinco países que mais produzem cinema, o cenário continuou difícil quando falamos em aumentar a competitividade e a circulação do produto brasileiro em seu próprio mercado – pior ainda com a competição do mercado hollywoodiano.

Quando se debate a respeito de como acessar a cultura dos jovens estudantes que chegam todos os dias em sala de aula, um dos argumentos nos leva ao professor como uma figura importante na ampliação do repertório de referências a serem apresentadas a esses estudantes. Porém, parece relevante adentrarmos na brecha que antecede essa apresentação, que é a própria constituição das referências dessa figura de transformação atribuída aos professores. Colocar uma lupa sobre esses aspectos que antecedem pode ser uma maneira de entender quais variáveis estão presentes quando alguns títulos seguem reincidindo como escolha.

Não se trata de querer enfocar defasagens como algo que precisa ser corrigido, mas de entender possíveis formas de manejo em um universo escolar tão heterogêneo; a intenção não é qualificar ou desqualificar essas formas, mas entendê-las como modos de funcionamento inseridos em determinadas condições de possibilidades. Quando é provocado a buscar sob certo critério devido a um projeto específico, como o professor maneja suas referências?

Os exemplos associados à lei nos transportam de volta ao tema das coleções e, portanto, do repertório de cada professor. E no caminho apontam também para o arbitrário cultural valorizado pela escola. O que encontramos são lacunas que agora deverão ser preenchidas de acordo com uma legislação. Aqui vou considerar como compensatórias também leis como a 11645/2008³³, que trata dos conteúdos de Cultura afro-brasileira e indígena, e o artigo 9º da lei 13010/2014, que inclui conteúdos referentes aos Direitos Humanos, pois buscam compensar repertórios que foram identificados como escassos – não somente na escola, mas na sociedade como um todo – e por isso passam a ser atribuídos à escola a fim de que ela dê conta de divulgá-los como parte obrigatória de seu currículo. Chegam como exigências externas e objetivas e respingam em questões que são subjetivas em relação ao manejo do repertório dos professores.

Como cita o professor Kléber: “Foge um pouco da matéria de história, mas vira uma coisa transversal. Em algumas ocasiões a gente fez um ciclo só sobre Direitos Humanos, a partir de curtas só, por exemplo.” (Kléber, entrevista, p. 5) São exigências que se apresentam

³³ Altera a 10639/2003 ao incluir a cultura indígena no texto da lei.

como temas transversais, mas recaem em boa parte sobre o ensino da História na medida em que apresentam em sua própria existência a tarefa de mobilizar os estudantes para uma dívida histórica que está posta no currículo em forma de lei. Transfere para a escola a responsabilidade de trabalhar as relações étnico-raciais e os direitos humanos em todos os âmbitos do currículo. Ao mesmo tempo em que vemos uma tensão em relação à liberdade de cátedra que se alastra nos últimos cinco anos e que incide diretamente na abordagem docente em relação a conteúdos inseridos nesses temas transversais.

Discussões acerca da diversidade, do racismo e de todas as formas de discriminação, da repressão de governos militares ditatoriais, da tortura como violação de direitos humanos, do genocídio da população negra e indígena, das políticas públicas de acesso à universidade, da violência contra a mulher, da crítica em relação aos governos e tantas outras discussões que, embora apareçam muitas vezes citadas nos projetos políticos pedagógicos das escolas como temas sensíveis a serem trabalhados no currículo, recaem sobre o professor, impondo-lhe condições de manejo e colocando em questão o seu repertório.

1.2. O FILME EM SALA DE AULA – ESPECIFICIDADES DO CINEMA E DA ESCOLA

Acho que é meu papel de professor ensinar sobre artes e sobre se colocar diante delas, sobre aceitar as manifestações artísticas de outros e se esforçar para compreender. (Walter, entrevista, p. 3)

O esforço em compreender vislumbrado pelo professor Walter atrelado às suas escolhas a partir do repertório traz algumas pistas para pensar o cinema como uma linguagem que opera na lógica das artes contemporâneas, onde a iniciativa do espectador é parte da proposta do artista, uma vez que é o público quem estabelece contato entre a obra e o mundo, atribuindo significados, construindo sentidos e interpretando suas qualidades intrínsecas e, dessa forma, acrescentando sua contribuição ao ato criador, como nos diz Marcel Duchamp³⁴ (1975, p.74). Apesar de o cinema, assim como a fotografia, funcionar como tentativa de imitação da realidade, existe um ato singular de criação do ponto de vista da realização. Talvez o que nos diz Walter tenha a ver com a possibilidade de criar um ambiente onde os alunos se sintam espectadores, interpretadores, emancipados, como nas palavras de Rancière (2010).

³⁴ Mais adiante, ao revisarmos a teoria de Thierry de Duve, uma das obras de Duchamp é tomada em análise pelo autor para tratar das correlações que se estabelecem entre a obra e a percepção do espectador.

No filme, cada imagem está colocada em determinado lugar e em um dado momento porque por trás desta escolha existe uma intenção, e um juízo de valor de quem as produziu e ordenou (DIDI-HUBERMAN,2012). Portanto compreende-se que, por trás da produção de sentidos sobre a história que cada filme pode provocar, existe um jogo de forças políticas e sociais que permeiam as escolhas de quem o produziu. Elas são leituras, traduções e interpretações de mundo e produzem uma representação a partir de escolhas feitas no presente e que dão visibilidade ao que se pretende mostrar. O caráter ficcional passa por uma questão de distribuição de lugares, de quem toma parte, em função do lugar que ocupa, da atividade que exerce, definindo aquilo que se quer ou não mostrar (RANCIÈRE, 2005). Em se tratando de ver como manejam seu repertório, temos no trabalho empírico da pesquisa dois lados envolvidos nesta partilha do sensível, como define Rancière. Temos as escolhas de quem produziu o filme e temos o manejo dos professores ao selecionarem tal filme para exhibir aos seus alunos, como no exemplo do Glauber:

(...) mesmo que seja um filme datado, um filme engajado do cinema político e tal...é um filme que se presta muito pra questão de dialogar com a história passada – independência da América como um todo – e também com o momento presente, o filme foi feito nos anos 60 então tem toda questão da Revolução Cubana, da Guerra do Vietnã. (Glauber, entrevista, p. 2)

Portanto, a produção de sentido depende dos componentes que cada um aciona para preencher os espaços e as lacunas que foram produzidas pelo filme. Contudo, em se tratando da sala de aula, essa produção de sentido passa por uma mediação, como explica o professor ao falar daquilo que não é revelado pelo enredo do filme, mas que vale como um elemento que agrega sentido ao que se está assistindo. Se o espectador não entra e faz o jogo de composição, colocando na experiência de fruição o que ele tem como repertório, talvez não faça sentido. Ele precisa ter alguma noção da linguagem, precisa ter uma chave de interpretação que lhe permita decifrar e entender o que é artifício do filme, também. O filme fica aberto, e o espectador faz conexões e composições, não sendo apenas exposto e afetado pela obra. É necessário entrar no jogo e trazer elementos de seu repertório para que aquilo resulte em “algo” experimentado. Quando o espectador entra no jogo do “como se fosse verdade”, ele utiliza suas referências para preencher lacunas e criar condições de abertura à experiência no plano estético. As lacunas são preenchidas pela interpretação que o espectador faz quando ativa elementos de experiências que ocorreram em outro tempo e/ou espaço, com outro dispositivo que não esse filme, mas que constituíram seu repertório. A percepção do

filme é uma deixa, uma pista que suscita na memória ou na imaginação outras ideias, controladas pelos interesses e pelas experiências anteriores.

A intenção é olhar para as experiências possíveis de mediação entre cinema e a escola, refletir sobre como pensá-lo em um espaço que o desloca de sua lógica própria – da sala escura, da tela grande, da prática cultural de entretenimento – e o coloca dentro de uma lógica do currículo escolar – encaixado em períodos com tempo de duração pré-definidos cujo término interfere em atividades sequenciais, intervalos, períodos de outras disciplinas.

1.2.1. O tempo do filme e o tempo da aula

O importante é que estas imagens estejam articuladas (montadas) em filme, que passem, que durem, dentro da medida que é a medida do filme. Pois o filme é medida e sua medida acaba por determinar um modo de fruição que deve ser adequado à nossa resistência (mesmo física) a este passar. (RAMOS, 2016, p. 42)

Filme e aula podem ser analisados em sua duração, como medidas de tempo que, como bem diz Fernão Ramos, está pensada para passar em direção ao seu fim. A mirada sobre filme e aula também pode focar na montagem, sobre como as coisas se articulam para que haja uma duração que invariavelmente chega ao fim. Me refiro ao filme e à aula e já não ao cinema e à escola, pois me parece que, separados de seus “locais originais”, eles se colocam como formas que possuem certa duração e que operam com o objetivo de chegar ao final dentro da medida de tempo com a qual foram elaboradas. Quando se considera a sessão de cinema, outras durações entram em jogo – tudo que envolve a prática cultural completa, e não necessariamente a sessão no cinema, mas em casa pela televisão, numa viagem de ônibus pelo celular ou na sala de aula em um projetor. A aula também: ela faz parte de todo um aparato da rotina escolar que está para além de sua duração; ela existe nesse espaço. Ambos existem nesses espaços, mas não somente neles. Já faz algum tempo que o filme pode ser visto em quase qualquer lugar através da tela de um celular. Já a aula atualmente, mais que nunca, teve seu acontecimento permeado por outras configurações. Se antes sua duração dependia da chegada do professor e dos alunos até o local da escola, ela dependia de tudo estar previamente organizado no espaço da escola de maneira a viabilizá-la. Agora a aula depende do acesso à internet de cada um dos sujeitos que nela estão envolvidos, dos professores aos

alunos. Da mesma forma acontece com o filme, e, no contexto atual, os dois dependem de dispositivos tecnológicos para acontecerem, mesmo nesse modo “corrompido”³⁵;

Mas há também um modo ‘corrompido’ de ver filmes passarem em dispositivos mais práticos (tvs, celulares, computadores, mini-DVDs etc.), em situações de visionamento precárias (aviões, trens, ônibus etc.), ou ‘degradadas’ (luz, interrupções, desconforto etc.), mas análogas à ‘experiência própria’ do cinema. (RAMOS, 2016, p. 43)

Por certo a aula reúne vários elementos desse “modo corrompido” de assistir aos filmes, o que não significa que ela não produza efeitos em seus alunos espectadores. Dito isso, aula e filme pensados em sua duração determinam um modo de fruição com o que está passando (RAMOS, 2016), como se ela tivesse que acontecer antes que essa duração termine. O filme passa e chega ao fim mesmo que o espectador não tenha terminado de entender seu enredo, de disfrutar de cada cena ou cada música que ali estão colocadas. Já a aula passa e chega ao fim mesmo quando o professor não consegue ir mais a fundo no que havia proposto ou os alunos não terminem de entender tudo que precisam para compreender um conteúdo, isso porque a medida do filme não é a do espectador, assim como a medida da aula não é a dos alunos. O que fica além da aula segue reverberando assim como o que fica para além do filme. É a medida do tempo que necessariamente passa, não mais pelo espectador, mas pelo filme (RAMOS, 2016). Por um lado, o acontecimento da aula está inserido em uma divisão por períodos que costumam ter entre quarenta e cinquenta minutos – no caso de uma disciplina como História, o mais comum são dois períodos semanais que podem ocorrer seguidos um do outro ou separados em dois dias da semana. Então a aula acontecerá *bajo* esses parâmetros de tempo. Quanto ao filme, se pensarmos em um longa-metragem, sua duração será de pelo menos noventa minutos. Se for um curta-metragem, ele pode durar muito menos, poderá ter um minuto de duração ou vinte. Falar sobre a questão dos tempos de filme e de aula foi um tópico que apareceu repetidas vezes nas entrevistas como uma demanda constante para os professores no manejo de seu repertório de filmes para as suas aulas.

Apareceu, por exemplo, como critério de escolha – pelo dilema sobre cortar o filme em partes para caber no tempo da aula, como apresenta Laís; “(...) eu tenho essa dificuldade de passar trechos de filmes porque eu me sinto mal mesmo sugerindo para o aluno terminar em casa, mas é que o momento era aquele ali. Então assim, acho ruim passar uma parte.” (Laís, entrevista, p. 9). Esse encaixe de durações traz uma questão que tem a ver com

³⁵ Fernão Ramos em seu texto faz referência a Raymond Bellour (2012) em sua análise sobre a ‘visão degradada’ do cinema.

possibilidades de adaptação. Se olharmos de imediato, parecerá que sempre o filme é que se adapta, e de fato isso acontece de muitas maneiras quando a questão é o seu deslocamento da sessão de cinema para “modos corrompidos e degradados” de assistir. Mas aqui esse deslocamento do filme já está dado, ele já está deslocado para a aula e, portanto, seu destino é ser exibido dentro dos formatos e nas condições possíveis. Logo, se em uma primeira mirada parece que é somente o filme que se adapta, ao considerarmos a aula com filme, veremos que também ela precisa se adequar para fazê-lo caber em sua duração. Isso é o manejo do professor: quando ele faz um filme caber em sua aula, ele puxa de um lado e aperta do outro para ajustar duas durações distintas. Se por um lado ele não quer abrir mão do filme, de sua exibição na íntegra, por outro ele também não quer renunciar o que planejou para a aula a partir do filme.

Trabalhei um documentário de 20 minutos sobre as manifestações em SP em 2013. Mas 20 minutos, porque daí dava tempo de usar em sala e depois discutir. Porque o legal do filme ou do documentário é não perder o que vem depois, né? (Adélia, entrevista, p. 6).

O que vem depois para Adélia é a aula e o manejo que ela fez desde a escolha de um filme que durasse o tempo suficiente para não ocupar toda sua duração e houvesse então esse pós-filme.

Um ponto para pensar esse pós-filme é entendê-lo como uma estratégia do professor de manejo que depende da fruição dos alunos. Está para além da duração do filme e às vezes não cabe na duração da aula. É da ordem do sensível e, portanto, não necessariamente se adequará à medida de tempo dos períodos de aula. O professor pode optar então por mudar sua estratégia com a intenção de fazer caber dentro da aula o filme inteiro e o pós-filme, como é o caso de Laís: “(...) talvez um curta te premie com isso e puxa uma discussão por ali para não ter que comprometer um longa assim.” (Laís, entrevista, p. 9). Nota-se que existem duas preocupações presentes nas falas da professora. De um lado, ela quer tornar possível a discussão sobre o filme ainda na aula em que ele foi exibido; de outro, ela não quer comprometer a duração do filme – no caso de optar por um longa-metragem. O manejo que ela acaba fazendo é o de escolher um curta-metragem que dê conta de abordar os temas ou a mensagem, como ela mesma chama, planejados para a aula. Essa é a estratégia que Laís buscou para não comprometer as durações nem do filme nem da aula, pois isso era uma questão para ela especificamente.

Outros dois exemplos com professores diferentes nos trazem diferentes formas de manejo sobre o mesmo ponto de adaptar as durações mantendo o pós-filme. Adélia calcula

detalhadamente o tempo que tem em relação ao tempo de que necessitaria para realizar sua proposta inteira de aula com o filme *Getúlio*³⁶ sobre a vida do ex-presidente Getúlio Vargas: “(...) aquele filme tem praticamente duas horas; eu tenho dois períodos por semana de 45 minutos, eu vou precisar de 4 aulas no mínimo; se eu quiser fazer um debate, é mais uma quinta aula.” (Adélia, entrevista, p. 4) A professora acaba calculando com o intuito de buscar alguma estratégia de manejo que lhe possibilite contemplar esse filme que é parte de seu repertório e que atende a sua proposta em termos de conteúdo, mas parece impossível devido a sua duração. Na realidade devido à duração de ambos, filme e aula, como a professora detalha, são 45 minutos cada período para um filme que tem 120 minutos de duração. Como vimos na fala anterior dessa mesma professora, em outras aulas ela recorreu a filmes mais curtos pelo mesmo motivo exposto aqui.

Ainda nesse ponto a professora Adélia traz ponderações ao dizer que: “Então aquele dispositivo que eu usei pra acessar é muito legal, muito massa, é a aula que eu gostaria de dar sempre, mas vai funcionar dentro do tempo que eu tenho? (Adélia, entrevista, p. 9). Aqui ela traz novamente a questão do tempo de aula que não corresponde, necessariamente, ao tempo do filme. Considerando que o filme tem uma narrativa contada dentro de um certo tempo e que, quando ele entra na sala de aula, sempre sofre adaptações.

Na ideia de aliar as durações de filme e aula, o professor Kléber opera de outra maneira com seu grupo de alunos: ele conta que, numa das escolas onde atua como professor, a duração dos períodos costuma ser de uma hora e, portanto, ele acabou utilizando a seguinte estratégia: “(...) fiz a opção de usar recortes de filmes diversos com temáticas afins, por exemplo. Daí eu vou mostrando o vídeo e tendo um diálogo sobre o tema.” (Kléber, entrevista, p. 2) Então Kléber costura o pós-filme no meio de sua aula e também no meio do filme, o qual já foi reeditado por ele para caber dentro da proposta de aula. Afinal, ele mesmo conta que não corta um filme em partes e as exhibe, mas sim corta partes de filmes, as edita em forma de uma nova duração a partir deles.

Encerro esse ponto com um debate levantado pelo professor Glauber que vai mais a fundo, pois coloca em questão o próprio material didático obrigatório³⁷ como uma limitação ou até mesmo uma interferência na duração das aulas: “O material didático te impõe lá

³⁶ *Getúlio* (2014), diretor João Jardim.

³⁷ Podemos citar o próprio livro didático ou ainda, dentro das escolas da rede privada, os sistemas de ensino ofertados pelas grandes editoras que oferecem além dos livros todo um aparato pedagógico composto por plataformas de conteúdos, aplicativos etc.

módulo 1, módulo 2... e tu meio que não pode “desperdiçar” 3 ou 5 períodos vendo filme porque teoricamente eu preciso ‘vencer’ o conteúdo.” (Glauber, entrevista, p. 10).

Para o professor, o uso do filme também passa por essa discussão, assim como passa pelo mesmo dilema de Adélia em relação ao cálculo de aulas, mas adiciona um elemento a mais que é essa organização a priori que os sistemas de ensino e o material didático estabelecem – a priori pois tenta preencher a duração da aula com uma forma de organização pronta a qual, portanto, permite poucas brechas para o professor. O que Glauber questiona é justamente a ausência dos filmes nessas propostas prontas e ele levanta a polêmica sobre a aula com filme ser “desperdício” uma vez que, como vimos, ela demanda um manejo de tempo que talvez não tenha espaço nessas propostas didáticas prontas, já que elas sugerem um manejo e um repertório meio pronto para o professor seguir. Na fala seguinte do professor Glauber, vemos essa adaptação de maneira mais complexa, pois ele admite que o filme seria legal, mas não a ponto de se adaptar completamente ao formato de uma aula:

Daqui a pouco claro, vai surgindo alguma coisa e tu vai montando um repertório maior de filmes, mas eu me cobro muitas vezes de não pegar outras coisas também. Mas também tem certas coisas que ficariam difíceis, que não iriam render pedagogicamente falando. Alguns filmes que são legais, mas como usar, onde usar, como eu vou atingir, como que ele vai ser didaticamente aceito? (Glauber, entrevista, p. 7)

A preocupação do professor vai mais além de manejar filme e aula em sua duração, mas pensar também na experiência dos alunos e no rendimento, como ele mesmo diz, pedagógico do filme. Tal preocupação do professor Glauber se encontra com o que traz Silvia Serra a respeito justamente do ingresso do cinema no cenário pedagógico:

Los verbos “escolarizar”, “pedagogizar” y “didactizar” suelen designar los procesos que sufre cualquier saber, práctica o experiencia cuando se introduce en la escuela (...) Si bien algunos de ellos pudieron ser en algún momento extranjeros, una vez ingresados e incluidos en el territorio de la educación escolar se hacen parte de él, con todo lo que eso significa. ¿Puede ser de otro modo? ¿Puede propiciarse un encuentro con un elemento extranjero que lo conserve en su calidad de tal? (SERRA, 2011, p. 333)

Fica claro na provocação da autora que o cinema como um elemento estrangeiro irá sempre passar por um processo para torná-lo pedagogicamente aceito, mas deixa uma questão para pensar o que é possível conservar das características que o fazem um estrangeiro dentro do âmbito da escola. Talvez a diferença esteja em como o professor promove esse encontro do filme com a sala de aula. A pista é de que esse outro modo de promover o encontro, questionado pela autora, passe pelo manejo do repertório do professor, pelo cuidado com o que seleciona, por como exhibe e como aborda o filme com seus alunos. O foco até aqui foi

começar a pensar o manejo de repertório dos professores a partir de um tópico que foi levantado em diversos momentos das entrevistas realizadas e que toca em especificidades da escola e do cinema, da aula e do filme, a questão do tempo. Entendendo aula e filme como dois expedientes com durações distintas e que se encontram pela intenção do professor em colocá-las juntas em suas propostas. A seguir adentramos na ação pedagógica do professor a partir desse encontro para seguir pensando o manejo do repertório para uma aula.

1.3. A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Porque o professor não quer sonegar dos alunos coisas que ele acha importante, mas tem que fazer uma mediação do que vale a pena e faz sentido em um dado momento para aquele grupo de alunos em um certo contexto. É uma escolha sabe? (Laís, entrevista, p. 9)

Levar para a sala de aula coisa que julga importante bem poderia ser uma fala sobre inúmeros itens que passam pelo repertório do professor com a potencialidade pedagógica para compor suas aulas. A fala da professora Laís inaugura este subcapítulo, pois ela abarca resumidamente o título aqui colocado: a ação pedagógica do professor. Trata-se da escolha, da mediação, da construção de sentido, tudo isso ponderado pelas particularidades de cada grupo de alunos em diferentes contextos. E, como a professora provoca, é uma escolha que parte do professor. Portanto, aqui essa escolha se dá pela linguagem do cinema e pelo filme como dispositivo pedagógico. As ponderações de Laís seguem valendo e se dividem entre as que dizem respeito à mediação e à construção de sentidos, e aquelas que consideram o contexto histórico, cultural e social dos grupos de estudantes. Considerando que uma não exclui a outra e que todas fazem parte da ação pedagógica dos professores, iniciamos pela segunda, que pauta sobre os contextos pelos quais se inserem os alunos.

No debate acerca do que se consome culturalmente, nos valem do que Paul Willis define como Cultura Comum³⁸ ao falar sobre as experiências culturais cotidianas. O autor analisa a juventude como parte qualificada da sociedade na interpretação das mensagens que os meios de comunicação utilizam para promover produtos culturais – jovens são

³⁸ Entre 1987-1989, Paul Willis dirigiu um projeto de pesquisa que investigava as atividades culturais dos jovens em relação aos meios de comunicação da época (rádio, TV, revistas etc.), música e moda. Ele utiliza os dados dessa investigação para argumentar acerca da experiência cultural cotidiana, que ele chama de Cultura Comum.

qualificados, pois conseguem interconectar diferentes dispositivos, conteúdos de filmes, programas de televisão, personagens, gêneros cinematográficos, sem excluir uns dos outros:

Los jóvenes incorporan y decodifican mensajes visuales y musicales a gran velocidad (...) La gente joven es capaz de seleccionar, combinar y recombinar en nuevas totalidades simbólicas los elementos escogidos de entre una gran variedad de material simbólico recibido. (WILLIS, 1999, p.19)

Por certo, nos últimos anos é possível notar essa interconexão de maneira mais acelerada quando todos esses produtos culturais se encontram disponíveis em um mesmo aparelho. Esse potencial dos jovens de interconectar e interpretar as mensagens hoje em dia está expresso em suas habilidades de ter tudo ao mesmo tempo dentro de um único *smathphone*. Quase todos os âmbitos de suas vidas estão presentes dentro de um mesmo aparelho que lhes permite interagir através da internet, como analisa professor Kléber: “A gente tem um monte de coisas competindo com a gente, então tem que pensar a aula.” (Kléber, entrevista, p. 13)

Pensar a ação pedagógica do professor inclui levar em consideração aquilo que caracteriza as juventudes, contemporizando essa categoria de maneira a compreender suas constantes mudanças. O professor Kléber conta que ficou cinco anos afastado da sala de aula quando assumiu cargo de gestão na Coordenadoria Regional da Educação: “Quando eu consegui voltar, tem daí um hiato aí do que tu perdeu, e até entender um pouco o que a juventude tá dizendo, pensando e narrando assim.” (Kléber, entrevista p. 6) Nesse sentido, podemos olhar para o conceito de juventudes apresentado por Juarez Dayrell (2014) sob uma perspectiva de um momento em que estes sujeitos fazem descobertas sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, seus afetos, seu futuro. O autor traz a categoria juventude para pensá-la em sua heterogeneidade, de jovens que experimentam e sentem essa etapa segundo os contextos socioculturais em que se inserem (DAYRELL, 2014). O modo de ser jovem e as possibilidades de experimentar a juventude estão norteadas por contextos históricos, sociais e culturais distintos que pautam as possibilidades da vida destes sujeitos. Nesse ponto, quando pensamos a diversidade de estudantes que indiretamente aparecem nos relatos dos professores aqui entrevistados, isso nos dá pistas de como esses diferentes contextos nos quais se encontram os estudantes interferem na ação pedagógica do professor e, logo, em como manejam seu repertório.

Mas não é apenas sobre o modo de ser jovem: é sobre quem consome o que e quais as circunstâncias e condições de possibilidade de seu acesso. Sobre o que se apresenta como

distinção, no sentido empregado por Bourdieu, para determinados grupos e os distingue uns dos outros, o que está disponível e articula-se com os condicionamentos sociais associados às condições de existência e une os sujeitos de condições semelhantes ao passo que os distingue de todos os outros (BOURDIEU, 2011). Consequentemente, são as relações sociais para além das relações de consumo, mas implicadas na produção de significados associados aos produtos culturais. Portanto o professor precisa estar situado em relação aos seus grupos de estudantes, e a sua ação pedagógica precisa considerar esse cenário. No caso de Walter, ele atua na rede privada em uma escola que atende alunos dentro de um grupo social economicamente privilegiado: “(...) eu tenho esse recorte muito específico. Isso tudo é, eu trabalho com o 3º ano de alunos acostumado a várias experiências possibilitadas pelas famílias dentro de um grupo social privilegiado.” (Walter, entrevista, p. 9)

A fala de Walter traz pistas sobre processo inicial de acumulação do que Bourdieu define como capital cultural. Esse capital é resultado dos processos de socialização dos sujeitos e ocorre, mesmo que inconscientemente, desde a origem, pelos membros das famílias que possuem referências culturais, erudição, maior ou menor domínio da língua culta, e outros tantos elementos que os distinguem como grupo. Essa distinção também faz com que se identifiquem entre aqueles com condições semelhantes. A distinção e o capital cultural, dessa maneira, são resultado de toda a dinâmica do campo social e estão relacionados com os processos de socialização. Poderão ser construídos e incorporados quando não forem herdados – tendo o cotidiano familiar como ponto de partida. A posse de capital cultural favorece o desempenho escolar, na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. São códigos que fazem parte de uma disputa hegemônica do próprio currículo escolar, que prioriza certas formas de representação independentemente de elas estarem presentes no cotidiano das juventudes que coexistem dentro da escola.

A ação pedagógica do professor opera não só no sentido de contemplar um repertório que já é caro de seus alunos com o intuito de acercá-los de conteúdos através de algo que já consomem e com que convivem, mas também como forma de apresentar-lhes algo que não está em seus registros, que não faz parte do seu capital cultural, mas que eventualmente lhes resultará uma ferramenta para compreenderem e se movimentarem no mundo ao seu redor, enfrentarem as regras do jogo, já que, como admitem Cunha e Almeida (2010), muito pouco daquilo que interiorizam através da coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar. Então, se por um lado a escola legitima certo repertório cultural, talvez a ação

pedagógica do professor seja a pista para pensar o manejo de seu repertório como uma fresta para a entrada de novos elementos que porventura contemplem mais seus alunos.

Como um saber que existe e que funciona de maneira relacional entre o próprio repertório do professor, daquilo que ele conhece ou não conhece, e o dos seus alunos. Seguindo essa ideia, a professora Adélia reflete: “(...) se eu sugeri alguma coisa, talvez eu possa tá trabalhando com um repertório que eles trazem; afinal talvez eles estejam assistindo muito mais filmes do que eu.” (Adélia, entrevista, p.17) Trata-se de considerar o que está sendo produzido e o acesso que cada um tem em relação aos filmes. Os professores e alunos que consumirão acessam os filmes a partir do que lhes está disponível: “Então, não vou muito ao cinema, eu vejo *Netflix* ou alguma coisa dessa ordem assim. Vejo muito mais filmes focado na necessidade de trabalho do que na minha formação pessoal, por exemplo.” (Kléber, entrevista, p. 3)

A fala do professor Kléber tem por trás uma noção de que, ao ver filmes focado em preparar as aulas, ele não está necessariamente escolhendo o que ver a partir de um gosto pessoal, mas sim de uma demanda que vem da sua prática docente. Mas nesse movimento de manejo do seu repertório – inclusive do que ele ainda não conhece – é bem possível que Kléber tenha assistido muita coisa sem ir ao cinema, como ele mesmo coloca. Ao mesmo tempo, remonta a questão sobre as condições de possibilidade que operam naquilo a que cada sujeito consegue ter acesso.

Mas a fala de Kléber e Adélia também nos mostra que o professor é também um espectador que vai colecionando, através do que assistiu, imagens, sensações, sentidos, e tantas outras ferramentas para reflexão, que lhe permitem refletir acerca não só do que está apresentado na duração de um filme, mas de “coisas” que vão sendo compiladas em seu repertório. A escolha do filme pode ser pensada ao redor de uma série de requisitos e ponderações. O trabalho com o filme atrelado apenas à ideia de conferir um conteúdo torna-se apenas uma forma possível de manejo em sala de aula em meio a tudo que ele pode ou não provocar como dispositivo de debate, para adentrar temas sensíveis e versões possíveis do real. Há tempos o cinema não está mais no cinema, na sala de projeção. Está nas plataformas de streaming, no telefone, no ônibus, no avião, na sala de espera, na TV aberta, nos canais corporativos, nos canais pagos etc. O filme na sala de aula é só mais uma dessas “formas corrompidas do cinema” como nas palavras de Ramos (2016). Ainda assim a exibição do filme em sala de aula pode funcionar como outra possibilidade de entendimento e de abertura a outras formas de pensar sobre o outro e o mundo. Dito isso, seguimos para as ponderações

elencadas anteriormente para olhar a ação pedagógica do professor a partir de estratégias de mediação na construção de sentidos que operam em uma aula, assim como a intenção e o esforço que são colocados quando o professor efetua suas escolhas, para pensar a noção de curadoria.

A fala da professora Laís nos remete ao atributo do professor em manejar seu repertório de maneira a selecionar e compor sua aula para que faça sentido, para um certo grupo de alunos inserido em um contexto social e em um dado momento. O professor o faz sabendo que, na escola, ainda predominam as formas lineares, cronológica e cumulativa de vencer conteúdos. E efetua sua ação pedagógica tendo elas não apenas como elementos balizadores, mas também como provocação para pensar formas diferentes de fazer. Quando incorpora o filme como um elemento a mais em sua aula, pode tanto corroborar as formas que predominam na escola, como também fugir um pouco delas. Ao entrevistar os professores, a intenção da pesquisa não se concentrou em verificar outros jeitos de fazer, mas sim em olhar para como cada sujeito cria seu modo de fazer, seja dentro das formas mais lineares, acumulativas, seja escapando delas. O critério é a incorporação do cinema como uma outra linguagem para se apresentar alguns temas. Então, possibilitar experiências com filmes permite que o professor crie muitas abordagens que podem ultrapassar o seu tema central, proporcionar condições para que se coloquem questões morais, concepções de liberdade, de relação com o outro, articuladas a temas sensíveis que integram o currículo, que ampliem o repertório cultural e o repertório de experiências de seus estudantes e sua capacidade de orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência. Mesmo com essa abertura que o filme pode promover, o professor poderá abordá-lo por diferentes caminhos em sala de aula. Desde uma verificação do filme como decalque de um conteúdo até um momento de diálogo no qual os alunos possam expressar suas interpretações, inquietações e sentimentos sobre o que viram. Aqui a experiência é entendida como um deslocamento, uma mudança que sofremos quando nos colocamos diante de algo inédito a ser interpretado (PEREIRA, 2012). Segundo Pereira, cada sujeito irá produzir interpretações distintas de acordo com aquilo que constitui a sua existência, sua singularidade. Ao falarmos da experiência com os filmes, ela permite que os espectadores ativem elementos de seu repertório – não só de imagens, mas de sensações, de lembranças – para compor com o que estão vendo e assim produzir sentido. O filme permite preencher diversas lacunas através da imagem quando o espectador constrói interpretações daquilo que viu.

Na experiência com o filme, o professor também é espectador; ele leva alguma obra que lhe afetou como espectador e decide utilizá-la para compor sua aula. E o faz sabendo que, a partir do momento em que o filme é exibido, ele terá de atuar como mediador também para propor alguma abordagem a partir daquilo a que seus alunos assistiram. Por isso, o professor é também um curador quando escolhe o que irá mostrar segundo critérios que ele estabelece desde um filme que o provoca, que lhe causa estranhamento, que tem outra abordagem sobre um tema que ele deseja trabalhar. Para além da escolha a partir de seu repertório de filmes, o professor busca maneiras de fazê-lo caber no tempo de uma aula, encaixar na classificação indicativa dos seus alunos, e decide a atividade que será proposta a partir do filme. O professor é curador, pois ele decide como propor os encontros dos seus alunos com o cinema em suas aulas. Ele elege a origem e o formato dos filmes que vai passar. Decide por trechos inteiros, por cenas recortadas, por um diálogo, pelo filme todo. Opta por passar um curta-metragem para que caiba no tempo da aula. É uma diversidade de decisões que passam pelos professores e que aparecem nas entrevistas com os cinco sujeitos da pesquisa. Toda essa seleção pode ser considerada uma curadoria educativa [do latim *curator*], pois possui, a seu cuidado, a responsabilidade de manejar algo.

O termo *curadoria educativa* foi pensado com foco nas ações educativas em instituições culturais. No material educativo divulgado na 4ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre/2003, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque apresentam a curadoria como a escolha das imagens que fazem trabalhar um olhar escavador de sentidos, que ultrapassa o fim utilitário das imagens:

Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um leitor de imagens que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos. Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma seleção, uma combinação de imagens. Seleção é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. Combinação é recorte. Todo recorte é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma ideia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos (MARTINS; PICOSQUE, 2003).

As autoras trazem o caráter ativo do processo de curadoria ao falarem sobre a seleção como um processo que inclui e exclui elementos a serem selecionados. O tempo todo isso estará pautando o trabalho dos professores. O leque de opções do que é plausível ou não para uma aula está sempre se atualizando. Depende do repertório do professor, das particularidades do grupo de alunos que ele trabalha, com o contexto social, cultural e político de quando se trabalha. Outro ponto que chama atenção entre o que as autoras propõem como curadoria

educativa e que se relaciona justamente com esse caráter dinâmico da curadoria é que as escolhas nunca serão neutras. Não são neutras e se situam dentro das condições de possibilidades do professor em fazer a curadoria para suas aulas elegendo aquilo que é possível diante de condições que são impostas pelo projeto pedagógico da escola, pela conjuntura política na qual está inserido e que respinga em questões de liberdade de cátedra. Mas o docente também o faz a partir de convicções que são suas, do que ele acredita como uma ideia potente que deseja abordar em sua aula, assim como debates que se apresentam na sociedade e que, ao escolher levá-los ou não para sala de aula, o professor sabe que promoverá um espaço onde emergem diferentes interpretações. Trata-se de um espaço onde diferentes pontos de vista poderão ser socializados no grande grupo e outras questões poderão vir à tona.

Nesse ponto, Miriam Martins nos auxilia a pensar que, quanto mais ampliamos as oportunidades de o aluno ressignificar o mundo por meio de outras linguagens, maior as possibilidades de percepção sensível, significação e criação para que ele forme consciência de si e do mundo (2012, p. 152). A linguagem do cinema trazida através da exibição de um filme em sala de aula pode contribuir para ampliar possibilidades cognitivas, expressivas e sensíveis, aprofundar os processos de comunicação dos alunos, levando em consideração que o tempo é uma variante importante quando se trata da formação da sensibilidade, pois esta é atravessada pelos diversos objetos do cotidiano de cada aluno. O professor Walter traz uma reflexão que ajuda a pensar sobre esse dilema entre o tempo da escola e a formação da sensibilidade;

(...) eu trabalho mais aqueles aspectos de maior sensibilidade pessoal e não estruturados do ponto de vista do conhecimento histórico. Não entro muito no debate histórico, deixo muito na questão da experiência e da sensibilidade do aluno. (Walter, entrevista, p. 5)

A intenção do professor de trabalhar na experiência do sensível do aluno nos remete à experiência estética. De acordo com Eagleton, a experiência estética está relacionada aos sistemas de significação que o sujeito foi construindo ao longo de suas experiências e ao contexto histórico no qual está inserido. Somente a percepção e as sensações não bastam para que eu consiga atribuir significados àquele momento; eu preciso de aspectos históricos para agregar valor àquele conteúdo. É uma pista de que o repertório, a coleção de coisas que cada sujeito conhece a partir de suas experiências, é o que o auxilia a preencher as lacunas e dar sentido ao que experencia no presente. Estas lacunas serão preenchidas pela interpretação que o espectador faz, na qual ele ativa elementos de experiências que ocorreram fora deste espaço

escolar – e com outro dispositivo que não o filme –, mas que o constituíram como sujeitos. No que propõe o professor Walter, existe uma intenção em promover uma experiência com o filme que tente dar espaço para uma possível abertura e um deslocamento do “lugar comum” tanto no que diz respeito à relação que eles têm com os filmes, quanto na composição que farão do que lhes produz em termos de percepção, sentimentos, reações à experiência estética. Eventualmente haverá um descompasso que é a própria temporalidade quando o professor trata de mediar algo que é da ordem da formação da sensibilidade dos alunos e que o período de aula não comporta. Voltamos ao início, na fala de Laís: “o professor não quer sonegar aos alunos algo que considera importante”, mas é preciso estar disposto a mediar. E essa mediação passa por muitas possibilidades e limites que interferem na sua própria ação pedagógica.

1.4. CINEMA E HISTÓRIA – VERSÕES POSSÍVEIS DO REAL

Eu sempre digo para os alunos que, embora ele não seja sempre um documento, ele entra muito mais como uma possibilidade de a gente perceber e analisar um determinado contexto, acontecimento. Então a gente tenta pegar aquilo quase que mais pelo aspecto ilustrativo de um determinado período assim, acho que dá pra dizer isso... (Kleber, entrevista, p. 2)

O entendimento do filme como documento para investigação histórica ganha espaço nos anos 1960 e 1970 com a terceira geração de historiadores da Escola dos Annales³⁹ e a chamada Nova História, que reformula alguns conceitos e métodos da produção historiográfica da época. Tal reformulação tentava pensar a história como uma perspectiva, fugindo de uma ideia de verdades históricas intocáveis, concentrando-se em narrativas baseadas em pontos de verdade, versões da história. Essa forma de pensar o estudo da história se misturava com alguns movimentos cinematográficos⁴⁰ pelo mundo, como a *Nouvelle Vague* na França, o Neorealismo italiano e o Cinema Novo brasileiro, que firmaram o cinema como expressão artística. Neles a intenção, as referências estéticas e o ideário do autor

³⁹ Conceito criado no início da década de 1930 por historiadores franceses com o intuito de reformular a maneira de pensar e fazer história, a qual foi dividida em três gerações, sendo a terceira conhecida como Nova História – aquela que nos interessa nessa pesquisa por contar com a presença do historiador Marc Ferro e suas ideias sobre cinema e história. Alguns outros nomes importantes desse movimento são Jacques Le Goff, Piere Nora, Philippe Ariès, entre tantos.

⁴⁰ Podemos citar alguns cineastas referentes a estes movimentos, como Godard e Truffaut na França, Vittorio de Sica na Itália, Glauber Rocha e Ruy Guerra no Brasil.

ficavam evidentes em seus filmes, sobrepondo-se ao grande elenco, gêneros ou grandes histórias, buscando retratar a realidade através do olhar peculiar de seus realizadores.

Na relação entre processo histórico e cinematográfico, Siegfried Kracauer (1889-1966) foi o primeiro a teorizar a respeito. Sua teoria vai na direção de pensar que o cinema se nutre dos discursos que a história produz acerca do passado para escolher o objeto de suas produções pois, segundo o autor, ambos pertencem ao mesmo tipo de realidade (GUTFREIND, 2009).

Já Marc Ferro, em sua obra **Cinema e História**⁴¹, afirma que o filme é um documento histórico e pode ser encarado como um testemunho da sociedade que o produziu, refletindo ideologias e costumes coletivos de uma época, ou, ainda, como representação do passado, trazendo temas de um passado distante ou recente, neste caso a história é lida através do cinema. O autor afirma que o filme é um documento de análise que consegue revelar muito além do que mostra, e muitas vezes traz interpretações inversas de uma época ou sociedade, contrapondo-se às interpretações até então feitas somente sob a ótica de fontes oficiais escritas ou fotográficas. Portanto o filme tem a ver com a visão de mundo de quem o produziu e com as “brechas”, lacunas que serão preenchidas pelos historiadores, espectadores. Não se trata apenas de considerar a história através das imagens, no sentido de buscar nelas um decalque daquilo que a história já documentou de maneira escrita, mas de considerar as imagens produzidas pelo cinema como parte da história, independentemente de serem semelhantes ou não a uma realidade que se pretende representar.

Para a História, o filme funciona como agente transformador e como registro histórico; através de sua técnica ao longo das décadas, foi possível não só registrar acontecimentos, mas revelar diferentes maneiras com as quais a sociedade se percebe, tendo a capacidade de fazer falar o real, mas também dando corpo à imaginação, como reflete Gutfreind (2005). A autora comenta sobre a capacidade do cinema em refletir os comportamentos e as orientações de uma determinada sociedade. (GUTFREIND, 2005, p. 48). No filme, o modo de contar, o aspecto pelo qual se conta e as condições em que a história foi contada fazem parte da intenção colocada pelo sujeito que a contou, de seu posicionamento político, dos traços culturais que o constituem, de onde ele vem e de suas intenções com a narrativa. Portanto, como no cinema, a História também se constrói a partir de diferentes abordagens de um mesmo tema e representa os fatos com formas diferentes. As

⁴¹ FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2010.

formas de representar ganham uma estrutura, uma versão sobre os fatos, uma abordagem que se torna parte do seu conteúdo. O cinema vai dispor de todo um arsenal de procedimentos para apresentar aos espectadores uma interpretação dos acontecimentos postos em cena. Guattari nos provoca a pensar no ganho que o cinema tem do ponto de vista da construção de sentidos, da desnaturalização que sua projeção pode trazer para o olhar dos espectadores, na sua capacidade de não se reduzir a uma coisa ou a outra, mas a muitas intensidades que estão em permanente mudança na percepção dos sujeitos;

Os psicanalistas, e em certa medida os cineastas, gostariam de ser considerados criaturas fora do tempo e do espaço, criadores puros, neutros, apolíticos, irresponsáveis, e, em certa medida o são, pois não conseguem exercer domínio sobre os processos de modelação dos quais são agentes. (GUATTARI, 1984, p. 2).

Cada filme é um discurso sobre a realidade, é a emergência de uma perspectiva – a escolha dos planos, o tratamento do argumento, a construção do roteiro – tudo isso declara um ponto de vista, por isso escolho um e não outro. A leitura do filme e da imagem depende de uma composição que o espectador faz, a partir da substância e da forma da sua subjetividade. Gutfreind (1996, p.135), ao comentar sobre a abordagem de Kracauer, nos diz que o cinema registra aspectos já vistos pela sociedade para revelar aquilo que não é compreensível de imediato; a realidade é entendida como uma contingência que nos permite intervir no mundo.

Outra discussão que toca o Cinema e a História gira em torno dos regimes de memória. Das construções visuais que principalmente o cinema irá produzir ao se apropriar de discursos de memória acerca dos eventos como o Holocausto e as Ditaduras Militares na Argentina e no Brasil. Se o cinema é sempre sintoma do meio em que é produzido, o estoque de imagens que se forma acerca de tais eventos, precisa ser olhado dentro do contexto em que ele foi produzido. Trata-se de tentar dispor os conhecimentos que se tem dos acontecimentos para tentar elaborar o passado. Somos lançados na direção de tentar compreender essas imagens do passado a partir do presente e, assim, produzir alguma consciência a partir delas. Ao mesmo tempo, há uma provocação que Didi-Huberman pauta a respeito do hábito de ver e rever todos os dias imagens de fogo e sangue, de guerras e sofrimentos até quase naturalizarmos as imagens ou os acontecimentos (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.4)

No âmbito da escola, o encontro de sujeitos vindos de diferentes contextos sociais coloca a provocação sobre a naturalização de certas cenas que fazem parte de seus cotidianos. O professor Kléber traz um relato a partir da experiência com um filme que aborda um tema sensível e da reação de seus alunos:

O Pianista eu mostrava numa época. Daí uma época eu parei de usar porque eu trabalhava numa escola da periferia e tinha uma cena que pra mim era chocante, assim, que é quando jogam uma cadeirante pela janela, e aí os alunos riam da cena. (Kléber, entrevista, p. 10).

A grande questão que o professor pondera e que em seguida irá reconhecer é relacionada aos efeitos de uma cena dentro de um grupo de alunos que convivem diariamente com a violência: “(...) na periferia, existe uma banalização da violência, então nem sempre eles conseguiam olhar aquilo como uma extrema violência.” (Kléber, entrevista, p. 10). Aqui os espaços de sentido ganham outra disposição, pois há um desgaste, um esvaziamento de sentido, uma insignificância. Não se trata apenas do que é mostrado incessantemente, mas também daquilo que foi escolhido para não aparecer. Nesse exercício, as escolhas do professor nunca são neutras; comunicar através de imagens também é um exercício político. Temos no cinema representações do mundo e do outro, e no questionamos sobre como entender versões do real a partir de um filme.

Talvez a maior dificuldade ao selecionar imagens seja levar em conta o espaço social para o qual se está compondo esse corpus. Todas as especificidades desses espaços não alteram somente as escolhas do professor, mas também as formas de percepção de seus espectadores. Na trama toda que se constitui, o professor tem a prerrogativa da escolha; ele seleciona a partir daquilo que conhece, e escolhe um filme que será ou não um intercessor para seus alunos – e pode ou não produzir efeitos e deslocamento.

No entanto, se o filme opera como um intercessor na aula em que foi colocado naquele espaço social em um dado momento, o poder de escolha do professor poderia ser pensado como um dispositivo. O manejo que faz de seu repertório produz efeitos sobre a subjetividade dos seus alunos, intermediando e operando como ferramenta metodológica para avistar deslocamentos na sua construção de conhecimento.

O que o sujeito sente se relaciona com a sua noção de real, de verdade – considerando que aquilo que está evidente nem sempre é a realidade. O próprio sentido original das imagens vai sendo alterado ao longo da história, muitas vezes vai mudando pela própria elaboração do tempo. O sentido atribuído pelo sujeito diz muito da sua capacidade de elaborar aquilo que vê. O imaginário vai se formando, junto a um estoque de imagens que já foram elaboradas conscientemente. Tem a ver com o que é possível expressar em palavras, com a compreensão do espectador sobre a imagem. O limiar é o que nos permite olhar, elaborar o que vemos, pois não se trata da imagem em si, mas de nossa capacidade de pensar sobre ela, sobre os rastros que ela deixa (DIDI-HUBERMAN, 2010).

A percepção do real será então sempre contingente, pois estará pendente das condições de possibilidade de certo momento, ao passo que será sempre subjetiva, pois cada sujeito tem seu tempo para elaborá-la. No contexto da escola, o que os estudantes espectadores conhecem da realidade está relacionado à maneira como irão perceber e associar as imagens e os temas presentes nos filmes. Como eles associam e elaboram tem a ver com a maneira como concebem a realidade.

De fato, o cinema é objeto de interesse para o historiador, pois se comunica com o tempo e espaço do passado de forma mais dinâmica do que as fontes escritas ou estáticas, como a fotografia ou imagens de um livro. Ele se comunica através do presente, ele torna presente os passados incertos, versões do passado, registros escritos e fotográficos, e apresenta um recorte que interessa ao tempo presente, que manifesta as ideias de alguém que vive no presente e olha para o passado com um olhar atual.

Falar sobre história através do cinema é falar sobre o presente, sobre suas possibilidades de dialogar historicamente com os temas suscitados pelos filmes; sobre memória e sobre como os testemunhos e a ficção pertencem a um mesmo regime de sentido, e como a fronteira que os separa encontra-se cada vez menos demarcada, afinal;

Nem a história é uma ponte direta para ‘aquilo que realmente aconteceu’ como sonhavam os pais fundadores da disciplina no século XIX, nem a memória é, necessariamente, uma ficção imaginativa sem nenhum compromisso com o real. (NAPOLITANO, 2015, p 11)

O historiador Marcos Napolitano tensiona e traz uma provocação para pensar o próprio papel da História como um arsenal de versões possíveis do real e não necessariamente as mais “fiéis”. Ele traz nos ajuda a olhar também para as produções cinematográficas como construções comprometidas também com o real do ponto de vista do realizador, das condições de possibilidades do período em que foi feito. Rancière nos provoca ainda mais ao ponderar considerando que não se trata de definir tudo como uma ficção, mas de constatar que a ficção na era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre fato e ficção, e que estes modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da realidade social (RANCIÈRE, 2005, p.58). Se de um lado temos os fatos e suas marcas de verdade, testemunhos, vestígios, o que o cinema agrega é algo que remete a um regime de verdade que elege as necessidades do mostrar, no qual a ficção funciona como algo que propõe maneiras de contar histórias e dar sentido ao mundo e às experiências.

A história, como nos diz Foucault (2006) tem por função mostrar que aquilo que é e nem sempre foi. Nesse ponto, propostas de trabalho que tragam uma experiência com o cinema, através dos filmes em sala de aula, podem ter potencial de abertura, de movimento para que os estudantes possam adentrar em certos conceitos de história de maneira a conseguir problematizá-los, pensá-los como uma das perspectivas possíveis entre tantas:

Problematizar não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, 2004, p 242).

Problematizar, na ideia de Foucault, expõe a concepção de História com a qual segue a pesquisa. Como sugere o autor, o que está em jogo não são as respostas certas ou erradas, mas sim aquilo que desloca o sujeito a pensar que talvez uma verdade não seja absoluta; que ele não tem que criar outra verdade tão totalizante para suprimir a que foi colocada em xeque; e que, por vezes, é necessário enxergar apenas que temos que reavaliar certo ponto como verdadeiro ou falso, entender o que lhe dá validade ou não. Assim, eis uma ideia de História que privilegia a construção de um espaço para a prática interpretativa dos acontecimentos, onde a construção do conhecimento histórico dos sujeitos seja contingente, com possibilidades abertas, incertas ou até duvidosas de entendimento dos processos históricos. Trata-se de um conhecimento que pode produzir interpretações de mundo que contemplem a singularidade de cada acontecimento, sem requisitos que as limitem, mas sim que permitam que os sujeitos possam problematizar certos tópicos de forma a pensar por que foram dados como falsos ou verdadeiros pela história ao longo do tempo.

Ao trazer um filme para o contexto da aula de história, abre-se a chance de ampliar o repertório que os alunos têm em relação ao que imaginam sobre algum episódio histórico considerando sua produção, como nos diz Rancière:

Trata-se de constatar que a ficção, na era estética, definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre fato e ficção, e que estes modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da realidade social. Escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade. Isso não tem nada a ver com nenhuma tese de realidade ou irrealidade das coisas (RANCIÈRE, 2005, p. 58).

No entanto, vale considerar que muitas vezes o filme não fará sentido para os alunos em um primeiro momento, por vários motivos: por lhes faltarem referências para pensar além do que o filme mostra, por simplesmente não os afetar, ou por não ativar lembranças ou

referências. Daí a importância da mediação do professor em criar um espaço de debate, para que sejam dispostas as possibilidades e se ampliem algumas possíveis relações dos estudantes com aquilo a que assistiram.

1.4.1 Quando o professor convoca os filmes para contar a história

O conteúdo claro, prefiro que esteja presente, mas ele não é o primeiro critério, então não começo por conteúdo. Se dialogar melhor, mas se não dialogar eu faço “parir” um diálogo ali. Não é que eu não preze a questão histórica, mas ela vem acho que combinada. (Walter, entrevista, p.2)

A exibição de um filme em sala de aula carrega algum potencial de abertura, de movimento para que possamos adentrar determinados assuntos de maneira a conseguir problematizá-los a partir do ponto de vista exibido na película. Sem o intuito de comprovar alguma abordagem sobre o uso do cinema como possibilidade para os professores de História, esse subcapítulo reúne alguns excertos das falas dos professores entrevistados em que foi possível avistar pistas que indicassem suas percepções acerca do tema. Como vimos, a relação entre Cinema e História ultrapassa os conteúdos que possam ser representados pelos filmes. As diferentes perspectivas com as quais os sujeitos da pesquisa encaram o uso do filme dão a ver que, para além da forma e do conteúdo sobre o qual exibir, está o objetivo do professor ao decidir trabalhar com esse material e não outro. Partimos da fala inicial do professor Walter para traçar um caminho que vamos percorrer na tentativa de pensar quando o professor convoca o filme para aula de História, começando pelo espaço escolhido para ser analisado pela própria pesquisa, a aula de História e tudo que ela absorve em termos de pautas que vão sendo acopladas a esta disciplina. O cinema não chega a ser uma pauta, mas as inúmeras formas que ele encontrou de abordar diferentes momentos da história – e mesmo de criar outros cenários para refletir sobre a sociedade – lhe conferiram um lugar privilegiado dentro desta disciplina no âmbito da escola. E o professor de História acaba sendo convocado a trabalhar pautas que não necessariamente seriam sua atribuição; afinal, sempre é possível historicizar os conteúdos de outras disciplinas. Os filmes acabam sendo uma alternativa pois mesmo uma produção que pretenda remontar um acontecimento histórico acaba levantando temas que fogem a um único conteúdo. Digo que dão margem para que seja analisado por diferentes frentes, mas o professor de História acaba sendo muitas vezes aquele que promove esse encontro com as demais disciplinas através do filme. Como vimos nas propostas

curriculares para o ensino da História, algumas pautas como Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais recaem sobre esta disciplina, o que não significa que precisem ser trabalhadas somente nos dois períodos semanais que ela costuma ocupar. A fala de Walter que abre esse subcapítulo nos fala justamente desse entre-disciplinas que o filme pode vir a ocupar mesmo quando ele é convocado para a aula de História.

Fala também sobre a concepção de História com a qual o professor vai trabalhar. Uma concepção desatrelada da verificação de uma verdade ou versão única da história, afinal fica claro em sua fala que ele não seleciona filmes que reiterem algo que talvez os livros de História já tenham contado. Ele se dispõe a “parir um diálogo” que pode inclusive questionar algumas verdades propagadas pela historiografia. Sobre esse ponto, busca-se respaldo em Nietzsche, que nos diz que não existem fatos, mas somente interpretações, e que a verdade seria:

(...) um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas, e obrigatórias (...) (NIETZSCHE, 1996, p.57)

O sujeito interpreta o mundo e produz uma perspectiva singular a partir do seu ponto de vista. Aquilo que chamamos de verdade ou realidade é, de fato, uma interpretação ou um entendimento que o sujeito faz a partir da contingência de sua posição. Nietzsche nos diz que não se pode conceber a verdade como uma construção única e absoluta, mas que há verdades particulares, cada uma delas plausível, quando tomadas em relação às condições de sua formulação. Contudo, para isso, é necessário novamente abrir mão de certezas e antecipações, o que, em um mundo atual, é bastante incômodo, já que toda certeza é bem-vinda diante da pluralidade de ideias e sujeitos que povoam a escola.

No filme, o que ele oferece são algumas chaves de interpretação, possibilidades que se ampliam junto com a ampliação do repertório de cada um. Cada espectador agrega significado para esta experiência de maneira subjetiva, com base no que traz consigo para além daquele tempo e espaço da sala de aula, em um exercício de identificar-se a si mesmo, o seu contexto, a sua visão de mundo de forma a reconfigurar seu pensamento e a reflexão sobre as inúmeras representações do real que um filme pode apresentar. O mesmo professor Walter admite que seu objetivo ao convocar um filme para sua aula é justamente o que ele define como mensagem; em suas palavras: “(...) mensagens humanizadoras, filmes que tenham uma liçãozinha, que ensinem algo e que não só mostrem, não sirvam apenas como ilustração, mas que tenham alguma reflexão (...)” (Walter, entrevista, p. 2)

Não se trata, pois, de dizer que a História é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a “razão das histórias” e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. É olhar para o passado mirando o presente e perceber que, se avistamos tanta diversidade nas versões possíveis do real no presente, no passado o mesmo acontecia, mas apenas algumas ganharam espaço hegemônico dentro da historiografia.

Seja para servir como dispositivo de debate e deslocamento ou como decalque de algum assunto que se pretenda trabalhar, o uso dos filmes no ensino de história não é uma discussão recente. Como vimos, o currículo que vem sendo apresentado pelos documentos oficiais⁴² nos traz algumas pistas e indicações sobre o trabalho didático com os filmes em sala de aula.

Em uma abordagem do filme direcionada mais ao seu conteúdo histórico, é comum a preocupação do professor em verificar o quanto ele dialoga com esses conteúdos. Documentário ou ficção, o filme pode ser trabalhado como documento – se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. Professor Glauber fala sobre isso ao admitir que:

(...) eu sempre gosto muito de contar a história do filme como ele foi feito. Não só o conteúdo, mas como foi feito aquele filme; tem todo um entorno dele (...) tu sempre dá algo a mais, o filme te possibilita isso, eu acho que esse é o legal de trabalhar com o cinema. (Glauber, entrevista, p. 3)

É preciso antes de tudo ter em mente que a obra está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, PCN para área da História, 1998, p. 88). Fica claro em relação à utilização de filmes em sala de aula que sempre há intencionalidade – tanto do realizador quanto do professor que os escolhe –, e que os objetivos vão desde a abordagem de um período histórico, um gênero literário, um assunto político para debate, questões de diversidade étnica e cultural, até especificidades da linguagem cinematográfica. Estes e tantos outros usos são possíveis, dependendo do manejo do repertório dentro da ideia do que o professor pretende abordar.

Entre os sujeitos da pesquisa, temos desde um professor que está em sala de aula desde os anos 1990 até uma docente que iniciou em 2017. E isso nos traz um intervalo

⁴² Parâmetros Curriculares e Base Nacional Comum Curricular.

constituído por transformações no pensar a educação, o ensino de História e certamente a entrada do filme como uma alternativa para a aula. O que significava exibir um filme em aula quase trinta anos atrás e o que isso significa nas últimas duas décadas? O que era imprescindível para o uso de filmes em sala de aula em termos da viabilização de equipamentos nas escolas, de acervos de filmes em VHS ou DVD, da própria espera pelo lançamento do filme, cinema, locadoras etc.? E, finalmente, como bem coloca o professor Glauber, como era a relação dos alunos com os filmes em sala aula:

Engraçado que, logo que eu comecei nos anos 90, dava pra passar um filme inteiro. Hoje a paciência já não tem assim; um filme de 1h30, eles já começam a dispersar. Eu quero passar o **1984**⁴³, eles leram o livro: eu tenho certeza que nós não vamos chegar no final do filme. (Glauber, entrevista, p. 5)

Glauber parte de uma época em que as chances de o professor promover em sala de aula um encontro inédito com certos títulos da cinematografia eram muito maiores. E avalia o quanto o amplo acesso a uma gama de filmes disponíveis na internet e, portanto, em qualquer lugar através do *smartphone*, refletiu na forma como os alunos reagem às propostas que o vinculam à sala de aula. Que sentido tem para os alunos assistirem ao filme juntos no grande grupo quando, eventualmente, podem assisti-lo em casa e discuti-lo no grande grupo virtual das redes sociais? É um tópico que perpassa a noção de História, os tipos de filmes e o quanto os discentes aderem ou não aos conteúdos. É dizer que, apesar dessas mudanças, continuamos – me incluo nessa – passando filmes em aula. Sabemos que, embora os estudantes eventualmente não estejam mais tão dispostos àquela experiência com o filme,

A gente não tá formando pequenos historiadores nem pequenos cineastas, então, assim, o nosso compromisso é como educador. Enquanto educador a nossa preocupação é a tentativa de qualificar o processo ao máximo (...) (Laís, entrevista, p. 13)

Certamente a fala de Laís contempla o caminho que foi percorrido até aqui, no qual se buscou evidenciar sim o potencial do Cinema em relação à História, do filme no espaço da escola, mas sempre mirando no potencial de transformação dos professores, do recorte de sua aula, da duração, do seu repertório, do que percebe sobre sua turma de estudantes, e das composições que consegue elaborar a partir disso. Lançar um olhar sobre a possibilidade de compreender o manejo do repertório dos cinco professores que fizeram parte dá voz a esta pesquisa.

⁴³ Dirigido por Michael Radford, 1984.

2. O ARTESANATO DA PESQUISA

O pesquisador “deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura (MILLS, 2009, p. 22).

As palavras de Mills (2009) continuam a fazer sentido. Continuam, pois elas, desde a qualificação da proposta, já enunciavam o caminho que fora pretendido para a realização desta pesquisa que chega até os leitores em forma de tese. Olho para as etapas do trabalho e percebo que foi possível carregar junto a minha experiência, examiná-la e interpretá-la continuamente, ao longo de cada uma delas. Ir atrás de professores que consideram os filmes como uma possibilidade para saber como armam suas aulas, porque, afinal, é disso que se trata esta tese, não é mesmo?

Olhar para a pesquisa como um processo artesanal é justamente considerar que existe um envolvimento pessoal comprometido em explicitar os fundamentos e limites sobre os modos de fazê-la, sobre o caminho percorrido – caminho esse que será sempre provisório, que está sempre se atualizando de acordo com a perspectiva do pesquisador no contexto de sua pesquisa.

Escolher investigar professores de História que utilizam o cinema como um elemento a mais em meio às suas aulas, refletir sobre seu repertório e o manejo que fazem dele por certo interpela meu passado e presente incessantemente e por todos os lados. Para pensar a pluralidade e a contingência que estão envolvidas nos caminhos metodológicos da investigação, começarei descrevendo o artesanato desta pesquisa a partir de três marcadores de rigor que estiveram permeando toda a composição do trabalho. Eles se referem aos efeitos da implicação da pesquisadora na constituição e relação do objeto de pesquisa, a ponderação no sentido de desvelar as escolhas em termos de opções teórico-metodológicas para o estabelecimento de pontos de análise que possam refletir a contingência do que emerge (fuga das antecipações) e finalmente as estratégias de diálogo e negociação realizadas pela pesquisadora ao longo da feitura da pesquisa (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020)

Então, ainda a partir da citação de Mills (2009), começo contando sobre a minha implicação – pesquisadora – na pesquisa. E os efeitos dessa implicação na constituição e relação com tudo que nela estava enganchado; os sujeitos, os conceitos centrais e os temas que foram se desdobrando ao longo das miradas e da análise do material empírico.

A ideia de investigar junto a professores de História colocava o conforto e o desconforto numa mesma perspectiva. O recorte dos sujeitos e da área com a qual trabalham indicava que eu iria olhar e tentar compreender práticas que de certa forma estavam muito próximas das minhas experiências, trazendo algum lugar confortável no caminho da pesquisa. Já o interesse em saber sobre como manejam seu repertório – que, admito, começou muito mais por querer saber o que tinham em seus repertórios de cinema – me obrigou a caminhar por uma trilha que eu sabia onde ficava, mas cujo trajeto eu conhecia pouco. O que quero dizer é que foi preciso construir estratégias para transitar cuidadosamente, andar na ponta dos pés por um cenário onde eu já havia atuado inúmeras vezes. Um marco da investigação foi uma provocação, quase uma advertência que recebi durante a preparação para as entrevistas: “Gabri controla as tuas caras e a tua vontade de trocar ideias durante as entrevistas. Eu sei que tu vais querer fazê-las”. Era clara a minha implicação com tudo que rodeava a pesquisa, eu estava confortavelmente desconfortável.

Dito isso, inicialmente elaborei um argumento que dava conta de explicar a escolha pelos cinco docentes que seriam entrevistados quando iniciasse o trabalho de campo da pesquisa. Tal argumento se baseava no fato de todos serem professores de História com diferentes tempos de experiência docente e que, devido à proximidade com cada um deles eu já sabia que, utilizavam filmes como uma estratégia para as suas aulas. Além disso essa proximidade se dava por serem alguns colegas de profissão, enquanto outros haviam cruzado comigo em minha trajetória acadêmica. Então era um ex-professor, um ex-colega da faculdade e alguns ex-colegas de docência. Recordo que em dois dias me encontrei com três dos sujeitos, sendo que um dos encontros foi em dupla⁴⁴.

Antes de os encontros serem pensados, houve um esforço em construir um conceito sobre repertório e manejo com o qual fosse possível operar diante do material empírico que resultaria em entrevistas com cinco docentes. Essa construção foi fundamental como preparação para elaborar um roteiro de entrevistas. Dada a minha implicação na pesquisa, fez muita diferença chegar para as entrevistas tendo um lastro do trabalho de construção das ideias principais que eu pretendia olhar, uma vez que eles não apareceram diretamente nas falas dos professores, mas sim emaranhados em elementos que fazem parte da própria constituição dos seus repertórios.

⁴⁴ Descreverei mais detalhadamente cada encontro no subcapítulo 2.1. sobre os sujeitos da pesquisa.

As entrevistas partiam de um roteiro que foi formulado com o intuito de ser o mais aberto possível, o qual, portanto, era composto de poucas perguntas. O roteiro se apresentou como um desafio dentro do trabalho da pesquisa que agora buscava ouvir os sujeitos de maneira mais propositiva. Era um desafio porque, em pesquisas anteriores⁴⁵, eu havia escutado os meus próprios alunos em conversas feitas no grande grupo, no qual eu contava com um mediador potente de discussão: os filmes. Agora, a ideia era entrevistar professores e professoras escolhidos individualmente para saber como eles chegam a esse mediador. E para isso eu contava com um roteiro prévio de perguntas que tentavam dar conta de contemplar a minha questão de pesquisa, portando um roteiro que fosse propositivo e desse espaço para que os sujeitos falassem sobre suas experiências como docentes de maneira que fosse possível avistar pistas sobre o manejo que fazem de seu repertório.

Era junho de 2019, quando três entrevistas já haviam sido finalizadas, o próximo passo seria agendar os dois professores que faltavam. De alguma maneira, as primeiras entrevistas que, diga-se de passagem, a meu ver haviam sido satisfatórias, me causaram uma incomodação. Ouvir os conhecidos e me surpreender com o que eles narravam sobre suas estratégias de manejo, sobre seus gostos culturais, sobre suas inquietações pedagógicas, fez com que eu quisesse ouvir sobre esses temas de outras pessoas, desconhecidos, por aí. Talvez essa incomodação tenha relação com a minha própria implicação em entrevistar os meus pares professores de História somada a todo envolvimento pessoal com esses sujeitos. Após esse intervalo entre as entrevistas, a ideia foi modificar os critérios de escolhas pelos sujeitos e buscar professores de História que eu não conhecesse. Então, os três com os quais eu já havia me encontrado seguiriam valendo para a pesquisa, mas os outros dois professores escolhidos que ainda não tinham sido entrevistados seriam cortados da lista⁴⁶. Era preciso buscar novos sujeitos para seguir adiante no trabalho empírico – novos porque não estavam pensados inicialmente e novos porque eu sequer sabia quem seriam.

Aqui a implicação da pesquisadora se reflete como possibilidade de olhar para a investigação como esse processo artesanal, explicitar e descrever os modos de fazer,

⁴⁵ Me refiro à minha pesquisa de dissertação de Mestrado defendida em 2016 e denominada *O que fica além da aula? O cinema na aula de História*, que focou na escuta dos estudantes de duas turmas da Educação Básica a partir da exibição de filmes na sala de aula. As conversas sobre o filme foram feitas no grande grupo sem um roteiro prévio.

⁴⁶ A mudança de critério dos sujeitos não implicou o cancelamento da entrevista com esses dois docentes. Devido ao grande espaço de tempo disponível para realização dos encontros, eles ainda não haviam sido agendados previamente.

colocando em questão a validade do que já foi feito e entendendo esses modos na sua provisoriedade, sempre passíveis de reformulação de acordo com a perspectiva da pesquisadora no contexto de sua pesquisa. (PEREIRA; PERUFFO; SCHMITT, 2020) Colocar-se enquanto pesquisadora como alguém que se dispõe a elucidar as escolhas feitas não só esclarecendo-as, mas revelando, através delas, também aquilo a que renunciou. Esse processo não nos permite atalhos, não bastava mudar o rumo e fazer parecer que havia sido pensado desse jeito desde o início, assim como não é possível conceber uma fórmula única, ideal, final e acabada. Além disso, a tomada de decisão em mudar os sujeitos da pesquisa também é um exercício de ponderação, ofício da pesquisa que nos diz da importância de ponderar e de elucidar não apenas as direções por onde vamos transitar, mas também porque renunciamos a outros caminhos. (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020, p. 224)

Foi a partir de indicações de pessoas próximas que consegui convidar uma professora e um professor sobre os quais o que eu sabia se resumia aos nomes e ao critério básico da pesquisa: serem professores de História. Fui encontrá-los somente em fevereiro de 2020 após ter feito contato via e-mail e acordado sobre data, horário e local. Entrava em jogo aí um outro tópico que até então não havia sido acionado: o fato de ter que fazer um convite com toques de convencimento, no qual foi preciso, através da exposição breve do tema da pesquisa, convencer esses desconhecidos a se mobilizarem em participar dela. Por isso é relevante explicitar com clareza o lugar que ocupam os diferentes participantes na pesquisa, pois ocupam diferentes posições e, também por isso, apresentam diferentes possibilidades narrativas.

Antes do encontro com esses dois novos sujeitos, um novo elemento surgiu como possibilidade de auxiliar na feitura do artesanato da pesquisa. Em dezembro de 2019 e em janeiro de 2020, pouco antes de iniciar a segunda leva de entrevistas, o professor Diogo Rios⁴⁷ esteve no PPGedu/PUCRS ministrando o curso de Introdução à História Oral. O curso, além de trazer o aporte teórico⁴⁸, também teve como objetivo ser uma espécie de oficina de roteiro para entrevistas. O exercício era de elaborar um roteiro de entrevista e analisá-lo junto com o professor e com o coletivo do grupo. Comento essa rotina do curso para retomar a proposta de roteiro, como já citada anteriormente, e a intenção de elaborar questões o mais abertas

⁴⁷ Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa História, Currículo, Cultura e Educação Matemática e Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT). <http://orcid.org/0000-0001-8391-5721>

⁴⁸ Alessandro Portelli e Paul Thompson foram os autores indicados no curso.

possível. Contar sobre esses encontros proporcionados pelo curso de História Oral é uma maneira de esclarecer algumas escolhas feitas a partir da descrição de um momento em que, como pesquisadora, precisei parar e avaliar a validade do que eu vinha fazendo para conseguir explicar as mudanças as quais tive que promover para seguir caminho na investigação. Novamente aparece o exercício de ponderação, mas aqui também identifico um outro marcador de rigor dentre aqueles propostos por Peruffo, Schmitt e Pereira (2020) que diz respeito ao exercício de negociação e diálogo, de quando a pesquisadora precisa fazer negociações consigo mesma para tomar uma decisão que afeta o trajeto da pesquisa. No caso do roteiro, esse exercício ocorre quando avalio que as questões que haviam servido até aquele momento para as minhas entrevistas anteriores agora poderiam não mais dar conta dos meus objetivos.

Tornar visível aquilo que se renunciou ao longo da feitura da pesquisa também é um exercício de negociação da pesquisadora consigo mesma, de experimentar diferentes posições, uma ex-posição no sentido empregado por Masschlein e Simons (2014); e opera também como marcador de rigor a partir do entendimento de que expor as ponderações, as renúncias e as escolhas são atitudes que refletem a contingência do que pode emergir na pesquisa, fugir das antecipações. Charlot (2006) nos auxilia a pensar que os marcadores de rigor podem aparecer de diferentes maneiras quando se trata da pesquisa em Educação, uma vez que ela produz um saber, rigoroso assim como é todo saber científico. Podemos sustentar, e eu particularmente o faço, que há diferentes formas de rigor. (2006, p. 10). Isso se justifica pelo entendimento de que o campo da Educação é marcado pelo cruzamento de saberes, conhecimentos, conceitos e métodos originários de múltiplos campos disciplinares somados a saberes, práticas, fins éticos e políticos. (CHARLOT, 2006, p.9)

As mudanças do roteiro não se deram somente pelo atravessamento do curso citado, mas também conforme foram feitas as transcrições das três entrevistas iniciais. Tornar as perguntas do roteiro quase grandes temas a serem abordados foi uma estratégia para os encontros com professores desconhecidos – isso porque as perguntas mais direcionadas com as quais operaram as primeiras três entrevistas só foram possíveis devido à familiaridade dos sujeitos com a pesquisadora. Ao se sentirem confortáveis em narrar suas experiências, eles conseguiam fugir das antecipações que eram propostas nas perguntas. O que acontece é que esse formato eventualmente não funcionaria com sujeitos que não tinham essa familiaridade; era preciso, pois, chegar com questões menos propositivas, mas que ao mesmo tempo provocassem esses professores a falarem sobre suas estratégias de manejo, seu repertório,

suas experiências, preocupações e dilemas ao longo de suas trajetórias como docentes. Outro ponto com o qual eu precisava ter cuidado maior é a oportunidade para que eles pudessem me dar pistas de seus repertórios, afinal eu não fazia ideia, visto que jamais havia conversado sobre filmes ou presenciado uma aula desses professores, pouco sabia sobre suas formações, e todo meu encontro com eles se resumiria ao dia da entrevista. No entanto, essa análise não foi realizada completamente durante o processo de reelaboração do roteiro; parte dela só foi percebida após leitura e releitura, miradas e mais miradas para os conteúdos das entrevistas.

Por fim, o trabalho empírico foi produzido a partir de quatro encontros com cinco docentes – quatro porque um deles foi realizado em duplas. Me encontrei com Glauber em uma das escolas onde ele trabalha, com Walter e Laís em sua casa, com Kléber em uma das escolas onde trabalha e com Adélia no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS. Como dito anteriormente, esses encontros aconteceram em dois blocos com um largo intervalo de tempo intercalando-os, sendo os dois primeiros com Glauber, Laís e Walter em junho de 2019 e os dois últimos com Kléber e Adélia em fevereiro e março de 2020. Cada um dos professores foi convidado via e-mail a participar de uma entrevista e lhes foi pedido já no convite que tivessem pelo menos cerca de 90 minutos de disponibilidade. Esse cálculo considerou o número de questões do roteiro inicial, que eram 16 ao todo. Como citado anteriormente, ele sofreu diversas alterações para as duas últimas entrevistas e passou a ter somente dez questões. Além do número de questões, foram consideradas possíveis interrupções que poderiam ocorrer ao longo das entrevistas – as quais foram sinalizadas nas transcrições. Também no e-mail de convite lhes foi solicitado que as entrevistas fossem gravadas. Após manifestarem interesse em participar e confirmarem suas disponibilidades, foi enviado aos professores via e-mail um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁹ de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que prevê no artigo 4º:

O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido o registrado em qualquer das fases da execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. (BRASIL, Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016)

O termo deveria ser assinado por eles como formalização de sua participação na pesquisa. As transcrições foram realizadas de acordo com o acontecimento dos encontros e

⁴⁹ Encontra-se nos anexos da tese.

foram sendo enviadas para cada professor de maneira que pudessem apreciar e indicar alguma alteração. Essa etapa da transcrição é sempre rica, pois, cada vez que as falas são escutadas repetidas vezes, seus conteúdos vão ganhando espaços entre os conceitos trabalhados na pesquisa. A transcrição também demanda uma sensibilidade e todos os cuidados éticos para com o conteúdo com que se está lidando. O narrador traz uma diversidade de relatos que devem ser cuidadosamente alocados na transcrição de maneira a contemplar toda a particularidade do momento da entrevista, o local, as interrupções, a disponibilidade de tempo. As transcrições das entrevistas foram enviadas por e-mail para cada professor. Foram dois e-mails de validação. O primeiro somente com as transcrições para as quais poderiam sugerir alguma alteração em relação aos seus conteúdos ou validá-las como estavam. Já no segundo e-mail foram enviadas as transcrições com as alterações – para aqueles que sugeriram alguma – juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. Esse espaço de tempo entre o envio e os retornos teve cerca de dois meses. Alguns professores pediram um tempo maior para fazer a leitura das transcrições em função das suas rotinas de trabalho. Outros enviaram o aceite das transcrições e do termo primeiro por e-mail e pediram para enviá-lo assinado conforme tivessem a chance de imprimir e digitalizar o documento.

Todo esse trabalho empírico foi realizado ao longo de 2019 e estendeu-se até março de 2020, quando se iniciou o período de análise das transcrições. Nesse meio-tempo, fui relendo várias vezes o material das transcrições e revisando toda parte teórica da pesquisa enquanto esperava o retorno dos professores.

Em meados de março de 2020, um acontecimento afeta toda a nossa rotina com o anúncio de uma pandemia e um consequente isolamento social⁵⁰. Por conta disso, a análise das entrevistas foi realizada dentro desse contexto pandêmico inédito. É relevante que isso seja colocado como algo que atravessa a artesanaria do trabalho, uma vez que alterou completamente as rotinas da pesquisa, suprimiu os encontros e discussões coletivas acerca do processo de investigação e, certamente, afetou as rotinas dos sujeitos, professores que dela participaram também.

⁵⁰ Em meados de março de 2020, o mundo entrou em isolamento social devido à pandemia do Covid-19. Esse isolamento social alterou drasticamente as rotinas de todo mundo. As escolas suspenderam suas aulas presenciais e os professores tiveram que se adaptar a um formato de aulas a distância que alteraram demasiadamente os formatos de suas aulas, seu planejamento e seus vínculos com os alunos. A rotina pedagógica segue sendo afetada pelas consequências da pandemia e ainda é cedo para determinarmos como será o próximo ano letivo de 2021.

Após a confirmação dos professores, foi possível começar a mirada sobre as transcrições em meados de maio de 2020. O exercício das transcrições havia sido fundamental para me familiarizar mais com as trajetórias de formação e de atuação como docentes, principalmente daqueles professores que entraram na pesquisa depois da mudança no critério de escolha dos sujeitos e do roteiro de entrevistas.

O intuito da primeira mirada ao material empírico era que dele me saltassem aos olhos algumas coisas que eu buscava, sem saber se essas coisas fariam sentido ainda naquele momento de análise – talvez porque, durante o trabalho de campo, houvesse algumas estratégias de manejo que eu imaginava que poderiam aparecer, uma expectativa, uma antecipação da minha parte relacionada a minha própria implicação como professora. Apesar de tentar fugir das antecipações o tempo todo, elas sempre aparecem, mesmo que sutilmente em forma de convicção meio desconstruída. Decidi, então, primeiro cansar o olhar sobre essas transcrições e ver o que delas emergia, e foi um processo lento no início. Daí em diante, a ideia foi compor um diário de impressões, críticas, coisas absurdas, dilemas e desesperos que surgiam a cada nova mirada sobre o material. Reconheço que esse diário fez as vias dos encontros coletivos que estavam impossibilitados de acontecer, encontros casuais com o grupo de pesquisa nos quais essas impressões virariam pautas das conversas, como uma troca de experiências. Assim, semanalmente as transcrições eram lidas e suas impressões viravam anotações no diário, até o momento em que desses dois registros (transcrição e diário) começaram a aparecer algumas divisões, traços, vestígios que então ganharam destaques com diferentes cores.

Como comentado anteriormente, havia de saída uma diferença na estrutura das entrevistas feitas em 2019 – com os três primeiros professores – para aquelas realizadas já em 2020 – com outros dois professores. Essa diferença já estava expressa no próprio roteiro que foi modificado antes dos últimos dois encontros. Era possível notar no material dessas duas últimas que ele iniciava com uma narrativa na qual os sujeitos se apresentam, eles se localizam mais em relação a sua formação e aos espaços escolares onde estiveram vinculados. Me importa essa observação pois ela coloca em evidência o fato de que cada sujeito que passa pelo caminho da pesquisa carrega um arsenal de conceitos, representações e formalizações que agregam chaves de interpretação diferentes que lhes permitem diferentes maneiras de compreensão do que está sendo colocado, questionado. Aqui o que estava resumidamente colocado para esses sujeitos eram questões referentes ao seu processo de composição das aulas, sobre sua relação com o cinema e a educação. A partir delas, cada sujeito opera com as

chaves de interpretações que possuí para tentar compreender e elaborar suas narrativas a partir dessa compreensão. Então não era somente uma percepção minha; cada um dos professores ali colocados elaborou suas narrativas utilizando as chaves de interpretação com aquilo que lhes foi apresentado como questão, e por vezes essas narrativas alteravam o próprio percurso do roteiro previsto.

Passado mais de um mês da etapa de “cansar o olhar”, comecei a encontrar marcadores das narrativas. Olhei buscando justamente o que, apesar do roteiro, aparece em todas entrevistas. E encontrei alguns pontos: Como o professor começa a utilizar os filmes; Planejamento prévio dos filmes a serem exibidos no ano letivo; Formato de atividades pós-filme e Filmes que não podem faltar/conteúdos que costumam ser mediados por filmes.

Formava-se assim uma primeira categorização, na qual cada ponto ia sendo destacado com cores diferentes. Além do destaque, também fui localizar nas entrevistas em que cada um deles aparecia – nas perguntas ou em forma de respostas – porque eu já havia identificado que algumas perguntas não haviam sido propostas por mim na entrevista, mas seu conteúdo aparecia na elaboração de alguma resposta dos sujeitos sobre outros temas. Aos poucos foi possível perceber que, em algumas entrevistas, era mais difícil realizar essa marcação, pois não estavam tão evidentes, apareciam no meio de alguma fala sobre outras coisas – emaranhados pelo caminho, mas presentes ali. Ao tentar sistematizar as perguntas dessa maneira por cores e localizando-as na narrativa completa, consegui enxergar que elas apareciam em diferentes momentos das entrevistas. Por vezes ideias sobre o planejamento prévio dos filmes ou sobre que tipo de filmes costumam assistir apareciam só no final da entrevista, por exemplo. Portanto não seria possível estabelecer uma ordem que desse conta do todo.

Noto também que a ordem na qual aparecia cada um dos pontos coloridos citados acima tinha muito a ver com o contexto de onde cada um dos sujeitos falava. Não por acaso, pois, para aqueles com os quais eu tinha menos familiaridade, a conversa começava com algo do tipo “podemos começar falando sobre a tua formação?” ou, ainda, “queria que tu me falasses com que turmas e em quais espaços tu tens trabalhado nos últimos anos?”, levando a uma breve contextualização inicial. Por certo, isso não aconteceu com outros três sujeitos com os quais eu tinha mais familiaridade. No encontro em dupla, a fala de uma das professoras partiu antes mesmo de eu introduzir a pergunta: “Acho que lá no colégio a gente tem de fato uma situação muito privilegiada. A gente tem uma sala de vídeo, escura com cadeiras fofas, com projetor, com um sistema de som que não é o ideal, mas é ok.” (Laís, entrevista, p. 1). Já

na primeira entrevista realizada com o professor Glauber, logo comecei lhe pedindo que falasse sobre o uso dos filmes em aula e, em outro momento, inseri a ideia de repertório numa questão e lhe transferi a tarefa de falar de um conceito que eu estava construindo.

Então, na primeira mirada, a busca era por qualquer pista sobre aspectos que interferiram na tomada de decisão. Em uma segunda mirada, comecei a me perder devido à quantidade de pistas e decidi elencar os pontos que apareciam em todas as entrevistas – como começam a utilizar os filmes, planejamento prévio dos filmes a serem exibidos no ano letivo, formato de atividades pós-filme, filmes que não podem faltar/conteúdos que costumam ser mediados por filmes – e onde eles se inserem ao longo da narrativa. Parti, então, para uma nova tentativa de classificação das pistas encontradas na 1º mirada a partir dos pontos/perguntas que verifiquei na 2º, tentando encontrar uma maneira de reuni-las como marcadores a serem analisados. A 3º mirada trouxe: Pistas de manejo na escolha dos filmes ou pelos filmes; Pistas de manejo nas estratégias de exibição e Pistas de manejo no pós-filme.

Acho que é importante dizer que esses três marcadores emergiram da leitura e releitura do material. Separar dessa forma não era uma ideia que vinha desde as primeiras miradas, mas foi desdobramento do processo de análise – assim como poderia ter deixado de acontecer caso emergissem novos marcadores. Mas foi o esquema feito a partir daquilo que gradativamente saltava aos olhos. Aos poucos ele deu conta de estabelecer alguma forma de organização. Novamente essas chamadas pistas ganharam cores diferentes de destaque para facilitar a análise.

Com todas as transcrições classificadas a partir desses três marcadores, a intenção foi construir um capítulo que trouxesse cada um deles como expedientes separados dentro do que estava elaborado como manejo de repertório. Mas havia muita coisa no conteúdo destacado e fora dele que servia para dar vida ao conceito de repertório e de manejo, dar vida a esses conceitos que estavam construídos sobre bases teóricas e separados até então da parte empírica da pesquisa. Não fazia sentido essa organização por duas razões: uma porque os deixava isolados e demasiadamente abstratos em relação à pesquisa; outra porque no conteúdo das entrevistas havia partes que não estavam contempladas nos três marcadores – escolha, exibição e pós-filme – justamente porque serviam para falar sobre constituição do repertório e sobre suas experiências em sala de aula de um modo geral. Foi preciso costurar algumas falas dos professores de maneira a dar sentido a esses conceitos e ver emergir novas questões a partir dessa costura. Então, cada vez que uma fala era colocada, ela dava espaço para outras questões que surgiam de sua análise. Aos poucos, os marcadores sobre escolha,

exibição e pós-filme começaram a entrar por esses capítulos. Até o ponto em que foi possível infiltrá-los em toda a parte que teoriza sobre cinema e educação, cinema e história e ação pedagógica dos professores. Já não fazia sentido “guardá-los para depois” se eles se encaixavam e ressignificavam as discussões que estavam sendo construídas em cada capítulo.

Ver esses marcadores se diluindo em sua divisão ajudou a perceber que sua localização no texto não era a principal preocupação. O fato de eles existirem e serem identificados já era o suficiente, mas, sem a costura ao longo do texto, eles não faziam sentido. Afinal as narrativas dos professores não precisavam aparecer na tese seguindo a mesma ordem em que apareciam nas entrevistas, e esse exercício eu ainda não havia realizado. Portanto a divisão em marcadores serviu para enxergar que estavam ali contempladas as pistas de estratégias de manejo em todas as etapas da elaboração de uma aula com filmes. Era preciso agora desorganizar e tornar acessível tal divisão de maneira que a todo instante os leitores tivessem pequenas pistas desses marcadores ao longo do texto. Também foi uma maneira de colocar as narrativas dos sujeitos da pesquisa em diálogo com as referências teóricas utilizadas na tentativa de construir relações menos assimétricas ao considerar a plausibilidade das visões de mundo que se apresentavam pela fala dos professores. Foi uma maneira de realmente fazer ver o trabalho empírico articulado junto aos conceitos que formam a parte teórica da pesquisa. Então enquanto eu falava de repertório articulado ao conceito de capital cultural de Bourdieu, por exemplo, havia uma série de falas dos professores que expressavam essa articulação e a faziam existir como possibilidade. Ou quando, em relação à ideia de repertório como uma coleção de coleções, não havia como tornar essa noção menos abstrata senão através do que os próprios professores narravam sobre as suas coleções, sobre o que acessam, o que guardam, por que guardam etc.

A quarta mirada, portanto, não tentou dividir ou categorizar, mas sim distribuir ao longo do texto a falas dos professores. Olhar para o material empírico e teórico ao mesmo tempo. Então cada conceito que eu trabalhava ia sendo revisado e nele buscavam-se espaços onde cabia uma costurinha com algo que um professor falou. Eu olhava para as transcrições e buscava se isso aparecia dentro dos marcadores, do que estava destacado em cores diferentes. Às vezes não encontrava nessa divisão e acabava procurando em partes não destacadas; em outros momentos, eu utilizava a ferramenta de busca de palavras-chave dentro das transcrições, o que poderia me direcionar para alguma fala sobre o que eu estava procurando. Foi um jeito de não deixar escapar possíveis conexões das falas que por vezes poderiam passar despercebidas levando em consideração o volume das transcrições.

Nesse ponto, é importante observar que, até esse momento da escrita, eu havia utilizado os nomes originais dos entrevistados. Conforme fui costurando as falas dentro do texto e cada vez mais fui apresentando especificidades de cada professora a partir de suas narrativas, isso vai ganhando vida própria. Mesmo sem o intuito de revelar as escolas onde trabalham, suas narrativas eram tão complexas que expressavam coisas muito específicas sobre cada um dos sujeitos, e isso resultava em sua possível identificação. Então houve uma preocupação por questões éticas da pesquisa. A troca dos nomes aconteceu já em meados do período de análise e foi uma estratégia também na perspectiva de poder ir mais a fundo nesse processo. Era outubro de 2020 quando escrevi um e-mail para os professores explicando os motivos e propondo que sugerissem um nome a partir do critério “cineastas brasileiros”. Todos me responderam prontamente que ficavam confortáveis com a mudança e que eu poderia eleger o nome que quisesse. Lhes respondi então confirmando a mudança e revelando os nomes que eu havia escolhido para cada um.

Como já dito, escolhi Glauber, Laís, Walter, Adélia e Kléber inspirada em nomes de diretoras e diretores do cinema nacional. E segui para a última mirada, que não se deu no material empírico visando a trazer excertos para o texto, mas sim no texto com o objetivo de ver como eles vinham aparecendo na escrita da tese. O fiz com o intento de perceber que funções estavam atribuídas às falas dos professores ao longo do texto. Com o termo funções, quero dizer que a ideia era que suas falas não entrassem como comprovação do que estava posto como teoria – “o autor X afirma tal coisa e veja como isso acontece na prática” –, tampouco queria que a teoria viesse para validar algo que havia sido dito pelos professores. A intenção era olhar para as formas de fazer dos professores de maneira a entendê-las como particulares dentro de um contexto social, cultural, político que as faz emergir dessa forma. Por isso, algumas falas sobre o que dizem os professores da sua relação com o cinema, o que pensam sobre a organização curricular, suas abordagens no ensino de história, a forma como manejam tudo isso a partir de seu repertório, já aparecem desde o primeiro capítulo. Nele procurei dar um panorama acerca da relação entre Cinema, Educação e História, armar um cenário para chegar até os conceitos de repertório e manejo que aparecem nos capítulos 3 e 4 para assim trazer a análise mais a fundo sobre manejo de repertório dos professores entrevistados.

Toda essa costura de alguns excertos das falas dos professores que se deu desde o capítulo 1 foi o que me permitiu chegar ao capítulo de análise com mais liberdade para fazer recortes de pontos que eu pretendia explorar. Esses pontos se referem a marcadores que

pautam sobre o processo de compor uma aula. Desde a emergência de um tema que permeia a escolha por algum filme do repertório que será exibido em aula, passando pela organização dessa exibição, como ela acontece dentro do espaço e tempo da escola e, finalmente, quais as abordagens possíveis para esse filme com os alunos, como validam e/ou formalizam tal experiência. E como dito anteriormente, as etapas descritas não apareceram contadas de maneira cronológica pelos professores, afinal nem as próprias questões do roteiro foram pensadas como forma de organizar cronologicamente as falas. Uma vez que eram questões bastante abertas que davam margem para os professores pudesse elaborar seu pensamento e organizá-lo de maneira que lhes fizesse sentido.

Dito isso, a construção dos marcadores para o capítulo de análise parte da ideia do repertório como uma coleção de coleções para pensar que a partir delas o professor poderá efetuar sua seleção. Seleciona para compor uma aula dentro da ideia de mediação e curadoria que amplia o olhar sobre a perspectiva da escolha a concebe como uma ação que perpassa todo o processo da composição das aulas. Por isso os dois primeiros marcadores fazem menção as ações de *escolher* e *exibir*, para pensar que o professor maneja seu repertório de maneira a buscar um filme que faz parte de suas coleções para adaptá-lo a outra forma de organização, uma aula. O faz com alguns objetivos que pretende atingir junto aos seus alunos quando promove o encontro deles com o filme. Para tanto, cria estratégias do que fazer após a exibição ou durante a exibição como momento de validar suas escolhas e apresentação, um *pós-filme*.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de apresentar de maneira mais detalhada cada um dos professores que foram os interlocutores ao longo da pesquisa, foi elaborada uma breve descrição de cada um dos encontros que realizei com eles, iniciando pelo professor Glauber – o primeiro com o qual me encontrei – e terminando com o professor Kléber, meu último encontro. Os professores Laís e Walter foram apresentados juntos devido ao fato de sua entrevista ter sido em dupla. Foram incluídos alguns excertos das entrevistas ao longo das descrições com o objetivo de trazer algumas especificidades dos professores a partir do que os próprios contaram nas suas falas. Cada uma das apresentações inicia com a data e o local onde ocorreram. Em seguida,

conto sobre como se deu o encontro desses sujeitos com a pesquisa, e quais cenários me levaram até eles como sujeitos de pesquisa. Em seguida, trago alguns dados sobre suas formações e os espaços onde atuam ou já atuaram em suas trajetórias como docentes, para, finalmente, trazer excertos de suas falas que evidenciem algumas de suas convicções em relação a como pensam sua ação pedagógica em sala de aula e suas relações com o cinema.

2.1.1 Glauber

5 de junho 2019 – Sala de exibição de filmes de uma escola da rede privada.

O encontro com Glauber foi o primeiro que realizei para a pesquisa. Comecei lhe pedindo que contasse sobre quando começou a utilizar os filmes em suas aulas: “Acho que desde que comecei a dar aula. Desde 1994, o tempo do vídeo cassete ainda. Sempre gostei de cinema, sempre me interessei muito em trabalhar cinema e história.” (Glauber, entrevista, p. 1)

A fala dele foi um flashback: no final dos anos 1990, Glauber foi meu professor de História – ele era o professor que passava filmes. Não o primeiro a exibir um filme em aula, mas o que parecia mais cinéfilo e implicado naquela prática.

Eu reencontrei Glauber vinte anos depois de terminar a escola através de uma colega professora de Química que um dia me contou que na sua outra escola havia um professor que fazia um trabalho de cine clubismo com os alunos. Quando ela disse o nome dele, eu me dei conta de que se tratava de Glauber. Essa colega acabou me passando o contato do professor. Na época, eu estava começando o doutorado e não tinha clara a ideia de entrevistar professores de História. Acabei indo atrás de Glauber para saber mais sobre seu projeto de cineclubes e pensava em convidá-lo para falar sobre cinema com os meus alunos. No fim, fui lhe contando sobre a pesquisa de Mestrado e ele acabou me convidando para fazer uma fala com seus alunos.

Então, em parte, a escolha dele como sujeito da pesquisa teve a ver com esse seu encantamento pelo cinema e pela docência, mas também se deu devido à sua experiência em transitar por diferentes escolas – públicas e privadas – por diferentes níveis de ensino e por ter acompanhado muitas mudanças que interferiram na sua prática pedagógica, mas sem abrir mão de vinculá-la ao cinema. Atualmente ele trabalha em três lugares, sendo uma escola

pública e duas privadas, e tem turmas que vão dos 6º anos do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Ele também coordena um projeto de cineclube em uma das escolas onde trabalha. O projeto tem um recorte bem específico e é voltado para alunos do 1º ano do Ensino Médio que o frequentam de maneira opcional em encontros semanais para assistir a filmes e produzir um curta-metragem exibido no final do ano letivo.

Hoje em dia, quando utiliza filmes, denomina suas aulas como oficinas “(...) essa ideia de oficina, tu não passa todo o filme, vai selecionando algumas imagens, algumas cenas e vai trabalhando o conteúdo.” (Glauber, entrevista, p. 1) Ao longo de trinta anos de experiência em sala de aula, Glauber acompanhou também mudanças no comportamento dos estudantes em relação a assistir filmes em sala de aula – por isso as oficinas.

Quando lhe perguntei sobre o que consome, se frequenta as salas de cinema, assiste a filmes em casa, baixa filmes, ele respondeu: “Me interessa principalmente pelos clássicos. Cinemão assim não me interessa muito.” (Glauber, entrevista, p. 1) Ele conta que faz um grande esforço para encaixar filmes de Hitchcock em suas aulas/oficinas, embora tenha dúvidas sobre “como que ele vai ser didaticamente aceito” (Glauber, entrevista, p.7).

A primeira vez que eu ouvi alguém falar que o cinema dialoga também com o contexto em que foi produzido (o filme é um documento histórico) não foi lendo Marc Ferro, mas em uma aula de Glauber: era anos 1990, e naquela época a gente assistia ao filme inteiro. Hoje, como professora, me dou conta de que em boa parte isso acontecia provavelmente porque seria uma demanda grande indicar que todos os alunos alugassem o filme na locadora e terminassem de vê-lo em casa. Mas ocorria também devido à coleção particular de filmes constituída pelo professor: coisas que ele gravava da televisão, filmes que ele comprava – e como era difícil conseguir certos títulos – enfim, um jeito de colecionar que passou por grandes transformações que possivelmente interferiram na forma de manejo dos filmes nas aulas de Glauber.

Glauber ainda continua sendo nas escolas por onde passa o “professor do cinema” e carrega seu entusiasmo pelos filmes e seu acervo, hoje não mais materializado em fitas, mas sim em um HD e alguns DVDs, como marca de sua trajetória profissional.

2.1.2 Laís e Walter

5 de junho de 2019 – em sua casa

Acho que não somos cinéfilos, isso é uma certeza assim... nós somos encantados por filmes, ok! (Laís, entrevista, p. 8)

Mas nem estamos vasculhando alguma dica muito legal de alguém, nem saberíamos dizer o que está em cartaz. Então não somos cinéfilos. (Walter, entrevista, p. 8)

Laís e Walter foram os primeiros sujeitos que eu elegi quando decidi entrevistar professores de História. Fomos colegas de profissão e somos amigos daqueles que se encontram e falam muito sobre aulas, ideias, projetos nunca realizados, e sempre terminamos com eles me perguntando sobre filmes e indicando outros. Quando decidi fazer um encontro com dois professores juntos, logo pensei em juntar Laís e Walter em função de eles serem um casal. Um esteve implicado na constituição do outro como docente e hoje dividem a disciplina de História na mesma escola. Walter é professor há duas décadas, e Laís há um pouco mais de dez anos. Ambos estiveram até hoje vinculados em escolas ou cursinhos pré-vestibular da rede privada, e atualmente ele trabalha com Ensino Médio e ela nos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto à frase que inaugura essa sessão, eu já sabia que não eram cinéfilos, mas que incorporavam filmes nas suas aulas. O que eu não imaginei era como seria rico ver um refletindo sobre a experiência do outro e a reação que isso gerou em cada um deles. Acabaram contemplando os tópicos da conversa sem que eu necessariamente precisasse trazê-los – talvez por consequência dos encontros que já tivemos ao longo de nossa convivência. Nos encontramos como colegas, nos encontramos como amigos e acompanhamos nossas mudanças ao longo de mais de uma década como docentes.

Walter trabalhou muitos anos com o 3º ano do Ensino Médio em uma escola que tinha como proposta pedagógica preparar os alunos para os exames de vestibular e, portanto, ele relata que nessa época lhe resultava difícil exibir filmes em aula, pois os alunos o encaravam como um desperdício de tempo: “(...) passar o ano inteiro e não passar um filme; ou no ano inteiro passar um filme e ter que pedir mil desculpas por estar usando uma aula para isso, explicando a importância daquele momento.” (Walter, entrevista, p. 6)

O professor reflete que lhe resultava difícil não poder contar com a exibição de filmes como uma alternativa mais presente em suas aulas, já que seu contato com os filmes em sala de aula se deu ao longo dos seus estágios desde a graduação. Ele admite que a vinculação do

filme com o conteúdo não é a sua principal preocupação hoje em dia, e que está muito mais pendente da mensagem e da parte estética do filme, como ele mesmo se refere. Ele hoje dá aulas de História em um cursinho pré-vestibular e no 3º ano do Ensino Médio, dessa vez em outra escola que possui um planejamento mais flexível, segundo conta Laís. A escola onde se encontram atualmente lhes possibilita tornar as aulas com filmes parte de seus processos avaliativos, e ambos contam que se sentem contemplados, pois acreditam que precisa haver esse espaço de reflexão para os alunos.

Como professora Laís passou nos últimos dez anos por duas escolas privadas trabalhando principalmente com os anos finais do Ensino Fundamental, e hoje em dia ela tem 8º e 9º anos. No início da entrevista, ela conta que planejava para a próxima semana exibir **O Nome da Rosa**⁵¹ para o 8º ano, com o qual trabalha somente os conteúdos de Idade Média, e admite: “(...) “maravilhoso”, então vamos lá! Eu sou uma pessoa que sofro com alguns conteúdos, então beleza!” (Laís, entrevista, p. 1) Ela justifica o desabafo contando que costuma trabalhar com essa faixa etária e que sempre existem alguns recortes de conteúdos que lhe resultam difíceis abordar em aula, e, portanto, os filmes lhe possibilitam uma mediação nesses casos. Então, ao longo da entrevista, ela citou títulos que fazem parte de seu repertório de filmes de aula, focando nesses conteúdos que a “fazem sofrer”. Ainda assim, reconhece: “(...) conforme a gente vai ficando mais velho e mais solto nessa desobrigação de ter que seguir currículo, núcleo e necessidade de atrelar conteúdo/filme.” (Laís, entrevista, p. 12) Essa reflexão foi compartilhada por Walter ao expressar: “Nossa! O meu repertório é emotivo e de memória total” (entrevista, p. 12) enquanto Laís resumia dizendo: “(...) acho que a gente já tá com essa tendência (...)” (Walter, entrevista, p. 12)

Ambos exibem sempre o filme inteiro e fazem questão de planejar momentos de reflexão após o filme, pois lhes parece fundamental, um *momento solene* (entrevista, p. 5) como cita Laís ao falar das aulas de Walter. Ela diz que por ser muito ligada ao enredo dos filmes não consegue vê-los pela metade e por isso não o faz para os seus alunos também. Já Walter diz que não se furta desse momento solene mesmo quando ele resulte em um momento de silêncio dos alunos. Momento esse que Laís associa com a sua experiência própria no cinema,

⁵¹ Dirigido por Jean-Jacques Annaud, 1986.

(...) eu saio impactada saio em silêncio, eu preciso de 15 minutos para começar a conversar e a conversa é sobre o filme. Daí claro eu imagino, fazendo aquele reflexo nos alunos, que eles precisem de um tempo de reflexão e de alguém que instigue eles a pensar sobre aquilo. (Laís, entrevista, p. 11)

Todo o encontro com os dois professores foi movimentado para além das perguntas do roteiro – o tempo inteiro um fazendo ganchos na fala do outro, de maneira que a conversa fluía até que eu conseguisse fazer uma interrupção para colocar uma nova pergunta.

A escolha por esses dois “não cinéfilos” trouxe um encontro de dois docentes que chegam a uma fase de sua trajetória profissional em que conseguem parar e refletir sobre como vinham sendo, identificar sensivelmente suas mudanças e elaborar o presente. Esse resgate que fizeram sobre como chegaram até aqui foi o que me permitiu olhar para os modos de fazer de Laís e Walter.

2.1.3 Adélia

04 de fevereiro 2020 – Pátio da FACED UFRGS.

Sabe que sinceramente, como é imagem antes de qualquer coisa, eu gosto muito de trabalhar com cinema, documentário e artes visuais. (Adélia, entrevista, p. 14)

Um dia, conversando com um amigo professor de Artes, comentei que estava buscando sujeitos para a minha pesquisa, e lhe comentei sobre a necessidade de serem professores de História que utilizam filmes em aula. Prontamente ele me disse que conhecia alguém que teria muito para contribuir: era a professora Adélia. O primeiro contato com ela e a sua disponibilidade imediata em me encontrar e integrar as vozes da pesquisa se deu graças à mediação de uma amizade em comum. Nos encontramos no pátio da Faculdade de Educação da UFRGS (FACED), guiadas somente pelas nossas fotos do *WhatsApp*. Era fevereiro, em plenas férias de verão, e essa professora se disponibilizou a encontrar uma estranha para contar sobre suas experiências em sala de aula. Nesta pesquisa, Adélia é a que tem menos tempo de docência: ela entrou em sala de aula há pouco menos de cinco anos – talvez porque desde 2011 tenha passado por uma formação que contemplou, além da sua graduação em História no IPA, uma especialização em Pedagogia da Arte, um Mestrado em Educação e uma segunda graduação em História da Arte todos na UFRGS (que ela pretende concluir em breve).

Nossa apresentação se deu praticamente já no contexto da entrevista. Eu pouco sabia sobre a professora, muito menos em que espaços ela trabalhava. Ela me contou que, ao longo da sua formação, foi bolsista integral na graduação e no mestrado e que chegou a trabalhar como mediadora em alguns museus de Porto Alegre. Como docente, ela trabalha desde 2017 com História e Sociologia em uma escola privada que se organiza dentro de um sistema de ensino por módulos e com foco na preparação para o vestibular e ENEM. Em poucos minutos de entrevista, Adélia me diz: “(...) como a gente tá nesse sistema modulado, passar um filme pra mim é extremamente terrível!” (Adélia, entrevista, p. 4) Me dei conta, então, de que, apesar do pouco de tempo de experiência, Adélia passava por uma experiência de manejo de repertório em um espaço escolar organizado com poucas brechas para escolhas. Ela conta que: “(...) é modulado, né...e aí eu tenho que dar exatamente aquelas aulas daquela semana, que já vêm programadas. Tem um calendário que a gente tem que seguir.” (Adélia, entrevista, p. 2). Ao todo, Adélia tem 17 turmas entre o 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, o que lhe atribui um volume de planejamento intenso tendo em vista que ela trabalha com duas disciplinas, História e Sociologia, e isso lhe demanda grande organização.

Ela também dá aulas em dois cursinhos preparatórios para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com a parte de História da Arte. Nesses espaços, ela comenta, Adélia consegue investir mais no trabalho com as artes, mas ainda assim precisa correr para dar conta de trabalhar todos os temas previstos pela prova do ENEM:

“(...) nos cursinhos é diferente porque eu já entro trabalhando só pintura, não necessariamente só pintura, qualquer outra coisa que eu conecte com aquela pintura. Mas o ritmo também é de vestibular, então é puxado.” (Adélia, entrevista, p. 10)

Dito isso, Adélia foi trazendo relatos sobre suas aulas, sempre permeados pelo modo de funcionamento do cursinho e da escola regular onde atua. Me contou que, na escola, começou a exibir os trailers dos filmes como forma de não abrir mão do cinema como ferramenta pedagógica, e que eventualmente consegue exibir algum documentário mais curto, desde que consiga debater sobre ele na mesma aula. Admite que por vezes faz abordagens de temas bastante polêmicos através desses documentários, principalmente nas aulas de Sociologia. Segundo ela, quando os temas se localizam em um passado recente, os debates acabam sendo mais acalorados, e aí entra a sua mediação.

Adélia foi costurando suas falas com elementos que contam muito sobre o seu repertório cultural, sobre seu interesse por arte contemporânea, sobre estar rodeada por cinema e teatro no seu cotidiano e sobre tentar, mesmo em um espaço escolar que se organiza

em um sistema bastante fechado, fazer ver, ouvir e saber que existem certas manifestações culturais para seus alunos. Em 2020, ela pretendia indicar **1917**⁵²: “Eu geralmente mostrava um documentário que tem no *Youtube* e tal pra mostrar a imagem mesmo. Agora eu posso indicar ‘1917’ ou o trailer do filme.” (Adélia, entrevista, p. 17)

2.1.4 Kléber

12 de março 2020 – Sala da coordenação de uma escola da Rede Municipal.

Eu tenho ido pouco ao cinema. Vejo muito mais filmes focado na necessidade de trabalho do que na minha formação pessoal, por exemplo. (Kléber, entrevista, p. 3)

O encontro com o professor Kléber veio como um pedaço que faltava dentro da pesquisa, alguém que estivesse vinculado somente à escola pública. Chego a ele por indicação de um outro professor conhecido do meu orientador; “ele trabalha em uma escola que tem EJA” – essa era a única pista que eu tinha de Kléber. Nos encontramos no dia 12 de março na escola onde ele trabalha como professor e coordenador pedagógico, três dias antes do fim forçado de nossos encontros por conta da pandemia. Que sorte ter conseguido encontrá-lo! A fala inicial dessa sessão que apresenta Kléber foi minha tentativa de mostrar o quanto sua narrativa diz muito do professor engajado que ele demonstra ser.

Kléber me atendeu no início do ano letivo em meio a inúmeras demandas dos professores da escola onde leciona e coordena. Eu não sabia ao certo quanto tempo ele teria disponível, mas, quando uma professora entrou na sala onde estávamos iniciando a entrevista e chamou Kléber, prontamente ele avisou que sim, poderia ajudá-la, mas “*não agora, pois aqui ainda vamos longe*” (Kléber, entrevista, p. 2): eu já tinha minha resposta.

Como docente, Kléber tem uns trinta anos de experiência e atualmente está trabalhando na rede pública municipal de Porto Alegre em duas escolas. Numa delas atende alunos de EJA: “(...) aqui na escola a gente atende público de 15 a 97 anos, a nossa aluna mais idosa que agora tá nas Ts finais⁵³ então tá muito contente, era um desejo dela.” (Kléber,

⁵² Dirigido por Sam Mendes, 2019.

⁵³ A Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre se organiza por Totalidades de conhecimento divididas em seis etapas: Totalidades iniciais (T1, T2, T3) compõem a construção, registro e sistematização dos códigos escritos; Totalidades Finais (T4, T5, T6), a proposta curricular compreende as disciplinas de Educação

entrevista, p. 1); e recentemente assumiu também a coordenação de alguns segmentos nesse mesmo espaço. Na outra escola, ele tem os anos finais do Ensino Fundamental: “(...) trabalho com 3º ciclo, que é público mais adolescente, na faixa de 12 a 16 anos.” (Kléber, entrevista, p. 1). Além da sua experiência como docente, Kléber ficou um período fora da sala de aula, trabalhando na gestão junto à Secretaria de Educação. Então, sua trajetória contempla diversas frentes de trabalho em Educação.

Quanto ao cinema, ele acredita que os filmes são uma maneira de mobilizar os alunos a reconhecerem o mundo e sua diversidade. Ao longo da entrevista, Kléber foi trazendo provocações sobre o que “dá pra fazer”: ele fala ponderando o tempo todo, sobre a falta de equipamentos para exibição de filmes, a disposição dos alunos adultos que estudam à noite, o pouco tempo que consegue dedicar à preparação de aulas com filmes. E por isso a sua fala inicial diz muito sobre um professor que não abre mão do cinema, mas assiste aos filmes já pensando na aula. Ele gosta de fazer uma edição de várias cenas de filmes e documentários sobre um mesmo tema que será abordado em aula, uns vídeos de cerca de 10 minutos – inclusive faz alguns vídeos para suas colegas usarem em suas aulas também. Mesmo assim, não deixa de exibir os filmes inteiros quando consegue encaixar nos períodos.

Conta que, ao longo dos anos, percebeu uma mudança em relação à abordagem de certos temas sensíveis em sala de aula, e o comenta trazendo exemplos de percepções que ele teve em relação aos seus alunos. Mesmo assim, ele afirma que não se furta de discutir alguns assuntos que julga fundamentais, mesmo considerando que possam provocar alguma incomodação maior;

Então nessa atual conjuntura não vivi nenhum problema nem aqui nem na outra escola, e acho que uso coisas bem punk. Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História. do pensamento contemporâneo (...) eu penso, bom se for devido ao exercício da minha liberdade de cátedra... (Kléber, entrevista, p. 9)

Inclusive Kléber comenta que às vezes alguns debates ultrapassam o tempo de seu planejamento e que não tem problemas em fazer mudanças de última hora quando percebe esse rendimento. “Claro que eu gostaria de ter tempo para fazer mais, mas, quando usa, a gente tem bastante impacto deles” (Kléber, entrevista, p. 13), – afirma, referindo-se aos filmes e aos alunos.

Quando Kléber disse que anda vendo filmes somente por necessidade de seu trabalho como professor e que o faz aos finais de semana, a pergunta seguinte deveria ter sido algo que o provocasse a pensar sobre a quantidade de filmes que ele tem visto com esse intuito ao longo de quase trinta anos de dedicação à docência. Já que – como ele mesmo disse – “(...) eu não vi **Parasita**⁵⁴ ainda, por exemplo, que é uma coisa que tá todo mundo falando, nem vi **Bacurau**⁵⁵, vi cenas só.” (Kléber, entrevista, p. 3), imagino quantas outras coisas ele viu “somente” para compor suas aulas.

Essa reflexão do professor Kléber, que pensa estar vendo poucos filmes, mas admite vê-los em função da preparação de suas aulas, encerra esse capítulo e serve também como provocação para o capítulo 3 a seguir. Nele o objetivo é construir um conceito de repertório que dê conta de percorrer os caminhos por onde ele se constitui. Ampliar o próprio conceito pensando-o como uma coleção de coleções de tudo aquilo que o sujeito acessa através de suas escolhas subjetivas, mas permeado pelas condições de possibilidades dos espaços e grupos por onde transita. O intento será de perceber que, na reflexão de Kléber, o que emerge é o manejo que ele já faz de seu repertório quando afirma, na fala que inicia sua sessão, que tem visto filmes apenas focado na necessidade de planejar suas aulas.

⁵⁴ Dirigido por Bong Joon-ho, 2019.

⁵⁵ Dirigido por Kléber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, 2019.

3. O REPERTÓRIO

Desde o início a grande inquietação desta pesquisa esteve relacionada ao que convencionei chamar de repertório. Convencionei não só como uma associação subjetiva, mas devido à quantidade e à heterogeneidade de achados que pareciam se caracterizar por se circunscreverem no que eu tentava definir como repertório. Com o risco de dizer que tudo é repertório e entrar em um *vórtex* infinito, o primeiro movimento foi o de elaborar um esquema – primeiro mental que logo se tornou algo bem visual: uma folha, muitas canetas e setas de várias cores – e apontar ideias para o repertório como palavra central. Foi como estufar o conceito de repertório – que eu não tinha, mas buscava – com ideias que poderiam ajudar a esboçar uma definição capaz de funcionar dentro da investigação. A ideia que será apresentada aqui é produto de uma elaboração conceitual que será provisória, deixará pontas soltas e abrirá caminho para outras relações do que pode ser chamado repertório.

Partimos, então, de algumas definições como estoque de imagens, coleção ou repositório, que foram servindo como sinônimos e funcionavam em certa medida. Outras, como inventário, conjunto ou arquivo, também pareciam funcionar no sentido daquilo que se reúne e classifica a partir de um propósito como preservação ou catalogação, por exemplo. Mas foi justamente ao buscar sinônimos que, na intenção do rigor para com o que emergia como objeto da pesquisa – o manejo do repertório de professores – que foi possível perceber que cada uma dessas ideias citadas trazia algum tipo de limitação, seja porque remetem a algo físico que se pode guardar em algum lugar finito, ou seja, que se estanca em um dado momento porque fica lotado ou pelo fim ao que se destina especificamente (preservar, conservar, catalogar).

Os limites de cada um dos sinônimos fizeram com que o primeiro movimento fosse excluir, eliminar os que não serviam. E foi de tanto procurar mais a fundo em cada uma dessas definições que algumas coisas saltaram aos olhos, e o movimento seguinte não foi simplesmente excluí-las, mas sim selecionar quais aspectos de cada uma delas poderiam servir para uma definição de repertório que dialogasse com os objetivos da pesquisa.

Qualquer objeto, imagens, sons ou palavras estariam de maneira incessante e invariavelmente tornando-se parte de um repertório, sem que fosse possível varrê-los dali, pois os reconhecemos de experiências passadas e os revisitamos a cada anseio de expressar algo. Nesse movimento de refletir sobre, sempre perdemos detalhes, pedaços, de maneira

consciente ou inconsciente. “Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.” (BORGES, 1982, p. 131)⁵⁶. Já que não temos a habilidade do memorioso personagem de Borges, que paralisava e recordava em tempo real todas as coisas incessantemente, penso ser possível ao menos ter a noção de que a forma como selecionamos, como organizamos esses efeitos, imagens, palavras, é que dará subsídios para nos orientarmos e nos posicionarmos no mundo – uma pista que nos aproxima do repertório como algo muito vasto, impossível de ser capturado. E, se o objetivo é entender como se dá o manejo do repertório, então operar com uma noção tão inatingível deste conceito torna-se um problema.

Antes de qualquer possível definição conceitual que possa se constituir sobre a ideia de repertório, temos no horizonte algo associado a um conjunto, um inventário de coisas do mesmo tipo, agregado através de um marcador que une cada item desse grupo numa mesma categoria – no caso aqui, foram os filmes –, portanto noções que sugerem completude, algo que se estanca quando dado por completo, satisfatório. Tais noções não devem ser descartadas, mas apresentam limites que levam a crer que o repertório irá se constituir de coisas que se associam, se encaixam em um mesmo gênero, uma mesma categoria – livros, pinturas, músicas, discos, biografias de artistas, filmes, DVDs...

Foi assim que a ideia de coleção se apresentou como uma alternativa à ideia de repertório. Para além de qualquer associação possível, coleção nos remete a um conjunto de coisas do mesmo tipo, reunidas sob critérios que as categorizam e que são selecionados pelo colecionador. É algo físico, como aquelas que vêm à cabeça: canetas, revistas em quadrinhos, adesivos, livros, discos, bonecos, quadros etc.; ou algo que não é possível guardar fisicamente, mas que constitui nossas experiências, como coleções de comidas e temperos que eu gosto, de lugares para onde quero viajar, dos filmes que já vi, dos filmes preferidos e o quanto mais nossas lembranças puderem alcançar.

⁵⁶ Optei por anexar o texto completo do conto de Borges para facilitar o acesso aos leitores.

3.1 UMA COLEÇÃO DE COLEÇÕES

Assim a existência do colecionador é uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem. (BENJAMIN, 1987, p 228)

Ao longo da história, os processos de formar e desenvolver coleções estiveram presentes desde a Antiguidade, ligados não apenas ao hábito de selecionar e adquirir obras, mas a um processo mais amplo que contemplava outras fases referentes ao contexto sociopolítico em que essa seleção ocorria. Da Antiguidade até a Idade Moderna, a lógica praticada era a de se colecionar praticamente tudo o que existia disponível; no que se refere à produção editorial, esta encontrava-se ainda em seu estágio inicial, portanto valia a ideia de acumulação e armazenamento de coleções, pois tal princípio era viável tendo em vista as tecnologias disponíveis para reprodução de documentos e o volume menor de obras comparado com os séculos seguintes (WEITZEL, 2012). Com o gradual aumento do volume de produções editoriais, cinematográficas, fonográficas desde o início do século XX, os processos com relação às coleções sofreram mudanças, tornando-se mais complexos.

Os critérios de seleção também foram cambiando e sendo adaptados de acordo com contingências que podem ser analisadas historicamente, como o próprio advento de tecnologias de impressão, registro, reprodução, junto às formas de acesso e divulgação dessas produções para o grande público. O desenvolvimento de coleções veio se modificando ao longo de sua história, apresentando outras soluções para lidar com a dispersão do conhecimento. Em cada grupo social, as coleções representam diferentes características e adquirem diferentes sentidos.

Não vamos longe: os últimos trinta anos trouxeram enormes transformações tecnológicas que implicaram não apenas mudanças econômicas e políticas, como também mudanças nos modos de funcionamento sociais cotidianos, com a presença da internet cada vez mais expressiva nas relações e vínculos do dia a dia. Além de alterar as formas de aquisição dos itens a serem colecionados e a maneira de organizá-los como coleção: da televisão e cinema para as plataformas digitais, do vinil para a fita, o CD, o DVD e o mp3, do livro para os livros digitais. Computadores, celulares e redes sociais apareceram como outras alternativas de repositório e alteraram a relação de espaço e tempo do colecionador com sua coleção. Essa proliferação de conteúdos disponíveis, portais de notícias, e-books, vídeos, imagens e filmes também cobrou novas maneiras de compilar, de reunir, inventariar e, portanto, colecionar esses outros formatos. Isso interferiu também nas práticas de uso dos

itens da coleção – a exibição do filme em sala de aula é um exemplo dessas práticas e sobre ela um dos professores entrevistados conta que: “(...) e o uso do cinema, desde que comecei a dar aula, vai mudando as mídias, e os filmes, alguns permanecem, outros deixam de usar, mas dentro do possível sempre usei.” (Glauber, entrevista, p. 1)

Ao longo de mais de 20 anos de docência, Glauber acompanhou diversas transformações referentes às formas de colecionar os filmes que lhe possibilitaram tornar mais ágil a preparação de suas aulas, como ele mesmo cita ao longo de sua fala. Tudo isso repercutiu na constituição do repertório, seja por ampliá-lo em termos de conteúdo, seja por modificar a maneira que chega até nós ou mesmo pelas possibilidades que temos de acessá-lo por diferentes vias. Os contextos e as conjunturas entram como elementos que interferem na constituição do repertório, pois ele é interpelado sempre por questões históricas, políticas e sociais, mas também pela motivação subjetiva do colecionador a partir da sua visão de mundo. A provocação de Benjamin (1987) no início desse subcapítulo é justamente a de que a coleção está, em boa parte, nas inquietações e objetivos do colecionador. É isso que a diferencia de um acervo voltado para a preservação de itens que podem vir a ser importantes e, portanto, devem ser organizados e conservados de maneira a estarem disponíveis para outras pessoas ao longo do tempo. A coleção está no colecionador e na arte de colecionar, para além dos itens que a compõem. O repertório então seria uma coleção de coleções interpelado por todos os lados: nas intenções do colecionador, nos grupos com os quais se relaciona, na sociedade em que vive e em todas as transformações incessantes que ocorrem no mundo que o rodeia.

Talvez por essa via seja possível nos aproximarmos mais da amplitude do repertório, para perseguir uma ideia de coleção imaginada apresentada por Thierry De Duve (2009). É imaginada porque, embora seja constituída por obras que unem forma e conteúdo, não possui caráter físico, não é algo que se acumula e que cristaliza certa sensação ou lembrança que possam corresponder a um determinado item dentro da coleção e assim acessá-lo. São apresentadas como coleções de sensações, efeitos, episódios que permitem perceber o mundo ao redor em sua diversidade. Essa coleção imaginada está sempre se alterando, atualizando, transformando. Constitui uma totalidade, um conjunto aberto, não por ser infinita, mas pelo que se desdobra em paralelo a ela. Não sabemos definir onde inicia ou termina: cabe tudo, de acordo com as condições de possibilidades, inclusive daquilo que ainda não existe. O que importa no movimento é muito mais tornar-se o colecionador de algo que ainda não se sabe

ao certo o que é ou para o que servirá, mas que funciona como um elemento a mais e integra o repertório o ampliando e diversificando.

Como na coleção física, as coleções imaginadas são atravessadas ao longo de sua constituição de inúmeras maneiras diferentes, dependendo de cada sujeito, formando o tecido conjuntivo de suas experiências. Cada vez que o sujeito acessa algo dentro da sua coleção pessoal, revisa, mesmo que inconscientemente, um elenco de experiências as quais julga plausíveis, em um dado momento, para aquilo que busca como correspondência a certa contingência no presente.

O julgamento estético absoluto não existe: ele é sempre comparativo. Tudo acontece como se, diante de determinado objeto, você passasse muito rapidamente em revista todos os candidatos plausíveis à comparação, dentre as coisas que são já naturalmente chamadas de “arte” por você. [...] O que comparo é um objeto que tenho diante dos olhos com algo que chamo de minha coleção pessoal, mas que não tenho diante de mim. (DE DUVE, 2009, pg. 60)

De Duve nos fala sobre um exercício comparativo e relacional constante, pois não tem a coleção física diante de si como um arquivo ou catálogo organizado previamente a partir de certos critérios. Não há, então, categorias fixas atribuídas de antemão ou que sirvam em definitivo; o que opera como critério em um dado momento é uma escolha subjetiva, que tem a ver com algo que precisa ser escolhido no presente. A partir do que se apresenta naquele momento, o sujeito consegue buscar dentro do que já conhece e encaixar em certa categoria, e o faz por comparação aos outros itens nela já alocados. No caso de um filme que o professor escolhe para trabalhar em uma aula, como no exemplo de Kléber: “(...) quando eu vou trabalhar Primeira e Segunda Guerra Mundial, sempre tem muita produção e eu tento escolher alguma coisa.” (Kléber, entrevista, p. 10). São conteúdos que deverão ser abordados em sala de aula e que, no caso de Kléber, o remetem ao trabalho com filmes que serão buscados em seu repertório sobre Primeira e Segunda Guerra. Ele realiza esta busca até que sejam escolhidas algumas opções para atender à demanda daquele momento.

Ao comparar, relacionar e selecionar, alguns itens são eleitos enquanto outros serão excluídos ou esquecidos dentro da coleção, mas eles seguem nela, ocupando “regiões fronteiriças”. Citando Benjamin:

Quantas coisas não retornam à memória uma vez que nós tenhamos aproximado das montanhas de caixas para delas extrair os livros para a luz do dia, ou melhor, da noite. Nada poderia realçar mais a operação de desempacotar do que a dificuldade de concluí-la. (BENJAMIN, 1987, p. 234)

O autor vai contar sobre o episódio em que o colecionador desempacota sua biblioteca de livros; quem narra é o colecionador, a partir de suas lembranças sobre como

cada livro foi ganhando espaço em sua coleção. Se o repertório é também uma coleção, então ele pode estar condicionado, sob certo aspecto, à memória por conta da lembrança; ele corre o risco de se perder; escorre pelo meio dos dedos. Não o acessamos o tempo todo, mas eventualmente lembramos que ele existe. Pode acontecer de assistirmos a um filme e identificamos um ator que já vimos em outro filme. Nesse movimento, lembra-se de um item do repertório que já fazia parte da coleção através do contato com um novo item que nos fez lembrar. Também é possível que a lembrança nos auxilie a acessar coisas do repertório a partir de uma busca, uma demanda específica no presente.

Nesse caso, o movimento é de tentar lembrar para acessar coisas que sabemos que estão no nosso repertório – só temos que encontrar. Mas esses dois momentos aqui descritos, eventualmente interferem um no outro. Como numa coleção de livros, não se chega ao título ou assunto específico sem passar os olhos por tantos outros no caminho. Ao procurar no repertório algo de que precisamos especificamente, acabamos encontrando outras coisas que poderão remeter a algo que já vimos ou fizemos e que poderão auxiliar naquela demanda do presente. Sobre lembranças, a professora Laís, ao contar sobre seu processo de seleção dos filmes, diz que; “Até porque a gente meio que esquece assim; tem vezes que a gente pode até acessar o próprio repertório de seis anos atrás.” (Laís, entrevista, p. 12)

O Memorioso Funes, personagem de Borges, por exemplo, não conseguia esquecer, lembrava tudo o tempo todo, no tempo da lembrança e da memória junto ao tempo subjetivo, por isso ele colapsa. Porque a lembrança opera como um repositório de informações que fica relativamente adormecido; não é um lugar, mas está lá disponível para o caso de algo fazê-la emergir.

Recorro a Deleuze (1987) quando nos explica que cada um irá encontrar uma maneira subjetiva de ressignificar o objeto, seja de modo inconsciente, compondo involuntariamente um inventário das imagens necessárias para superar um obstáculo; seja como uma tática consciente, reunindo um repertório de imagens e palavras que servirão para uma ação direta no mundo. A reunião dos vestígios de uma existência pode produzir um mapa que permite traçar a ligação entre diversos pontos, que pode servir como ferramenta dos deslocamentos que serão realizados no futuro. A professora Adélia conta um pouco como funciona seu processo de reunir vestígios através de relações que vai estabelecendo ao longo do tempo:

(...) um artista que tu conhece ou uma obra que tu conhece sempre tá fazendo referência a um repertório mais amplo, e aí vai indo assim: bibliografia, catálogo de exposição, conversas que ficam na minha cabeça. Mas isso não é uma coisa imediata que vem, é algo que eu já tô trabalhando de anos. (Adélia, entrevista, p. 11).

O que descreve Adélia tem a ver com o que Pereira (2016) denomina como memória retentiva⁵⁷, esse armazenamento de informações que são apreendidas em infinitas situações de aprendizagem formal ou informal. São informações que constituem o repertório que será acessado pela professora quando do manejo de suas aulas.

Então, ao entender essa dinâmica que pode vir a caracterizar a constituição do repertório, é possível se aproximar ainda mais da noção de coleção imaginada, pois não se trata de um arquivo, por exemplo. O arquivo opera menos na imaginação e no deslocamento, e seu acesso se dá a partir de coisas exatas e previamente classificadas e definidas. O arquivo tem a ver com algo documental, objeto, material, o que fica armazenado para fins de conservação.

Com o repertório, cada vez que uma demanda aparece, o sujeito ativa lembranças que poderão lhe ajudar a escolher alguma coisa dentro de seu repertório. Como descreve Adélia, uma sucessão de elementos que se relacionam inclusive com coisas que ficam na cabeça e serão conectados em forma de árvore, e cada elemento pode remeter a diversos outros, dependendo do impulso inicial (PEREIRA, 2016, p.69). Por vezes esse impulso surge da busca por algo que não está no repertório, então as lembranças não poderão remeter a nenhuma referência direta, pois elas não constam ainda, mas sim a elementos que levarão até referências mais próximas do que se busca. Quando o professor precisa trabalhar um conteúdo específico em suas aulas, que lembranças serão acionadas para que ele possa selecionar o filme que vai exibir? “(...) quando penso e vou planejar trabalhar anos 70 e movimento hippie, sempre penso **Hair!**” (Kléber, entrevista, p. 12). As lembranças que o professor Kléber associa e que o levam a cogitar o filme **Hair** como uma opção têm a ver com elementos subjetivos de sua livre associação. Quando se pensa na escola, outros elementos objetivos deverão atravessar essa escolha também: aí entra o manejo do repertório do professor.

O objeto é a lembrança, e o repertório tem a ver também com a coleção de lembranças. Quando revisitamos algo que já vimos, isso também funciona como confirmação sobre a aparência de algo que se tenta lembrar, e basta naquele instante; não carece de reflexão ou de aplicabilidade para além do que um dia já serviu, confirma a presença e a aparência do mundo e, assim, nossa relação com essa presença.

⁵⁷ Sobre esse aspecto da memória, Pereira (2016) irá trazer a noção de Memória retentiva como aquela com a qual trabalhamos cotidianamente. Essa memória retentiva é serial e funciona com conexões lineares onde uma ação ou intenção de ação ativam uma cadeia de informações.

Mas também é possível começar acessando aquilo que se rejeita, por resistência, o que se sabe que não se quer, mas, para saber o que não se quer, é preciso existir constituído em sua coleção e ter atributo de valor. Ao comentar sobre seus critérios de seleção dos filmes, o professor Glauber admite que:

(...) essa coisa de não ser necessariamente filmes que tu gosta para usar em aula... outro exemplo de filme que eu não gosto **O Patriota**⁵⁸, é um filme que é um prato cheio para discutir uma série de questões ali da independência dos EUA, a questão de como se constrói um mito, um personagem, uma história...ela vai além as vezes do conteúdo né. (Glauber, entrevista, p. 2)

Na narrativa do professor é possível perceber que mesmo com o critério excludente do gosto, ele segue existindo no seu repertório como uma possibilidade devido aos outros requisitos que foram citados por Glauber.

Outra questão que se apresenta quando falamos do repertório como uma coleção de coleções é a impossibilidade de definir uma linearidade que indique início, meio e fim para a sua constituição. Alguns marcadores temporais nos levam no rastro de descobrir como a coleção foi iniciada, seja por traços do próprio objeto, de estilo, de conservação, ou mesmo pela fonte de onde ele foi adquirido. Porém, quando a coleção não se apresenta fisicamente, os marcadores temporais se dissolvem e misturam-se uns aos outros. Um filme pode ter várias pistas físicas que levam o espectador a um ponto de partida, como “quando assistiu”, “com quem”, “onde foi”, os quais, no entanto, não correspondem necessariamente a um mesmo critério, pois lembramos a partir de outros que são determinados no presente. O repertório também permite comparações, quando se estabelecem equivalências entre coisas diferentes a partir de algo que desperta um sentimento que duas coisas distintas produziram igualmente (DE DUVE, 1993). Compara-se dentro da própria coleção e entre coleções e busca-se algo que produziu efeito ou sentimento análogo ao de outra coisa em outro momento. Essa possibilidade de estabelecer comparação se dá pela via da lembrança; tal coisa entra para a coleção, apesar de diferenciar-se de tudo que tem nela, pois o sentimento e seu efeito sobre o colecionador lembraram o mesmo sentimento de algo que já lhe é familiar. Podemos traçar comparações entre itens como faz o professor Walter com os filmes sobre ditadura militar: “(...) para ditaduras e coisas assim, aí eu fico meio que esperando algum outro melhor. Daí uma época eu passava **‘Batismo de Sangue**⁵⁹ e **‘O que é isso companheiro?’**⁶⁰” (Walter,

⁵⁸ Dirigido por Roland Emmerich, 2000.

⁵⁹ Dirigido por Helvécio Ratton, 2006.

entrevista, p. 7). O professor compara dentro do seu repertório, deixando uma brecha para que outros itens possam ser escolhidos futuramente. Essa escolha futura poderá acontecer tanto com novos filmes que Walter venha a assistir, mas eventualmente podem emergir de episódios nos quais ele acessa nas suas lembranças algo que já constava em seu repertório. O repertório sendo movimentado é como uma reunião de vestígios que levam a uma escolha.

A comparação dentro do repertório é possível na medida que ele se constitui de maneira diversa; às vezes essa constituição se dá através de coisas que o sujeito apenas sabe que existe, algo que entra para a coleção meio sem querer, como os trailers que vêm antes do filme no cinema ou um pedaço de filme que estava passando na televisão – coisas que vagamente o sujeito sabe que existe e que poderão se tornar itens comparáveis na medida em que, ao se saber de sua existência, tornam-se uma opção. Assim elas poderão ser acessadas futuramente, seja porque alguém comenta sobre o filme e isso remete àquele trailer ou porque surge uma demanda que faz com que o repertório seja movimentado. Nesse caso, a vaga lembrança do trailer leva o sujeito a assistir ao filme e talvez o considerar como uma possibilidade. Os professores têm uma tarefa importante nesse “saber que existe” de apresentar, mesmo que em pinceladas, coisas que ampliem o repertório dos alunos. Balizada por um cronograma bem restrito de aulas, a professora Adélia comenta sobre uma estratégia que, ao seu ver, lhe permitiu não abrir mão dos filmes completamente;

(...) era inviável passar o filme do Getúlio, mas eu pensei que era super legal de ver; eles vão entender e depois iam se lembrar das cenas, os atores são nossos aqui brasileiros. Pensei por que eu não posso pelo menos dizer pra eles que isso existe né? Então eu comecei a usar trailer. (Adélia, entrevista, p. 5)

A intenção de Adélia foi a de não abrir mão de trazer à tona, mesmo que parcialmente, de mostrar que existe. Claro que atualmente o fluxo de coisas que circulam na internet faz um “trailer de filme” parecer ínfimo perto da quantidade de trailers, teasers, cenas e fotos de cenas de filmes que nos cruzam os olhos todo dia e a possibilidade de ver e rever a qualquer tempo tudo isso. O que proponho a partir da fala de Adélia é mirar mais no intento, no esforço de apresentar algo e ampliar esse saber que existe, do que no conteúdo em si. Então, se o repertório é uma coleção de coleções, talvez essas coisas randômicas que vemos todos os dias entrem para uma coleção de “coisas para ver melhor depois” e, quando elas chegam através de uma aula, isso é desejável, inclusive. Os dias atuais apresentam a

⁶⁰ Dirigido por Bruno Barreto, 1997.

possibilidade de colecionarmos todo tipo de coisas devido à proliferação de maneiras de armazenamento e catalogação que os novos meios digitais apresentam.

A coleção se apresentou como uma possibilidade de aproximação à ideia de repertório pela sua capacidade de ampliação e diversificação. Mas tem uma ponta solta em toda essa abertura que cobra algumas ponderações. De Duve (2012) reflete acerca do julgamento estético para apresentar uma ideia de coleção imaginária que combina não só as obras que cada um conhece, mas também os efeitos que elas produzem. Então abre um debate que tem como provocação a dissolução do que marca as convenções sobre o que é ou não arte, trazendo a provocação da arte contemporânea como uma coleção de exemplos ao argumentar sobre, justamente, o desaparecimento da ideia de cânone, da perspectiva mimética, do que é ou não belo, sem negar que existam convenções a serem seguidas ao se considerar uma obra canônica. Muito pelo contrário: ele pondera claramente ao dizer que, se elas existem, é porque outros já selaram um pacto em torno delas, caso contrário não se perpetuariam por um determinado período. Tais convenções chegaram até nós seguindo canais reconhecidos e tradições que têm uma duração, por mais curta que seja (DE DUVE, 2012, p. 167).

O debate nos fornece chaves para compreender que existem algumas convenções que sim permeiam as coleções e, portanto, o repertório. Uma delas diz respeito às convenções que ainda operam na direção de tornar uma obra canônica e conservá-la. O desenvolvimento de coleções é condicionado tanto pelo contexto sociocultural e político, quanto por uma intenção particular do colecionador. De tempos em tempos, as convenções que caracterizam cada contexto vão mudando e elevam diferentes tipos de obras ao patamar do cânone. A periodicidade das convenções pode ser definida por mudanças que associam costumes e valores de uma geração aos avanços tecnológicos e à emergência de demandas que são características de um determinado período. Não é que a obra perca seu potencial, mas, dependendo da época na qual se insere, ganha outros atributos segundo os quais talvez não seja o caso de considerá-la canônica.

Eu noto uma mudança na relação com os filmes dos alunos. Aquele filme do **Monty Python**⁶¹ é uma bobagem, mas é uma bobagem bem legal. O interessante é que, quando eu passo essa cena, os risos eles vão diminuindo a cada ano; eles não acham mais graça. (Glauber, entrevista, p. 10).

⁶¹ Monty Python é um grupo de humoristas britânicos (Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones e Michael Palin) que foram os criadores e intérpretes da série cômica Monty Python's Flying Circus (1965-74), além de shows e filmes.

Sem perder sua relevância, o que acontece com o filme citado no relato do professor é que talvez o humor, inquestionável em outros tempos, já não cause os mesmos efeitos nos dias atuais. O professor acaba percebendo esse efeito a partir da reação dos alunos, pois para ele – que é de outra época – aquela obra permanece inquestionável.

3.1.1 O cânone

Claro, tem um repertório de arte e de cultura que a gente tem o compromisso de passar para os alunos. E quanto mais diverso e mais vasto, melhor assim né? (Laís, entrevista, p. 11)

A ideia de um exemplar inquestionável, exclusivo que merece, portanto, um destaque entre os demais é o que Harold Bloom definiu como cânone em sua obra principal, *Cânone Ocidental* (1994). Nela o autor define as características do que torna uma obra canônica⁶² a partir de uma lista de livros que ele considera cânones da literatura ocidental. A lista vale muito mais pelos paradigmas que nortearam a seleção a partir do seu repertório do que pelos títulos nela elencados, e nos permite interrogar não apenas pelo que nela foi incluído como canônico, mas pela imensa lista de possibilidades que ficaram de fora da lista. Faz sentido enquanto procedimento subjetivo, pois efetua uma seleção com base em um repertório. Só que nós estamos o tempo todo nos constituindo como sujeitos, atravessados e afetados por inúmeras coisas e por outros sujeitos. Essa perpétua transformação nos mostra provisoriedade e incompletude nas nossas escolhas também, já que o repertório está sempre sendo constituído a partir daquilo com que convivemos, os lugares por onde passamos e as pessoas com as quais nos relacionamos. Então quando uma lista é elaborada, ela reflete preferências do sujeito que a compôs. Também reflete sua relação com o presente, o contexto sociopolítico cultural em que o sujeito se encontra quando faz a lista. O mesmo critério do qual ela parte – filmes sobre um determinado tema, por exemplo – servirá de maneira diferente para a composição da lista, dependendo de quem a elabora e quando ela é elaborada.

⁶² A palavra "cânone" vem do termo grego que se refere à "régua" ou "vara de medir". Foi utilizada pelos cristãos para classificar textos considerados de inspiração divina. Em seguida, a classificação se estendeu aos textos selecionados do judaísmo também. Todos remetem a uma ideia de algo que mede e assim classifica dentro de uma medida – critérios – o quão imprescindíveis e, portanto, canônicas algumas obras serão.

O repertório acompanha a nossa constituição como sujeitos; não termina de acabar. Digo isso porque, se pensarmos num professor que precisa elaborar uma lista de filmes para o ano letivo de seus alunos, com base no currículo escolar, em pleno 2020 ele poderá considerar a acessibilidade de tais filmes. Então surgirá “filmes disponíveis online gratuitamente”, este critério que há 15 anos, seria impensável. Aqui, o produto final é uma compilação de títulos de filmes, mas o processo de elencar, listar tais filmes é o que diz mais sobre o repertório de quem fez, pois descortina um pouco não só o repertório, mas as escolhas. A lista de livros que Bloom chamou de Cânone Ocidental apresenta uma ínfima parte de seu repertório; as demais partes que não foram canônicas, imprescindíveis, poderiam muito bem servir para alguma outra lista com um diferente critério, ou para essa mesma lista caso fosse retomada no futuro.

Pensemos isso a partir da fala do professor Glauber: “(...) então é uma coisa que mais ou menos tu já tens aquela listagem de filmes que tu vais passar um trecho.” (Glauber, entrevista, p. 9) ele afirma que sempre existe uma lista de filmes de onde parte a elaboração das suas aulas, como a coleção dos filmes para usar em aula. Já a professora Adélia comenta que “(...) esse ano já tem dois que eu vou sugerir, por exemplo **1917**⁶³, da Primeira Guerra Mundial, e já é legal de indicar em aula porque ele tá na mídia, foi indicado ao Oscar e Globo de Ouro.” (Adélia, entrevista, p. 19), e percebe-se mais claramente a atualização de sua lista de filmes para usar em aula. Seja na ideia de Glauber, que parece ter uma listagem mais “fechada” logo de cara, ou na de Adélia, que parece estar em plena elaboração, essas listas serão sempre provisórias e incompletas, refletindo escolhas que eles fizeram em um dado momento sobre certos critérios.

O procedimento é subjetivo, mas ele pode operar sob critérios objetivos, principalmente se nos referimos à escola. A listagem de cada professor pode mudar porque ele deixou de dar aulas para o Ensino Médio e passou a trabalhar com alunos do 6º ano do Fundamental. Ela pode mudar porque o momento político do país relacionado com um filme da lista pode gerar um debate tenso demais; ou porque antes ele tinha períodos juntos e agora separaram e o educador não tem como passar o filme e debater numa mesma aula. São muitos os critérios objetivos que poderão condicionar a lista do professor, mas, ao reformulá-la, ele ainda assim irá transitar com seu repertório, com livre escolha dentro do que for possível.

Eis, então, algo que nos diz que o repertório é mais amplo que o cânone, pois apenas algumas obras serão destacadas e consideradas exclusivas, canônicas. E isso permite pensar

⁶³ Idem nota 51.

que a seleção para uma lista, seja ela de livros, de filmes, de músicas, pauta-se em critérios de diferentes matrizes. Podem ser estéticos, podem obedecer a um projeto pedagógico, podem ter a ver com a conjuntura política do momento em que a lista é realizada, e têm a ver muito com a disposição do meio sociocultural no qual cada um está inserido. Então trata-se de todo um arranjo, uma combinação particular de fatores individuais e coletivos, porque o repertório vai se constituir no coletivo também.

Não precisamos ir longe: o ano escolar em todo seu planejamento é feito de listas pautadas em escolhas, feitas pelos professores seguindo certos critérios estéticos, pedagógicos, apropriados ou não para o grupo de alunos, limitadas por um tempo e um espaço, por exigências institucionais, e tantos outros fatores que o permeiam. A intenção é que o repertório seja pensado como uma coleção que não se estanca.

No Ensino Médio, disciplinas como Literatura, por exemplo, têm parte de seu trabalho permeado por uma lista prévia de leituras obrigatórias para os exames vestibulares. Questionar o lugar dessa lista com relação às circunstâncias históricas e políticas em que se está trabalhando não desqualifica tais obras, mas permite refletir sobre como elas se tornaram obrigatórias, indispensáveis para que os professores preparem seus alunos de maneira satisfatória. Na esteira disso, a discussão sobre uma crise ou desconstrução dos cânones perpassa outras áreas também. Em História, por exemplo, por décadas se trabalhou com manuais que pretendiam dar conta de apresentar “tudo” o que os alunos precisavam saber sobre todos os conteúdos. Somavam-se aos manuais as datas históricas imprescindíveis e que coordenavam todo andamento do ano letivo. Não quero dizer com esse exemplo que as datas e os manuais tenham sido excluídos da metodologia e material didático das escolas, mas que certamente ambos mudam de tempos em tempos. Mudam, seja pelo contexto sociocultural e político em que se inserem ou pelo esforço individual do professor que o faz manejando seu repertório.

Aqui fica uma questão sobre a viabilidade de se estabelecerem convenções que tornem as obras canônicas nos dias atuais. O próprio papel da internet em disponibilizar acesso a uma grande diversidade de coisas a serem destinadas à coleção de “coisas para ver melhor depois” talvez tenha mudado o caráter de preservação e elevação de uma obra canônica. Aparecem nas falas dos professores entrevistados algumas pistas que podem nos ajudar a entender onde opera a ideia do cânone atualmente: “Ou quando eu vou trabalhar

Golpe Militar, por exemplo, vejo **O que é isso companheiro?**⁶⁴ ou **Zuzu Angel**⁶⁵, tem alguns que são os clássicos que vão me orientar.” (Kléber, entrevista, p. 10) O que o professor Kléber chama de clássicos ou os filmes que vão orientá-lo se aproxima do cânone. Um filme pode não se renovar ou não acompanhar as transformações culturais das últimas gerações, mas ele segue “pairando”, nem que seja para ser excluído. O professor acaba trabalhando com alguns marcadores que balizam a entrada dos filmes de seu repertório para dentro da aula e as obras canônicas não deixam de ser um desses marcadores. Como na fala da professora Laís no início dessa sessão, existe um repertório do qual o professor não abre mão.

Quando Bloom (1994) cria sua lista de obras canônicas da literatura, a grande crítica que recebe é a de que sua seleção não dá conta da diversidade de obras escritas por diferentes autores de diversas nacionalidades que deveriam ser consideradas canônicas também. Sua lista sobre o cânone ocidental inclui muito mais títulos da literatura anglo-americana e deixa de fora importantes escritores da língua portuguesa e hispânica, por exemplo. Ele é criticado ao dar o peso de Cânone Ocidental a uma seleção feita intencionalmente a partir de seu repertório. E faz sentido, enquanto procedimento subjetivo, embora cause ressonância devido ao lugar de crítico literário que ele ocupa. Eis, então, uma possível associação com o arbitrário cultural⁶⁶, que ganha valor incontestável sob a hegemonia de um grupo social dominante que o impõe a cultura como um padrão de boa cultura, como canônica. E a legitimam através dos costumes, pelo que consomem, seus hábitos cotidianos, pela linguagem que utilizam.

⁶⁴ Idem nota 59.

⁶⁵ Dirigido por Sérgio Rezende, 2006.

⁶⁶ Na definição de Bourdieu e Passeron (2014), o arbitrário cultural é marcado pela aceitação e legitimação das classificações definidas pelas classes dominantes. É uma construção social que garante a perpetuação de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo, pois promove uma cultura como sendo melhor e/ou verdadeira em detrimento à negação e inferiorização das demais.

3.2 O REPERTÓRIO COMO DISTINÇÃO

Existe uma estratégia da sociedade capitalista que, pela disputa hegemônica, estabelece certo parâmetro de cultura como dominante, definindo um arbitrário cultural como legítimo que, mesmo não tendo nada de igual ou justo, está legitimado pela sociedade. Nesse jogo, a escola tem uma dupla face. Por um lado, ela é máquina de reprodução, e, portanto, o professor vai ter melhores condições de desempenho pedagógico quanto maior for o arsenal de referências que ele possui, porque isso amplia as possibilidades de estabelecer relações com o arbitrário cultural reproduzido na escola. Por outro lado, a escola também tem papel de emancipação – proporcionando oportunidade de realizar-se leitura crítica pelos estudantes, experimentando questionamentos ante o *status quo* – e isso também tem a ver com ampliação de repertório, pois, supostamente, quanto mais diversificado o repertório for, mais formas diferentes de manejá-lo estarão disponíveis.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 – MEC – DF, p. 11).

Para atender a tal objetivo, a escola terá a tarefa de ampliar o repertório de todos os alunos. Essa ampliação deverá passar por elementos considerados canônicos que vão desde variação linguística até produções culturais. Porém tal ampliação não precisa ou não deveria abdicar da variedade de outras linguagens e culturas com as quais os alunos convivem diariamente entre seus familiares e seu círculo de amigos, por exemplo.

Para que o aluno consiga ser capaz de intervir e problematizar as formas de produção e de vida – como sugere o parecer do CNE –, ele precisa adquirir a habilidade de transitar entre o cânone e a sua forma de expressão. Professor Kléber, um dos sujeitos da pesquisa, trabalha em uma escola da rede pública em turmas de EJA e conta que, para falar sobre racismo, “(...) trabalhei os documentários que é do Netflix, Guerras do Brasil, peguei **Zumbi** e o último que mostra o Brasil atual.” (Kléber, entrevista, p. 6). O professor escolhe uma forma de linguagem audiovisual para exibir dois documentários que narram a história sobre certa perspectiva e os apresenta em aula: “(...) um aluno meu, o cara escreveu um texto assim que, se a gente olhar do ponto de vista formal, o texto dele era caótico. Só que o texto caótico

dele era *Slam*⁶⁷, e ele era todo muito contundente na crítica e no conteúdo da história e tal.” (Kléber, entrevista, p. 6)

Esse estudante pegou um documentário e transformou em uma forma de expressão que lhe é familiar: ele ressignifica aquela aula quando consegue transitar entre algo que a escola propõe e o que ele conhece fora dela. O problema é que nem sempre os alunos conseguem fazer esse movimento, e isso os paralisa frente às situações que irão encarar no dia a dia e para além da escola, pois não se trata somente do conteúdo que não foi aprendido pelo aluno que não domina algo considerado imprescindível pela escola, mas sim do efeito que isso tem em termos de dominação social. Lahire nos ajuda a entender certas formas de dominação social:

Isto significa que o domínio de certos tipos de práticas de linguagem implica o domínio de algumas formas sociais e, ao mesmo tempo, o exercício de relações de dominação históricas determinadas, o domínio daqueles que não dominam estas formas sociais. Aprender a ser o gramático, o taxonomista, o corretor de sua própria linguagem, aprender a ser o narrador (o organizador discursivo) de sua própria experiência, o legislador de seus pensamentos, é constituir as disposições mentais que vão poder agir no interior de formas de relações sociais específicas (dominantes historicamente) como uma disposição para exercer o poder (LAHIRE, 2000, p. 293)

Trata-se de refletir sobre a própria ampliação do repertório e como objetivamente essa tarefa recai sobre os professores a partir do manejo que fazem em suas aulas. Todavia existe algo anterior a essa ampliação, que se trata de possibilitar que o aluno consiga fazer relações a partir do que já traz da sua cultura cotidiana, do que já faz parte de seu repertório, e que isso o empodere de maneira que ele consiga refletir sobre suas experiências, olhar para suas disposições, entendê-las e transitar com elas entre outros grupos e espaços. O exemplo trazido pelo professor Kléber traz questões que são particulares da Educação de Jovens e Adultos e que demonstram também aquilo que Lahire traz sobre a linguagem como uma forma de dominação social e a transformação através da possibilidade do sujeito de conseguir narrar suas experiências: “(...) no caso da EJA, sempre filmes dublados, em geral eles não têm muita paciência. Até por causa dos ritmos de leitura e fluência, não dá pra trabalhar com filmes legendados.” (Kléber, entrevista, p. 7). O professor não renuncia à exibição de filmes estrangeiros, pois os considera parte de um repertório que seus alunos precisam saber que

⁶⁷ Slam (ou Poetry Slams) são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. Nas batalhas os poetas leem ou recitam um trabalho original. As batalhas são compostas por cinco regras principais: os competidores têm três minutos para apresentar sua poesia autoral e inédita naquele slam, sem o auxílio de adereços de cena ou acompanhamento musical; as poesias são julgadas pelo público e pelos jurados imediatamente após sua leitura/recitação/acontecimento, em uma escala de zero a dez; o júri é constituído por pessoas escolhidas aleatoriamente na plateia. (FREITAS, 2020)

existe, mas reconhece limites que são particulares do grupo com o qual trabalha e, portanto, ele adapta.

3.2.1 O arbitrário cultural escolar

Do ponto de vista da cultura, tomamos os apontamentos de Bourdieu, uma vez que o autor rompe com a ideia de baixa e alta cultura e as define simplesmente como culturas distintas, particulares. Ele afirma que os sujeitos têm legitimidade dentro da esfera de cultura em que estão inseridos porque carregam certo capital cultural. O dilema, aqui, é que, em função de uma disputa hegemônica, considera-se que existe um capital cultural bom e ruim, uma hierarquia, cotação de valores, juízo sobre o que é ou não qualificado. O capital cultural funciona como um fator de distinção⁶⁸ entre os sujeitos e no estabelecimento de relações e de poder dependendo do campo social em que estiverem. Ao funcionar como fator de distinção, também favorece a manutenção das desigualdades.

A frequência de uma classe particular de obras, a saber, as obras literárias e filosóficas reconhecidas pelo cânone escolar, estende-se a outras obras, menos legítimas, tais como a literatura de vanguarda, ou a domínios menos reconhecidos escolarmente, por exemplo, o cinema: a tendência para a generalização está inscrita no próprio princípio da disposição para reconhecer as obras legítimas, propensão e aptidão para reconhecer sua legitimidade e percebê-las como dignas de serem admiradas em si mesmas, que é, inseparavelmente, aptidão para reconhecer nelas algo já conhecido, a saber, traços estilísticos próprios para caracterizá-las em sua singularidade ou enquanto pertencem a uma classe de obras (BOURDIEU, 2011, p. 29)

De alguma forma, as diretrizes curriculares podem ser analisadas como uma coleção de saberes que determinados perfis de sujeitos deverão percorrer e adquirir, por meio da mediação dos professores, em busca de alguns objetivos e ações que permeiam o projeto político-pedagógico da escola. Importa, então, olhar para o que diz respeito ao modo de funcionamento dessas coleções em determinados contextos particulares, destinadas a um grupo que será contemplado com certo conjunto de coisas selecionadas a partir de um projeto pedagógico, sem perder de vista o contexto sociocultural e político de quem elabora tal coleção de normas, temáticas, métodos etc.

⁶⁸ Em referência ao conceito de Bourdieu no sentido de condicionamentos sociais associados a uma classe particular de condições de existência, unindo todos que são produto de condições semelhantes, mas distinguindo-os de todos os outros.

Vejam como isso opera junto à ideia de cânone. Estipular que uma obra pertence a certa cultura dita qualificada por um grupo hegemônico que a definiu a partir de seus critérios não seria estabelecer uma hegemonia? Quais associações ou diferenciações existem entre o cânone e a hegemonia? O cânone não seria então o estabelecimento de uma hegemonia? Talvez seja possível identificar alguma ressonância entre o repertório, o capital cultural e a sua relação com o que é considerado canônico e, mais à frente, com a própria elaboração de um currículo escolar e a diversidade de disputas hegemônicas que estão em jogo para sua implementação, quando olhamos para o que é considerado plausível de ser trabalhado em aula e como (e por quem) essa plausibilidade é determinada. Ao falar do currículo, eu me refiro ao conjunto que engloba conteúdos, discursos, experiências, estratégias, princípios e valores que são articulados, relacionados e colocados em prática para atender objetivos destinados a todos os sujeitos da escola.

A escola pretende que o currículo se estabeleça como universal; essa aparente unidade poderá ser atingida devido a um jogo de disputa que torna hegemônico um elenco de conteúdos, experiências e modos de fazer que, ao mesmo tempo, exclui uma vasta lista daqueles que não foram escolhidos para compor essa unidade. A questão é que na escola cada sujeito traz traços culturais que são resultado da sua interação simultânea em diferentes grupos e culturas. No espaço escolar, esses traços são compartilhados com tantos outros sujeitos que, por sua vez, interagem com diferentes grupos e culturas. O encontro desses sujeitos também produz um repertório que poderá reunir referências culturais de sujeitos diferentes que irão compartilhá-lo dentro da escola. Esse emaranhado de relações em que todos estão implicados com seus repertórios culturais mostra a dificuldade em pensar um currículo sem considerar as relações de poder que o constituem. Não se trata, então, de considerar um currículo local, mas sim de considerar todo fluxo de trocas culturais e da produção de sentidos que acontecem a partir do encontro de sujeitos heterogêneos dentro de um mesmo espaço escolar. Kléber é professor em uma escola de EJA da rede pública de Porto Alegre e reconhece, ao descrever seus alunos, que: “Nós temos um público que, se tu olhares para cara deles, tá falando da diversidade total do que é a sociedade. Temos alunos adultos, alunos jovens, alunos negros, brancos, alunos cadeirantes, alunos cegos, alunos trans.” (Kléber, entrevista, p. 6)

O problema parece ir na direção de buscar um currículo que trate essa heterogeneidade de maneira a não tentar homogeneizar qualquer traço de diferença entre os sujeitos. A partir da definição de dispositivo em Foucault, talvez alguns pontos coincidam

para pensarmos o currículo como algo que está sempre inscrito em um jogo de poder, estando constantemente ligado a uma ou a mais configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. O dispositivo é uma formação que se dá em um contexto histórico em função de uma urgência e, portanto, tem uma função estratégica. O currículo, da mesma forma, constitui-se a partir de demandas socioculturais que se acumulam e poderão ser absorvidas por ele como forma de transferir para a educação escolar a tarefa de compensar algumas desigualdades produzidas pela sociedade. No sistema educacional brasileiro, temos exemplos dentro do currículo como as Leis da Cultura Afro e Indígena⁶⁹ e do Cinema Nacional⁷⁰.

Por certo, a escola não pode se esquivar da heterogeneidade de trajetórias que cada sujeito ali apresenta, pois se supõe que ela opere em uma relação estreita entre conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que precedem e constituem os contextos socioculturais de cada um. Ao mesmo tempo, ela também não pode tratá-los como uma malha uniforme, pois eles se modificam e transformam e deixam “pontas soltas” que poderão ser tecidas de formas diferentes a todo instante. Afinal, é ali que os sujeitos estão aprendendo, constituindo e reconstituindo sua identidade o tempo todo, passando por transformações que são afetivas, corporais, cognitivas e culturais. Vale então olhar atentamente para o que a escola contempla, mas também para aquilo que ela exclui. São habilidades que aparecem legitimadas pela cultura escolar e que refletem um repertório ou práticas culturais marcadas nos alunos por meio do que é cultivado para além da escola, nas famílias, na comunidade com a qual convive. Como dito por Serra (2011),

El problema de la relación entre escuela y cultura no se resuelve indagando sólo las inclusiones y exclusiones que la escuela produce, sea de contenidos o lenguajes. Si bien este constituye un aspecto del problema, estructurado alrededor de lo que la escuela considera pertinente para albergar en su interior, un segundo aspecto central del problema está dado no ya por el contenido, sino por el tratamiento o procesamiento que recibe una “porción” de la cultura dentro de la escuela. (SERRA, 2011, p. 67)

É desejável que a escola trabalhe de maneira a ampliar o repertório não só no sentido de expandi-lo numa única direção – cânon – mas de apresentar diferentes produções, temas, materiais, pontos de vista, formas de existir no mundo. O repertório se forma também a partir daquilo que é rejeitado, mas, para saber que não gosto, eu preciso primeiro saber que existe, e

⁶⁹ Lei 11645/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos conteúdos de cultura afro-brasileira e indígena.

⁷⁰ Lei 13006/2014, que dispõe sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas.

isso poderá ser possível, em boa parte, na escola. O professor Glauber conta como percebe esse estranhamento ao trazer o exemplo do filme **O Senhor da Guerra**⁷¹: “Eles sentem um estranhamento de ver uma coisa que não estão acostumados a ver. Mas mesmo assim é fazer com que tenham conhecimento – um dia eu vi isso aí, sei, ouvi falar, sei o que é.” (Glauber, entrevista, p. 3). Mesmo percebendo que os alunos ficam entediados e que talvez não colem na relação que o enredo do filme pode ter com as suas vidas, o professor diz não abrir mão de exibi-lo, pois considera plausível que os estudantes ao menos conheçam, saibam que, em alguma época, alguém via o mundo de uma certa maneira.

Já que o cânon é algo que vale pela escolha subjetiva que o elevou a esse patamar, chego a pensar que os professores por vezes transferem as obras que consideram canônicas pessoalmente para o manejo de suas aulas. Criam uma estratégia a partir do manejo de seu repertório na qual conseguem apresentar as obras que, no seu gosto pessoal, são imprescindíveis para a formação dos seus alunos. Acontece que nela há um encontro de sujeitos com trajetórias e cotidianos familiares bastante heterogêneos, contextos sociais que determinam as disposições daquilo a que cada um tem acesso no seu cotidiano. Macedo explica que;

Embora a visão de cultura se complexifique e se torne evidente que relações de poder definem o que vale como cultura ou culturas, a ideia de que a cultura é um repertório de sentidos produzidos e partilhados por um grupo de sujeitos é comum a todas as perspectivas. (MACEDO, 2014, p. 89)

Então a escola é conservadora pois opera com um arbitrário cultural determinado por relações de poder – que, portanto, nunca é neutro – ao mesmo tempo em que é no espaço e no cotidiano escolar que um repertório de sentidos é produzido e compartilhado no encontro de sujeitos que nele se encontram. Para a educação básica, o desafio é que se trabalhe para contemplar a diversidade cultural de sujeitos vindos de contextos socioculturais distintos que coexistem no espaço escolar.

A partir do momento em que se torna obrigatório frequentar a escola, um dos objetivos passa a ser a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Meta 3 do Plano Nacional de Educação). A valorização dos sujeitos na sua heterogeneidade e diversidade torna-se um desafio para a escola, pois nela coexistem essas diferentes matrizes. O dilema é: como lidar com a pluralidade em um espaço obrigatório sob um projeto pautado em transmitir conhecimento de forma supostamente democrática? Na escola chegam sujeitos com diversos

⁷¹ Dirigido por Franklin J. Schaffner, 1965.

pontos de partida e seus caminhos vão sendo balizados pelo cotidiano escolar de maneira a possibilitar que boa parte desses sujeitos consigam chegar a um final planejado, um ponto em comum. Não significa dizer que o sujeito irá se deslocar para outro contexto sociocultural somente por intermédio da escola. Mas, quando pensamos em diferença salarial em relação aos alunos com diploma de nível superior, fica evidente a relevância da escola nessa mobilidade social. No Brasil, segundo dados do IBGE⁷², quem tem diploma de nível superior ganha quase três vezes mais do que alguém com ensino médio. Em 2018, os dados divulgados pelo IBGE a respeito do acesso ao ensino superior mostraram que, dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, somente 36% entraram numa faculdade, enquanto, para os da rede privada, esse percentual ficou em 79,2%. Contudo, apesar do cenário desigual, ainda é possível considerar outros elementos para além do cotidiano escolar que se modificam e contribuem para transformar as perspectivas de cada sujeito: elementos que não são fixos, rearranjos possíveis dentro dos limites dos contextos sociais associados às expectativas subjetivas dos sujeitos que passam pela escola. Segundo Bourdieu, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social condiciona as atitudes que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores e normas e nela ter êxito e conseguir ascender socialmente. (BOURDIEU, 1998. P. 49)

3.2.2 O repertório como construção coletiva e particular

Se o capital cultural implica a constituição do repertório, então essa constituição se dá tanto no coletivo quanto no particular, uma vez que cada um conhece o que está disposto dentro do campo social⁷³ em que se relaciona – os grupos e espaços que lhes apresentam repertórios, mas também aquilo que cada um conhece a partir desse repertório. Se uma turma de alunos for nosso exemplo de grupo e a sala de aula o lugar de encontro, temos uma porção de referências plurais de práticas culturais compartilhadas em um mesmo espaço. Ao sair desse lugar de encontro, cada aluno da turma frequentará outros espaços com outros grupos

⁷² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>

⁷³ Bourdieu define como campo social as condições de possibilidade atravessadas por dimensões históricas, territoriais, corporais e simbólicas. Assim como o conjunto de contatos, relações, amizades e, também a relaciona com o poder de ação e o poder econômico de cada um. O capital cultural, dessa maneira, é resultado de toda a dinâmica do campo social e está relacionado com os processos de socialização. Portanto, está sempre se atualizando e formando novas relações.

onde diferentes práticas culturais serão compartilhadas. E assim temos um fluxo perpétuo de circulação dos sujeitos e de ampliação do repertório. Nas turmas do professor Kléber, o repertório particular que chega por intermédio de sugestões dos estudantes costuma ser compartilhado coletivamente, uma vez que “(...) eles trazem um conjunto de demandas deles mesmo. E coisas muito sérias assim, sabe...temáticas, às vezes uma proposição que tu tens e eles te trazem outras tantas que eu acabo incorporando na aula.” (Kléber, entrevista, p. 5).

A particularidade do repertório se constitui tanto nas escolhas que cada sujeito fará em relação aos grupos com os quais convive quanto nas coisas que virá a conhecer devido a algo que lhe foi apresentado no coletivo. O repertório individual não está sempre condicionado ao coletivo, afinal cada um leva consigo para o grupo seu repertório particular, sua coleção de coisas que serão compartilhadas, como no caso dos alunos de Kléber. Quantos estudantes conheceram um filme devido a uma sugestão de um colega acolhida pelo professor? Ao considerar exibir em sua aula o filme sugerido por um aluno, o professor apresenta um item da coleção particular desse discente a um coletivo, à turma toda. Maneja o repertório do aluno e o incorpora em sua aula pois o considera plausível. Tudo isso movimentava o fluxo perpétuo de novas coisas de que cada um gosta ou que rejeita, que podem ir parar na coleção de “coisas para ver depois” ou de “coisas que já foram vistas mil vezes”; os *status* das coleções são continuamente atualizados. Forquin (1993) faz uma síntese que nos mostra bem essa mutabilidade do repertório à qual me refiro:

É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólica” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. (FORQUIN, 1993, p. 14).

O que está colocado é justamente a vulnerabilidade, precariedade, incompletude, pluralidade e incertezas que permeiam a ideia de repertório – sem perder de vista seu caráter de distinção condicionado pelo campo social de cada sujeito, mas a partir do que é possível dentro da sociedade e das condições de poder econômico, dos grupos com os quais se relaciona e do capital cultural que circula nesse campo. Trata-se de algo que é imaterial e subjetivo, que o sujeito encontra no caminho por onde passa e eventualmente retém, tornando

parte de seu repertório – como uma coleção subjetiva, que supera a questão do gosto, pois não atende a critérios *a priori*, e sim ao que cada um tem disponível para acessar, consumir de acordo com os espaços por onde se insere em um dado momento, pois está sempre se atualizando. Na verdade, as disposições sociais acabam sendo o filtro dessa coleção. Os espaços que frequenta, o quanto dispõe (ou não) para atividades de lazer, e culturais, o tempo livre que consegue de acordo com a jornada de trabalho, com aquilo em que trabalha e quais situações são frequentes na sua atuação. É todo um processo de socialização que envolve um conjunto de contatos, família, amigos, poder econômico, capacidade de agir e tomadas de decisão que são possíveis entre os sujeitos em um mesmo espaço social. Sobre sua trajetória, Walter comenta:

Eu não tenho filmes na minha vida, a minha família não assiste filmes, eu não tinha filmes em casa que se complementem na escola com filmes históricos. Não tinha sequer aparelho para assistir. Então o filme não existe, não existe na minha formação de aluno e tampouco existe na minha formação de aluno universitário. (Walter, entrevista, p. 3)

Tem um gancho da fala de Walter indicando que entender o repertório e o manejo dele pelos professores passa pela própria análise crítica que fizemos a respeito do papel da escola na ampliação e diversificação do repertório. O que Walter nos fala sobre ver filmes na escola, a frequência, o tipo ou como os filmes eram exibidos, implica a sua reflexão acerca da sua própria experiência como docente. Na sequência, ele conta: “O filme bate em mim pela minha experiência de estágio com o professor que trabalhava com filmes” (Walter, entrevista, p. 3) – e acaba trazendo um exemplo para entender o fato de que cada sujeito participa e se relaciona com vários grupos e espaços, e por isso é tão difícil delimitar fronteiras e definir de vez a que tipo de grupo cada um pertence.

O repertório se relaciona com as disposições que cada sujeito possui de acordo com os espaços sociais onde transita. Como estas disposições se alteram, as relações dos sujeitos com estes espaços estão sempre se atualizando. Se atualizam porque não excluem do repertório aquilo que já se tinha em troca do que está emergindo no presente; vão acumulando. O que muda é onde cada coisa vai sendo alocada no repertório dependendo da contingência do momento. Como numa coleção de livros, por exemplo, cada vez que um novo exemplar é adquirido, ele ganha um lugar de acordo com critérios de organização, de como a estante é catalogada. O critério para a sua aquisição não obedece ao mesmo critério da sua alocação na biblioteca. É assim com o repertório.

Acontece que ninguém transita aleatoriamente por grupos e espaços; a sociedade nos impõe alguns lugares. E a escola é um deles; e o que nos importa analisar aqui: ela ocupa parte significativa da vida das pessoas com um importante papel socializador onde diferentes modos de existir coexistem em um espaço pautado por rotinas, combinações, regras etc. Ocupa temporalmente, implica as nossas relações sociais, o como nos relacionamos com o mundo e, portanto, a constituição do nosso repertório. Basta contar quanto tempo um estudante passa dentro da escola, convivendo com determinados grupos que se encontram aleatoriamente e que se tornam um coletivo – a turma. A frequência com a qual se encontram com professores e funcionários da escola chega a ser maior, muitas vezes, do que com familiares e amigos. Conta o professor Kléber sobre a sua classe de EJA noturna: “(...) essa semana eu ainda vi uma senhora publicando na página dela ‘estou na escola vendo o filme tal’”. (Kléber, entrevista, p. 13)

Quem sabe a aula de Kléber tenha sido um dos únicos momentos em que a aluna pode parar para assistir a um filme. A escola, portanto, pode ser um espaço onde o professor irá operar nas brechas possíveis, como alguém inserido em um espaço de transformação e de ampliação deste “saber que existe”. Um espaço onde pode haver diferentes possibilidades de experiências com potenciais de mudança no modo de pensar e relacionar-se com o mundo e com os outros. A experiência com o filme na duração de uma aula pode constituir-se em um dos momentos nos quais os estudantes fazem uma experiência de si mesmos, e dos modos de existência possíveis do mundo expressos pelo filme. Voltando ao fluxo perpétuo das relações sociais entre diferentes grupos para além da escola, quando a estudante citada na fala do professor Kléber conhece o filme e o compartilha com outros sujeitos dos grupos com quem se relaciona para além da escola, aí temos um exemplar de como o repertório também se estabelece no coletivo.

4. MANEJO OU COMO LEVAR O MUNDO NAS COSTAS?

¿*Como llevar el mundo a cuestras?*⁷⁴ A expressão *carregar o peso do mundo nos ombros* sempre significou o acúmulo de algo pesado demais para ser carregado: preocupações, a política, o amor, injustiças, a pobreza, a desigualdade, responsabilidades que parecem transcender nossas capacidades. A expressão convertida em pergunta foi o título de uma exposição que teve a curadoria de Didi-Huberman e fazia referência à figura mitológica do titã Atlas, condenado por Zeus a sustentar o peso dos céus nas costas para sempre. A Titanomaquia⁷⁵ traçada entre Zeus e o titã ainda remete a algo pesado demais para ser carregado sobre os ombros, um fardo. O castigo do titã Atlas deu origem à frase que também exprime uma sobrecarga, o peso do mundo carregado nas costas – costas bem menores do que as de um titã gigante. Mas, por causa da forma como foi representado ao longo da história, Atlas acabou dando nome também a uma forma visual de conhecimento, um conjunto de mapas reunidos em um livro de imagens. O formato oferece, de maneira sistemática, uma miscelânea de coisas reunidas por afinidades e critérios selecionados. ¿*Como llevar el mundo a cuestras?* foi assim inspirada no *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg⁷⁶. O Atlas de Warburg evidenciava sua mirada transdisciplinar em relação à obra de arte e não conseguiu ser estruturado oficialmente pelo autor devido às dificuldades em determinar definições limitadas para seus próprios conceitos. Já nas primeiras décadas do século XX, Warburg entendia que qualquer imagem – qualquer produção de cultura, em geral – era um encontro de múltiplas migrações, uma coexistência de diferentes formas de representar o espaço em uma mesma superfície: na lâmina de um atlas. Na sua elaboração, valia mais o movimento das imagens em relações associativas, montagens sempre renovadas, sempre dando nova aparência a um saber que se pretendia compor a partir da lâmina do atlas, um processo infundável;

⁷⁴ Disponível em: <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/atlas-como-llevar-mundo-cuestras>

⁷⁵ Segundo a mitologia grega, Titanomaquia foi a guerra que aconteceu entre os Deuses do Olimpo e os Titãs. A batalha viria a decidir quem iria governar o universo.

⁷⁶ No livro **Imagem sobrevivente: A história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**, Didi-Huberman analisa mais a fundo as influências e os conceitos deixados por Warburg para a história da arte. O título do livro faz referência à afirmação de Didi-Huberman de que Warburg está para a história da arte "*como estaria um fantasma não redimido para a casa que habitamos*".

(...) A imagem não é imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas. Aby Warburg já dizia que a única iconologia interessante, para ele, era uma “iconologia do intervalo” (...). Isso se deve ao fato de que o lugar da imagem não é determinado de uma vez por todas: seu movimento visa uma desterritorialização generalizada. A imagem pode ser, ao mesmo tempo, material e psíquica, externa e interna, espacial e linguageira, morfológica e informe, plástica e descontínua (...) (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 127)

O Atlas enquanto organização lida com escolhas, seleções de coisas que deverão ser relacionadas umas com as outras. Se Funes, o Memorioso tivesse conseguido essa capacidade de esquematizar suas lembranças, talvez não colapsasse: carregaria seu mundo nas costas, mas vislumbraria uma forma organizada de narrar suas histórias.

Aqui, levar o mundo nas costas e a lâmina do atlas tornaram-se figuras que remetem ao repertório que cada um carrega consigo; não pesa fisicamente nem é sustentado nas costas, mas está sempre sendo levado por nós. Já a forma de sistematização das lâminas do atlas foram o gancho para começar a elaborar aquilo que aqui denomino como manejo – o que se faz com o repertório que se carrega. A fala de Glauber expressa um pouco da questão de o que fazer com o repertório, sobre como manejá-lo para a sala de aula: “(...) o mais louco é que a gente começa a ficar meio viciado nisso né? Bah, isso aqui dá pra passar em aula, esse outro também! Com certeza tudo que se vê de filme dá pra pensar em trazer pra sala de aula.” (Glauber, entrevista, p. 5)

O professor traz pistas que nos levam ao processo de escolha dos filmes. Ao longo do trabalho empírico, foi possível encontrar diversas dessas pistas na fala dos professores entrevistados. Elas compõem parte significativa do manejo, uma vez que a seleção do filme implica as escolhas do processo todo de composição da aula – exibição e pós-filme. Analiso o manejo como um conjunto de estratégias, formas de acessar, jeitos de selecionar e colocar à disposição algo que resultará em como os professores manejam seu repertório para composição de suas aulas. Aqui o manejo deverá ser associado ao que fazem os professores com seu repertório de filmes ao prepararem uma aula. E vale uma ponderação, pois, embora o foco seja a aula com filmes, o repertório que será movimentado quando da sua elaboração não passará somente pelas referências cinematográficas dos professores. Como vimos, o repertório é uma coleção de coleções de inúmeras coisas relacionadas de acordo com as condições de possibilidades de cada sujeito.

Portanto para chegar à escolha de um filme, considera-se que cada sujeito irá acessar também outras coisas do repertório que carrega. Seja na direção de encontrar o título ideal para algo que precisa abordar no presente ou por perseguir uma temática e acessar as

referências que remetem a ela e assim encontrar no seu repertório de filmes aquele que será escolhido. No caminho vão aparecendo várias outras possibilidades, uma reportagem, uma música, um texto ou um quadrinho, que poderão ser combinadas ou associadas com o objetivo da aula, que é exibir um filme. Tais escolhas formam parte do manejo do repertório dos professores. No entanto, ao desempacotar o que vinha sendo carregado, encontram-se muitas coisas que não aquelas que estamos procurando, algo que permanecerá existindo e será guardado para outro momento e outro lugar. O contrário também serve como elaboração de escolhas; ao empacotar, busca-se numa forma de organização – uma biblioteca, um roupeiro, uma dispensa – aquilo que precisamos para um recorte de tempo e que será levado para algum outro lugar – uma viagem, um jantar, uma festa, um dia de trabalho.

Ao armar uma aula, o repertório é desempacotado e empacotado para criar outra forma de organização que durará certo tempo e acontecerá em determinado lugar com, no caso da escola, um grupo de alunos. E, a partir de agora, vai ficando cada vez mais complicado, pois a aula como forma de organização tem um grande potencial de criação, ao mesmo tempo que exige uma série de ponderações para sua realização.

4.1 MANEJO DO REPERTÓRIO DE FILMES PARA SALA DE AULA

O tempo inteiro o professor tem que tomar medidas (didáticas, pedagógicas, organizacionais), encontrar respostas com base em princípios. Estar vivo implica tomar decisões em função de certas atitudes constantemente. Quando tomam decisão, escolhem entre um leque de possibilidades, dão passagem para uma possibilidade acontecer, e tudo isso em função de convicções, coisas que acreditam serem possíveis naquele momento. Isso é manejo de repertório: essa perpétua transformação, organização e reorganização, edição, sempre provisória, incompleta e nunca neutra.

As entrevistas realizadas trouxeram inúmeras maneiras de pensar o manejo do repertório; como vimos, elas ultrapassam a seleção de filmes para compor uma aula, pois trazem diferentes pistas para entender o quanto se pode fazer dentro de uma aula. Pensamos os sujeitos, a aula como forma de organização e o que dela pode emergir. Com base no que foi analisado como manejo de repertório, pude extrair aquilo que de mais específico em relação ao manejo dos filmes apareceu nas falas dos professores. Esse conteúdo foi dividido em três marcadores que também podem ser considerados pistas sobre o manejo. São como

etapas pedagógicas que orientam o professor quando opta por utilizar um filme como um elemento mediador de sua aula. Esses marcadores foram denominados pistas de manejo na escolha dos filmes, pistas de manejo na exibição dos filmes e pistas de manejo no pós-filme.

Os painéis do atlas de Warburg reuniam elementos de um repertório de imagens compilado através de um processo de criação e composição, estimuladas pelas lembranças e a partir das referências que buscava sobre um determinado tema – a exemplo dos deuses antigos, na concepção oriental, como um tipo de colagem de imagens – de pinturas, mapas, esculturas e objetos – selecionadas e ordenadas a partir de certo critério do que se pretende explicar com cada painel. Isso leva a crer que cada imagem escolhida e localizada no painel repercutia em outra série de imagens, que deveriam ser selecionadas e ordenadas para dar conta de explicar as referências que as levaram a ocupar seu lugar. A teoria inacabada de Warburg fornece muitas pistas para pensar sobre o manejo de repertório dos professores na composição de suas aulas: algum conteúdo que se pretende explicar aos alunos e os elementos que podem ser combinados a partir das referências que o professor junta, recorta, cola, desloca de um lugar, muda a ordem e, finalmente, apresenta como uma possibilidade de entendimento para seus alunos – uma multiplicidade de elementos que podem ser reunidos para serem apresentados em um espaço e tempo únicos onde diferentes pontos de vista serão compartilhados.

Para seguir construindo a ideia de manejo de repertório, sugiro tomarmos em análise três pontos que se relacionam tanto com a forma de organização do atlas quanto com o funcionamento de uma aula para pensar em uma aproximação com o manejo do repertório de professores. Tais pontos estarão entrecruzados com as falas dos cinco docentes que, ao serem entrevistados, contaram sobre suas experiências com filmes em sala de aula. Embora estejam implicados uns aos outros, esses três pontos fazem referência a três momentos do manejo que foram identificados nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Aqui estão organizados com base nas pistas de manejo sobre escolha, exibição e pós-filme.

4.1.1 A escolha

Tenho a intenção de dar uma ideia sobre o relacionamento de um colecionador com seus pertences, uma ideia sobre a arte de colecionar, mais do que sobre a coleção em si. (BENJAMIN, 1987, p. 227)

A coleção está na relação com o colecionador, diz Benjamin, na sua intenção. O repertório tal como está definido ao longo desta tese se constitui como uma coleção de coleções que se atualizam constantemente de tudo o que o colecionador conhece, o que lhe foi possibilitado encontrar nos lugares e entre os grupos por onde passa. Manejar as escolhas dos filmes bem seria uma maneira de remexer nessas coleções, tirá-las para fora, espalhá-las de maneira a conseguir uma visão panorâmica do que há nelas, sempre com alguma intenção que motiva o colecionador a fazer esse voo. Com alguma intenção, o colecionador seleciona alguns itens que lhes servem para compor alguma coisa em um dado momento. O repertório disposto e remexido segue existindo, e os itens escolhidos pelo colecionador ganham nova forma de organização e serão levados intencionalmente para outro lugar. Aqui os itens são os filmes e o lugar é a sala de aula; a intenção então é do professor em provocar esse encontro e construir conhecimento a partir dele junto aos estudantes.

A ação de revirar o repertório nos leva à ação de escolher, selecionar algo. Sugiro analisarmos as pistas sobre o processo de escolha dos filmes como um primeiro marcador do manejo de repertório dos professores. Antes de olhar para as formas de manejo quando da escolha dos filmes, é importante levar em consideração o cenário do qual estamos falando, a sala de aula. Portanto as primeiras pistas sobre a escolha estão aqui permeadas pela reunião de pontos de vista heterogêneos associados uns aos outros para a construção de uma perspectiva de mundo, ou seja, o processo de escolha dos professores sobre como compor uma aula. Essa reunião, esse encontro, afirma Macedo, se dá em ambientes como a escola, onde cada sujeito traz traços culturais de seus múltiplos pertencimentos que são postos a negociar entre si e com outras culturas aí presentes (2014, p. 90). Este é o cenário heterogêneo por onde estão espalhados os cinco professores entrevistados: a sala de aula com trinta ou quarenta alunos, todos diferentes, com trajetórias diversas resultantes do meio social e dos grupos com os quais se relacionam e, portanto, com perspectivas díspares de mundo. Ao longo das entrevistas, alguns desses cenários foram descritos pelos professores, como a exemplo do professor Kléber,

(...) a gente tem uns 150 alunos que são de abrigos, por exemplo. De diversas ordens, judiciário, de abandono, de violação de direitos. Então aquele filme foi muito forte muito impactante para os nossos alunos. (Kléber, entrevista, p.4).

Ao compor uma aula, o professor investe algum esforço para tentar levar a esse espaço e tempo, a esse grupo heterogêneo um ponto de vista acerca de algum tema. Tenta construir com o que tem à disposição uma proposta para apresentar-lhes o mundo através de algumas referências que possui em seu repertório. Como nos painéis de Warburg, o professor seleciona a partir de certo critério do que pretende explicar em cada aula. Aqui essa exposição de algum tema será mediada por um filme, o qual por si só já reúne mais uma perspectiva de mundo que, embora sempre ficcional, apresenta uma versão acerca de algum assunto. O professor, por sua vez, escolhe, entre essas versões e formas de representação que conhece e que fazem parte de seu repertório, algumas que ele pretende compartilhar com seu grupo heterogêneo de alunos reunidos em uma aula.

O filme ao qual o professor Kléber se referiu na sua fala é **O Contador de histórias**⁷⁷, cujo enredo mostra a trajetória de jovens em privação de liberdade. A diversidade da sua turma de alunos encontra-se dentro de um recorte de uma escola pública que tem como público alunos que cursam Educação de Jovens e Adultos e que, no caso específico da escola de Kléber, vivem na periferia da cidade, onde o abandono e a violação de direitos são uma realidade com a qual convivem. Por isso, ao analisar brevemente os efeitos do filme, o professor precisa esclarecer que alunos são esses em seu contexto. Em uma escola privada que atende a elite da cidade com alunos cursando o ensino regular, teremos outras características de um grupo também heterogêneo de estudantes e, portanto, o manejo do repertório se dará a partir de outros critérios de escolha, como no caso da professora Adélia:

Como eu dou aula em escola particular, os meus alunos têm acesso a internet então é súper tranquilo, a maioria assina *Netflix* ou *Amazon Prime*. Então essas plataformas para eles são acessíveis; se eu desse aula em outros lugares, talvez não fosse por aí que iria recorrer (Adélia, entrevista, p. 18).

A professora conta então com aquilo que ela sabe que os alunos têm disponível, e acaba por manejar seu repertório, optando por não exibir filmes na íntegra e sim indicá-los através de trailers exibidos em aula, porque sabe que eles podem acessá-los em casa. É diferente dos alunos do professor Kléber, que talvez tenham a chance de assistir a determinados filmes somente naquele momento dentro da escola. Aqui a professora fala sobre

⁷⁷ Dirigido por Luiz Villaça, 2009.

um critério de escolha levando em consideração o contexto de seus alunos. Mas vale uma ponderação, pois essa diferenciação que está apresentada aqui busca demonstrar, a partir das falas de professores em escolas de diferentes contextos sociais, como operam em suas escolhas em relação ao perfil dos alunos com os quais trabalham. São falas que dão pistas de que suas escolhas se dão também a partir da noção que esses professores têm da realidade dos seus grupos de estudantes. Outra maneira de analisar a fala de Kléber seria a partir do enredo do filme utilizado como forma de trazer temas com os quais os alunos se identificam. A escolha de Kléber foi uma estratégia de manejo que muito bem poderia ter sido utilizada com o grupo de Adélia com intuito justamente de abordar um tema que não lhes é familiar e possivelmente provocar outros efeitos nesse grupo. Mas o que sim vale para ambos os professores é a noção das condições de possibilidades de seus grupos de alunos. É também a sua investida no potencial dos filmes em provocar deslocamento, mas a partir de um olhar que mapeia o que está disponível para seus estudantes e entende, a partir daí, que as escolhas não são sem limites, mas limitadas pelas condições e disposições possíveis e que estão nas estruturas das diferenças⁷⁸.

Também vinculada à uma escola da rede privada, a professora Laís trouxe um dado que ajuda a entender a ponderação aqui colocada para pensar sobre esse deslocamento:

Tipo ano passado no 9º ano que rolou “**Que horas ela volta**”⁷⁹, assim como um debate interdisciplinar, que bom que foi ele. Querendo ou não pega uma realidade muito dos nossos alunos ali, contradições e relações derivadas e herdadas de um sistema escravista. (Laís, entrevista, p. 10)

Laís se refere especificamente a realidade de seus alunos no que diz respeito às relações da família burguesa com sua empregada apresentada no enredo do filme. E sua fala remete à noção de distinção⁸⁰ (BOURDIEU, 2011) daquilo que diferencia o seu grupo de estudantes devido ao campo social onde convivem, assim como também remete ao potencial da experiência com o filme em provocar deslocamento nos sujeitos – uma saída do lugar que pode se dar a partir da visão de mundo apresentada pelo que assistiram, uma incomodação.

⁷⁸ Relaciona-se ao conceito de *habitus* em Bourdieu como o conjunto de disposições psíquicas duráveis e transponíveis que foram estruturadas socialmente e funcionam como princípio de estruturação das práticas e das representações. Portanto são características produzidas a partir do acúmulo de capital cultural que evidencia e caracteriza a estratégia de distinção entre os diferentes grupos.

⁷⁹ Dirigido por Anna Muylaert, 2015.

⁸⁰ No sentido de condicionamentos sociais associados a uma classe particular de condições de existência, sendo produto de condicionamentos associados a uma classe particular de condições de possibilidades que une todos que são produto de condições semelhantes, ao mesmo tempo distinguindo-os de todos os outros.

Afinal se trata de colocar todos na condição de espectadores capazes de elaborar interpretações e críticas do que viram (RANCIÈRE,2010).

A intenção é analisar o manejo que os professores fazem a partir de seu repertório, e nele está implicado o processo de escolha. Eles farão suas escolhas considerando diversas variáveis, inclusive as disposições dos grupos sociais dos alunos que frequentam os espaços escolares onde esses docentes encontram-se vinculados. Tais disposições devem ser levadas em consideração pelo professor quando elabora sua aula, como no exemplo dos alunos de Adélia, que poderão assistir aos filmes inteiros fora da escola, pois possuem assinaturas das plataformas streaming, e, portanto, a professora pode utilizar a estratégia de manejo de indicar que assistam em casa⁸¹. Ainda, os professores poderão se utilizar de inúmeras formas de expressão para compor sua aula; um texto do livro didático associado a uma música e à leitura de uma imagem, um filme seguido de uma reportagem de jornal e um debate, uma apresentação de slides que reúne imagens e trechos de documentos etc. Mas aqui o foco são as propostas onde os filmes eventualmente foram a forma escolhida de apresentar o mundo no tempo de uma aula.

O manejo do repertório fala de infinitas combinações possíveis que o professor poderá fazer na composição de sua aula. Mesmo permeado por demandas de currículo ou pelas limitações próprias da configuração da escola, do tempo, do espaço físico, do projeto político pedagógico, pela conjuntura política, inclusive, o manejo sempre poderá transformar uma aula. E nesse ponto falar sobre estratégias de escolha dos filmes é também falar sobre curadoria. Então se esta análise se volta para as estratégias e os critérios de seleção dos professores, é necessário entender essa ação como uma espécie de curadoria também. Uma curadoria educativa, na definição de Martins e Picosque (2003), onde o professor seleciona, combina, recorta, interpreta, pesquisa e propõe algo para os seus alunos a partir de seu repertório. As autoras ainda nos provocam a pensar que na curadoria o ato de selecionar significa ao mesmo tempo escolher e excluir algo, já que cada combinação leva consigo uma série de combinações possíveis que não foram escolhidas para estar naquele momento, naquela aula, para aqueles alunos, mas que, ao não serem cogitadas, já passam a existir como

⁸¹ Vale a ressalva de que cada vez mais e, principalmente no contexto atual de aulas remotas por consequência da pandemia, os professores precisam lançar mão de estratégias que permitam que os alunos assistam aos filmes onde e quando lhes for possível. O que suscita um novo desafio em relação as condições de possibilidades dos diferentes grupos sociais em relação a esse novo cenário.

possibilidade. Esse ponto aparece algumas vezes nas falas dos professores entrevistados como uma ponderação:

Eu vi um do Hitchcock⁸² agora antigo, não vou lembrar o nome do filme, mas a história se passa no período da guerra é um filme que também é interessante de passar, mas e o público? como vai reagir a gurizada? (Glauber, entrevista, p. 7)

Ao pesar os prós e contras do filme de Hitchcock, ele já vislumbra alguns critérios que tornariam o filme plausível – talvez não ainda, mas já existindo como possibilidade. Em entrevista realizada com Laís e Walter, ambos vinculados à mesma escola, outro filme surge como possibilidade a partir de uma provocação vinda dos alunos. Laís conta sobre o relato de um aluno que assistiu ao filme **Roma**⁸³ e o achou difícil devido ao ritmo das cenas: “(...) eles admitem que ficam no celular. Um filme que tu percebes que é muito difícil pra eles.” (Laís, entrevista, p. 8) Do relato de Laís, o filme passa a existir como possibilidade para Walter, que trabalha com alunos maiores, já no Ensino Médio:

Eu que ando nessa pegada tão estética, não deixaria de passar **Roma** em sala de aula mesmo sendo lento e tendo essa dificuldade pra eles (...) falo que o filme é difícil, mas faço um processo de preparação tipo ‘é isso mesmo, com arte não é fácil’ e com cinema é a mesma coisa. (Walter, entrevista, p. 9)

O episódio entre Laís e Walter nos coloca esse aspecto de exclusão da curadoria ao mesmo tempo que evidencia algumas etapas do próprio processo de seleção dos filmes, com a ponderação, mas também as potencialidades que o professor enxerga naquela produção. Etapas que não aparecem no momento da aula, pois são estratégias de diálogo e negociação consigo mesmo, e o que é apresentado para o aluno é produto desse processo. Logo, por trás de cada escolha existem renúncias, ponderações e negociações; tudo isso faz parte do manejo.

Além da seleção, o professor curador fará um recorte que exprime um comprometimento com algum ponto de vista que exerce a força de uma ideia, de um conteúdo ou uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos (MARTINS; PICOSQUE, 2003). Compreender o processo de escolha a partir da ideia de curadoria educativa é admitir que nenhuma escolha é neutra; o professor propositor sempre opera com convicções próprias, que têm a ver com as relações que estabelece com o mundo, como percebe a sociedade, seu posicionamento político, sua relação com a cultura. Tudo isso, somado à demanda imposta pelo currículo escolar, permeia suas escolhas e, portanto, o manejo de seu repertório.

⁸² Alfred Hitchcock (1899-1980), diretor e produtor cinematográfico britânico.

⁸³ Dirigido por Alfonso Cuarón, 2018.

Por isso esse momento da análise busca apresentar e descrever os diferentes caminhos que os professores fazem ao manejar seu repertório quando da escolha dos filmes. São as pistas de manejo que foram identificadas ao longo das entrevistas como momentos em que os professores descrevem seu processo de seleção dos filmes, as implicações que cada tomada de decisão poderá ter, assim como suas intenções quando elegem cada produção. Por isso, o manejo está associado à transformação de uma aula que poderia ser de um jeito ou de outro completamente diferente, dependendo das escolhas que o professor fizer. As pistas aqui apontam para as escolhas que o professor faz no seu repertório e nos levam a expedientes provisórios, incompletos, porque sempre haverá algo novo que lhes cobrará adaptação, seja no projeto da escola, no perfil dos alunos, na divisão de períodos, ou mesmo em coisas mais macro, como as mudanças históricas, políticas e culturais da sociedade.

Ainda quando um mesmo filme é utilizado ano após ano, esse lugar que ele ocupa dentro do planejamento não é fixo: poderá ser o mesmo por um tempo, mas está sempre vulnerável a mudanças. Os filmes possíveis para uma aula vão mudando de status ao longo do tempo, e isso não é dependente, necessariamente, do acúmulo que se faz de coisas que foram assistidas nesse meio tempo, a exemplo do que traz o professor Glauber:

Tem um filme que eu passava...eu ainda passo, mas, antes eu passava ele na íntegra quase: **Queimada**⁸⁴. É um filme de ficção, mas é um filme datado no sentido da linguagem diferente, não é uma coisa mais atrativa pra eles né? Mas é interessante de selecionar algumas cenas ali, eu ainda acho ele muito válido, mesmo que seja um filme datado, um filme engajado do cinema político e tal. É um filme que se presta muito pra questão de dialogar com a história passado – independência da América como um todo – e também com o momento presente, o filme foi feito nos anos 60 então tem toda questão da Revolução Cubana, da Guerra do Vietnã. (Glauber, entrevista, p. 2).

Mesmo considerando-o datado e pouco atrativo para os seus alunos atualmente, Glauber segue optando pelo mesmo filme, porém, ao remexer seu repertório, ele segue escolhendo **Queimada** para abordar certos conteúdos – o que mudou é como ele maneja essa escolha para dentro da sua aula no presente. No caso de Glauber, a mudança não se resume a este filme, mas às suas convicções sobre como trabalhar com filmes em sala de aula. O fato de a seleção de filmes ter servido em um dado momento não significa que ela não possa mudar. Tal mudança não depende necessariamente de um novo filme, algo que o professor assistiu pela primeira vez recentemente; ela pode acontecer com algum que já faça parte do repertório, e não era encaixado para tal função. Também aqui os motivos dessa alteração de status podem

⁸⁴ Dirigido por Gillo Pontecorvo, 1969.

funcionar por demandas que são objetivas, como a faixa etária com a qual se trabalha e a distribuição dos períodos de aula etc.

Os professores foram questionados sobre filmes de que não abrem mão, e suas respostas mostraram tanto essa provisoriidade do status dos filmes em suas aulas, ao mesmo tempo em que os fizeram identificar alguns títulos que eles percebem ter boa aceitação entre seus alunos. Temos então o professor Kléber, que prontamente elencou: “**A Guerra do Fogo**⁸⁵ é um clássico, até pelo resultado que ele tem e a quantidade de matéria que se consegue discutir a partir dele. Esse acho que é um essencial.” (Kléber, entrevista, p. 12) A resposta do professor também contemplou outros títulos como **Tempos Modernos**⁸⁶ e **The Wall**⁸⁷, assim como **Hair**⁸⁸, que ele admite que nem sempre consegue encaixar, mas que já existe como uma possibilidade. Já a professora Laís trouxe uma análise em relação a dois filmes – **Lutero**⁸⁹ e o **Nome da Rosa**⁹⁰ – que ela frequentemente exhibe nas turmas nas quais leciona.

Mas pra mim não é imprescindível. Se daqui a pouco eu assistir um curta que trabalhe com a questão religiosa mais atual e... enfim essas novas religiões que no Brasil estão em voga, essas novas formas de se relacionar com a religião... Bah, posso! Sabe? E daí naquele ano eu vou dar uma ênfase maior em outros aspectos e não necessariamente a questão da formação da Reforma Protestante e tal. (Laís, entrevista, p. 7)

O que ela traz é que tanto os filmes quanto a sua abordagem sobre os conteúdos são passíveis de mudanças, e evidencia a relação que estabelece entre filme e conteúdo como um implicado no outro. Portanto se ela encontrar em seu repertório algo novo, ela poderá alterar toda a sua estratégia de manejo sem abrir mão do filme, mas fazendo uma nova combinação de coisas para sua aula que pode implicar inclusive a duração do filme; “(...) o trabalho com os curtas tem me mobilizado muito. Como um filme menor com uma mensagem mais clara para os alunos vale mais a pena que um filme longo. (Laís, entrevista, p. 9). Para conseguir trabalhar o que ela chama de mensagem do filme, Laís admite estar recorrendo ao formato de curta-metragem. Portanto ela aposta numa mudança em relação à duração do filme, outra pista de manejo do repertório no processo de escolha da professora.

No caso do professor Walter, ele admite que a sua escolha tem dois filmes que são imprescindíveis:

⁸⁵ Dirigido por Jean-Jacques Annaud, 1981.

⁸⁶ Dirigido por Charlie Chaplin, 1936.

⁸⁷ Dirigido por Alan Parker e Gerald Scarfe, 1982.

⁸⁸ Dirigido por Milos Forman, 1979.

⁸⁹ Dirigido por Eric Till, 2003.

⁹⁰ Dirigido por Jean-Jacques Annaud, 1986.

Tem dois que eu não abro mão, que é então para Primeira República o **Abril Despedaçado**⁹¹. E outro pela metade do ano, aí por uma questão da mensagem, na época que eles vão entrar em férias ou quando eles voltam de férias, numa espécie de motivação ou sensibilização, eu passo **Nós que aqui estamos por nós esperamos**⁹². Aquele e este. Daí para ditaduras e coisas assim aí eu fico meio que esperando algum outro melhor. Porque daí eu não tenho exatamente “o filme”, nenhum deles me pega em todos os pontos, até porque nenhum filme pega em todos os pontos. (Walter, entrevista, p. 6)

A fala de Walter apresenta duas pistas sobre a escolha dos filmes no manejo do seu repertório. Uma delas é de que, para além de filmes dos quais não abre mão, seu planejamento conta com alguns conteúdos que normalmente serão mediados por esses filmes. Portanto Brasil República e Ditadura Militar são citados como conteúdos para os quais o professor utiliza filmes, assim como **Nós que aqui estamos por nós esperamos** aparece como um filme de transição entre a primeira e a segunda metade do ano letivo. Mesmo que Walter esteja trabalhando com turmas do 3º ano do Ensino Médio, é possível notar que existem alguns temas que não serão mediados por filmes em suas aulas. A curadoria começa antes mesmo de o professor decidir por um filme ou outro; ela inicia desde o momento em que o professor decide quais temas são passíveis de serem abordados através de um filme, o que nos leva à segunda pista que fica da fala de Walter, quando ele diz, em relação às produções sobre Ditadura Militar, que nenhum filme o captura completamente. Apesar de ele ponderar em seguida afirmando que nenhum filme consegue captar o espectador em todos os sentidos, existe aí uma pista que nos diz que as escolhas passam inclusive por coisas que o sujeito ainda não tem em seu repertório. Como o próprio Walter diz, ele espera por algo melhor, mas não dá indícios de que vá deixar de trabalhar Ditadura Militar pelo caminho do filme.

Ao entendermos o repertório como uma coleção de coleções, o colocamos como algo que é sempre transitório e incompleto: está sempre se atualizando. O manejo entra como um esforço constante em reconfigurar a ordem das coisas, de manejá-las. Essa atualização constante poderá interferir no planejamento de aula dos professores dependendo da abertura que lhes é dada nos espaços escolares em que se encontram. Para o professor Kléber, a composição de sua aula passa por essa atualização: “(...) quando eu paro no final de semana e penso a aula, penso uma outra coisa e às vezes no processo de execução eu descubro uma outra coisa e troco.” (Kléber, entrevista, p. 12) Ao citar o processo de mudança nas escolhas ao preparar suas aulas de uma semana para a outra, o professor não necessariamente incluirá

⁹¹ Dirigido por Walter Salles, 2001.

⁹² Dirigido por Marcelo Masagão, 1999.

um novo filme que assistiu ultimamente. Portanto remexer no repertório é uma ação que permite mudar a ordem das coisas que já fazem parte dele e que eventualmente não estão tão evidentes. Ao movimentá-lo a partir de uma demanda, nesse caso de uma aula, outros itens poderão vir à tona de maneira a se tornarem escolhas possíveis para o presente.

Vale a analogia com o atlas de Warburg como forma de organização que permite reconfigurar o espaço, redistribuí-lo, reorientá-lo, deslocá-lo de um local a outro, reuni-lo ali onde supúnhamos que havia fronteiras, uma forma de ver o mundo segundo pontos de vista heterogêneos associados uns aos outros (DIDI-HUBERMAN, 2010). O que o professor tem é algum conteúdo que pretende expor aos alunos e os elementos que podem ser combinados a partir das suas referências. Ele junta, recorta, cola, desloca de um lugar, muda a ordem e, finalmente, apresenta como uma possibilidade de entendimento para seus alunos. E o faz a partir de coisas que vai conhecendo e que às vezes não têm relação com a sala de aula, mas que também estão implicadas na sua professoralidade (PEREIRA, 2016)⁹³. A noção de professoralidade nos permite olhar para a constituição do sujeito professor ao longo de sua trajetória profissional, mas também pessoal. A professora Adélia reflete sobre suas experiências pessoais em relação à composição de suas aulas: “(...) eu sou uma pessoa que frequenta muito exposições, cinema, teatro. Isso é uma coisa que eu faço naturalmente assim, e conforme eu vou indo nesses lugares eu vou pegando material e referências.” (Adélia, entrevista, p. 10). Como traz a professora, são lugares por onde passou, experiências da sua rotina, práticas culturais. Tudo isso amplia o seu repertório e implica a sua prática docente, porque a constitui como professora. O repertório, então, é essa coleção infundável de elementos que podem ser reunidos para serem apresentados em um lugar que reúne diferentes pontos de vista, a sala de aula. A fala de Adélia também coloca mais um elemento para pensar como opera a curadoria do professor quando desempacota suas coleções. Se atribuímos a intencionalidade da coleção ao colecionador e tudo que ele vai colecionando ao longo das suas experiências, então as escolhas realizadas ao manejar o repertório passarão por critérios objetivos e subjetivos.

Objetivos como, por exemplo, a configuração da escola de Adélia, que se organiza por módulos e tem como foco no Ensino Médio a aprovação dos alunos em exames como ENEM e vestibular: “Especificamente em relação aos filmes, como a gente tá nesse sistema

⁹³ O conceito de Professoralidade refere-se ao processo de constituição do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa numa constante produção de sentido em seus modos de ser professor.

modulado, passar um filme pra mim é extremamente terrível. Então ao invés de passar um filme inteiro eu comecei a usar trailer.” (Adélia, entrevista, p. 4). O projeto político pedagógico da sua escola – e de tantas outras escolas e currículos, tempos e espaços escolares – traz uma série de limitações as quais Adélia não pode modificar. O que é possível para a professora é justamente tentar fazer escolhas que contemplem seus objetivos como docente ao passo que se adaptam ao sistema da escola. A escolha por não renunciar aos filmes, mas sim alocá-los de outra forma dentro de suas aulas é parte do manejo do repertório e nos mostra que às vezes a curadoria da professora já começa antes mesmo de escolher o item da sua coleção.

E os subjetivos são escolhas pessoais que entram como critério para a composição das aulas. Ao descrever para seus alunos o que será exibido, o professor Walter anuncia que existe uma particularidade na escolha por esse filme;

O **Abril Despedaçado** eu digo para os alunos “isso aqui vocês precisam ver porque é uma forma também de eu como professor marcar a vida de vocês no sentido de que aqui tem algumas coisas que pra mim são das mais bonitas que podem existir” (Walter, entrevista, p. 4).

No decorrer da conversa, ele chega a considerar que o filme possa servir para trabalhar alguns temas referentes à História do Brasil, mas esse não é o único critério que lhe faz optar por exibir **Abril Despedaçado**, pois sua relação com o filme opera tanto quanto os critérios mais objetivos;

Eu gosto de passar **Abril Despedaçado**, ele tem pouco de primeira república, ele é baseado em um livro, em uma obra da literatura e daqui a pouco a rixa de duas famílias. Então não aparece ali o voto a cabresto, os pontos clássicos que a gente estuda na Primeira República. (Walter, entrevista, p. 4)

Embora os critérios objetivos referentes ao conteúdo especificamente estejam presentes, eles não são os únicos que permeiam a seleção de Walter. Ele admite em outro momento da entrevista que hoje em dia só utiliza filmes quando consegue tempo para exibi-los inteiros. Como estratégia de manejo, esse critério que antecede a curadoria de Walter também interfere no que ele venha a selecionar, uma vez que, ao optar por um filme que lhe afeta sensivelmente, é provável que sua intenção seja, para além do conteúdo, trabalhar sobre os efeitos que o filme provocou em seus alunos. Certamente Walter está operando sua escolha com critérios objetivos, mas sua fala aborda também a subjetividade que permeia a seleção do filme. Entra em jogo aqui como o professor lida com expectativas em relação às suas escolhas quando apresenta sua proposta para o grande grupo em sala de aula. São implicações para o trabalho docente que vão além de simplesmente encontrar um método para relacionar a um

conteúdo e selecionar um filme como estratégia de abordagem, afinal, como nos provoca Pereira (2016), trata-se de considerar que o professor, com seu conhecimento e suas ações, é um agente importante nas práticas de subjetivação, na medida em que ele pode ser um prescritor, um orientador, alguém que pode contribuir com a manutenção ou a mudança nos processos de subjetivação de seus alunos.

A escolha subjetiva de Walter também provoca a pensar acerca de como a curadoria do professor pode funcionar tanto para ampliar o olhar dos alunos sobre algo que não lhes é familiar quanto para reiterar algo que eles já conhecem. Ao ser remexido, o repertório evidencia itens consagrados, que frequentemente são escolhidos dentro das coleções, e outros nem tanto, que talvez precisem ser revisados, mas que têm grande potencial para escolha. Trago isso para pensar que a curadoria como parte do manejo também passa, muitas vezes, por aquilo que é considerado canônico que é fixado como um exemplar privilegiado para se trabalhar certos temas. O professor eventualmente recorre a escolhas que funcionaram diversas vezes em experiências anteriores, mesmo quando decide pela exibição de um filme como mediador de sua aula e percebe, através dos efeitos que o filme provoca em seus alunos, se tal título ainda serve ou não como possibilidade.

Embora nos últimos vinte anos o acesso aos filmes tenha se multiplicado devido às facilidades advindas da internet, alguns títulos eventualmente ocupam um lugar privilegiado e serão facilmente selecionados pelos professores. Os motivos de o mesmo filme aparecer vinculado a certo conteúdo é uma estratégia de manejo que o professor realiza com base nas suas experiências anteriores, e nesse ponto temos alguns argumentos, como o de Laís, que nos ajudam a ampliar o olhar a respeito;

(...) no caso do **Lutero** ou **O Nome da Rosa** e tal, que são esses filmes clássicos, não é que eu não abra mão, mas eles são um porto seguro. Eu sei o quanto para o aluno que vai estudar Reforma Protestante é difícil para ele ter a ilustração daquele período. Então eu utilizo a ferramenta do **Lutero** para isso. (Laís, entrevista, p. 7)

O que a professora trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, cujos alunos têm entre 11 e 15 anos, e o que ela traz serve tanto para entender o lugar que certos filmes passam a ocupar vinculados a determinados temas, como para entender que muitas vezes ele funcionará como mediação de um conteúdo que o professor identifica como mais abstrato de ser abordado em aula. Ela acaba recorrendo a duas obras que remontam um período histórico para se valer dessa ilustração – como ela se refere – enquanto uma alternativa para seguir adiante na sua aula. Quando retomamos a ideia do atlas de Warburg para pensar o manejo de repertório, encontramos aí uma pista que nos diz que às vezes se trata menos do acúmulo de

conteúdo ou referências, mas muito mais de como eles serão alocados dentro da aula. Não se trata somente em “vencer conteúdos”, e certamente a fala de Laís aponta para uma questão curricular da necessidade de abordar certos temas que são demasiadamente abstratos para os alunos na faixa etária em que se encontram. Trata-se de considerar que a escola funciona a partir da ideia de promoção ou retenção, e a fala da professora demonstra uma preocupação de que os alunos consigam lidar com certos conceitos que lhes serão cobrados futuramente, por outros professores e talvez em outra escola, mas que eventualmente serão tratados como requisito para sua promoção. Isso não significa que a experiência com tais filmes não possa provocar efeitos de deslocamento para os alunos e que não abra caminho para que eles se coloquem como um espectador emancipado (RANCIÈRE, 2010) que olha e interpreta a partir do conhecimento que possui.

No caso do professor Glauber, ele reconhece a possibilidade – quase necessidade – de abordar o tema do Brasil Império com referências da atualidade de maneira a ir além do conteúdo estipulado. E cita o exemplo de quando trabalha com o episódio **A Coroa do Imperador** da série nacional **Cidade dos Homens**⁹⁴:

E esse é legal porque ele te permite extrapolar o conteúdo da história do século XIX e tu vem para nossa vivência de realidade de contexto de violência urbana, de drogas. Então dá pra fazer um apanhado além. (Glauber, entrevista, p. 9)

Sem fugir do conteúdo, ele opta por uma estratégia um pouco diferente da de Laís, por exemplo. Ao invés de investir em um filme que ilustre o conteúdo, ele decide ir atrás de algo que associe um conteúdo que se localiza séculos atrás com temáticas dos dias atuais. Por isso o manejo se trata da relação que cada professor estabelece entre o que escolheu para então apresentar uma proposta dentro do formato, do tempo e espaço de uma aula: como o professor seleciona, organiza e dispõe aquilo que buscou em seu repertório para lançar um olhar sobre algum assunto sob certa perspectiva, um exemplar que será recebido pelos alunos.

Digamos, então, que nem todos serão contemplados com este exemplar e que o professor, ao dar-se conta disso, terá a chance, no futuro, de modificar sua estratégia de manejo para tentar contemplar outros alunos – outros e não maior quantidade de alunos. Quanto a isso é bastante improvável que uma aula contemple a todos em uma turma, ou melhor, como provoca Deleuze (1988), uma aula não tem como objetivo ser entendida na sua totalidade. E por vezes a intenção que o professor coloca não necessariamente chega para seus

⁹⁴ Dirigida por Fernando Meirelles e Kátia Lund a série foi veiculada na Rede Globo em 2002,

alunos. O que vale é buscar sempre diferentes combinações para aquela aula sem renunciar ao que se quer problematizar, mas tendo um olhar atento para os efeitos que provoca nos alunos.

Até teve uma ocasião que eu fiz um trabalho e eu tava trabalhando a escravidão no Brasil e eu sempre acho muito difícil trabalhar isso até pela forma como os alunos reagem. Os alunos negros, eles têm uma incomodação assim e eu acho que nunca descobri as palavras adequadas para usar e não criar mal-estar. Aí trabalhei os documentários que é do Netflix, **Guerras do Brasil**⁹⁵. E foi muito legal o trabalho, peguei Zumbi e o último que mostra o Brasil atual. Daí a gente conseguiu fazer um diálogo sobre a questão do racismo. (Kléber, entrevista, p. 6)

Discutir a questão do racismo parece ser uma preocupação constante para Kléber, mas ele admite que lhe resulta difícil encontrar a melhor abordagem devido aos efeitos que esse tema sensível provoca nos alunos negros. Ele opta por dois episódios de uma série de documentários que mostram tanto a história passada em relação ao processo de escravidão no Brasil quanto os reflexos dessa dívida histórica atualmente. Ele aposta nessa combinação como forma de abordagem de uma temática extremamente importante, para tentar mobilizar aqueles alunos que se sentem incomodados por estarem completamente implicados nessa discussão em suas vidas. Uma aula pode reunir elementos de um repertório de imagens compilado através de um processo de criação e composição, estimulados pelas lembranças e a partir das referências que o professor busca sobre um determinado assunto – como um tipo de colagem de imagens – de pinturas, mapas, filmes e objetos – selecionadas e ordenadas a partir de certo critério do que se pretende abordar em uma aula. No caso de Kléber, ele recorre à edição de partes de filmes para dar conta de uma temática específica que ele descreve da seguinte maneira:

Então fiz a opção de usar recortes de filmes diversos com temáticas afins, por exemplo. Daí eu vou mostrando o vídeo e tendo um diálogo sobre o tema. Daí vou usando uma coisa tipo 10 minutos, daí para e analisa, às vezes casa com slides ou alguma outra coisa e segue mais um pouco. (Kléber, entrevista, p. 3)

Cada fragmento dos filmes escolhidos de seu repertório será alocado em certo momento da aula produzindo algum efeito sobre os alunos. A partir da percepção do professor sobre tais efeitos, ele poderá construir outras propostas no futuro. Com uma nova série de elementos (outros filmes) a serem selecionados, localizados e ordenados com base em uma temática, já que cada referência vai ocupar um lugar que dá conta de explicar alguma coisa em algum momento, mas que não necessariamente o fará sempre da mesma forma, até porque a aula é dinâmica. Até quando ela é tradicional (escrever no quadro, expor conteúdo, copiar e fazer tarefa), o controle sobre seus efeitos e seu andamento dependem da recepção de um

⁹⁵ Série documental dirigida por Luiz Bolognesi, 2019.

grupo heterogêneo de alunos; o professor controla dentro do possível, mas frequentemente ela escapa pelo meio dos dedos, como afirma o professor Kléber: “(...) às vezes as coisas ganham um tempo maior do que eu tinha me proposto a fazer. Então às vezes o vídeo vai sendo uma consequência à própria aula (Kléber, entrevista, p. 12)”. Ao afirmar que o vídeo é consequência da aula, o professor está destacando o aspecto dinâmico dela, já que ele consegue prever dentro de suas experiências anteriores alguns efeitos provocados pelo manejo do seu repertório nos alunos, mas algo sempre escapa.

Cada aluno pega aquilo que lhe convém e interpreta a partir do que conhece, do contexto em que vive. Nesse ponto, parto da análise da fala de Kléber para chegar até outro fator que pretendo abordar. Quando ele afirma que as coisas vão ganhando mais tempo do que havia previsto, isso caracteriza a dinâmica da aula na qual essa ampliação do tempo poderá vir devido a uma interrupção externa que afeta a duração da aula, mas muito também devido aos efeitos que determinados temas e a abordagem pela via do filme podem provocar quando colocados em um espaço de encontro de pontos de vista heterogêneos. Nesse ponto, a professora Adélia nos traz uma situação presenciada por ela em sala de aula quando exibiu um documentário que mostrava a mobilização da população nas chamadas Jornadas de junho que ocorreram em 2013⁹⁶ no Brasil.

(...) era um documentário de 20 minutos que mostrava o movimento Passe Livre e o documentário ia por 7 atos e ia mostrando a repressão policial, a mídia e como ela foi mudando de opinião ao longo dos 7 atos. Como que o estado de SP recuava na questão do aumento da passagem. Depois como que as manifestações geraram né ali os primeiros indícios do que viria em 2016. E daí numa turma um aluno começou a reagir muito mal e eu pensei: “bah que que fiz?” (Adélia, entrevista, p. 15)

O efeito que o documentário gerou no aluno de Adélia nos convoca a muitas discussões. Uma delas de fato tem a ver com o potencial do filme em produzir efeitos que poderão alterar a configuração da aula no sentido de gerar debates que reverberam para além dela. Está associado a um deslocamento, uma saída do lugar comum que o filme pode provocar e, no caso do estudante citado, certamente provocou. Deslocamento esse que tem relação com a escolha de Adélia, que compôs sua curadoria de maneira a problematizar, ampliar, provocar encantamentos e estranhamentos (MARTINS, 2012) – e o consegue de certa forma, mas percebe esse ganho através de uma manifestação de rejeição na qual toda a incomodação do aluno se expressa pelo que ele interpreta sobre o que viu, e algo lhe afeta,

⁹⁶ As jornadas de junho tiveram início motivadas pelo aumento do valor das passagens de transporte coletivo em São Paulo. Foram chamadas pelos atos do Movimento Passe Livre (MPL), que tem como uma das suas causas a adoção da tarifa zero no transporte público do país.

negativamente nesse caso, mas ainda assim afeta. Por certo, o professor pode ser um agente que propõe experiências que façam disparar efeitos em seus alunos que lhes resultem difícil de mediar. No exemplo citado, Adélia faz uma escolha que demonstra seu posicionamento em relação ao mundo, quando decide exibir um documentário sobre um tema polêmico e ainda atual para mediar um conteúdo de sua aula. Ela se dá conta, ainda ao longo da exibição, que talvez a combinação efetuada lhe tenha gerado uma situação difícil de mediar. E não se trata de um manejo equivocado do repertório – longe disso, mas de identificação de momentos em que o professor toma consciência de como repercutiu o seu trabalho:

Em História e mesmo em Sociologia, quando eu trabalhei esse documentário das passeatas de junho de 2013, chegou uma hora que eu pensei: “chega! Não vou mais exibir porque eu vou acabar me incomodando. (Adélia, entrevista, p. 15)

A conclusão que Adélia expressa ao analisar sua escolha e tomar a decisão de não exibir mais aquele documentário pode ser vista como o que Josso chama de “momentos charneira”, em que o sujeito escolhe uma reorientação na sua maneira de se comportar e de pensar sobre o seu ambiente e sobre si através de novas atividades (2004). A partir desse acontecimento, a professora admite que passou a ponderar muito o uso de produções que trazem discussões mais atuais. Portanto ela poderá fazer mudanças no manejo de seu repertório para no futuro tentar evitar repercussões difíceis de mediar. A docente conta que passou a utilizar produções com pautas um pouco menos atuais que possibilitam a análise crítica, mas evitam, segundo ela, “(...) disparar um debate do qual eu não consigo controlar. Então, pelo distanciamento, eu já me sinto mais segura” (Adélia, entrevista, p. 15). Ela reconhece dois aspectos em relação às suas escolhas, um deles tem relação com o distanciamento temporal do tema que se quer trabalhar a partir do filme e outro remete ao fator de a discussão não se focar em questões do próprio país, portanto ambos garantem um distanciamento do contexto em que a turma vive. Segundo ela, assim fica mais fácil evitar uma polêmica incontrolável: “(...) quando eu trabalhei a questão dos EUA e a luta por direitos civis na década de 60, foi super tranquilo, e a discussão também é acalorada.” (Adélia, entrevista, p. 17).

Cabe aqui um parêntese que eu desejaria não ter mais que fazer em pleno 2020, a respeito do episódio narrado pela professora Adélia. Ele se localiza em um contexto político que se apresenta de maneira demasiadamente confusa para estudantes no contexto da sala de

aula. Me refiro ao Projeto de Lei nº 867/2015⁹⁷, que pretende incluir na Lei de Diretrizes e Bases o Programa Escola sem Partido⁹⁸ e que ganha força junto ao avanço de partidos políticos conservadores nesses últimos anos no Brasil. Recorro a Gaudêncio Frigotto, que certamente me ajuda a explicar aquilo que nem eu mesma como professora venho a entender integralmente a respeito desse movimento, que o considero demasiado confuso para os estudantes:

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais. (FRIGOTTO, 2017, p. 18)

Nas palavras de Frigotto, é possível entender que o movimento não começa nem termina como um simples debate acerca da neutralidade do professor em sala de aula; suas teses se valem das próprias relações sociais e de poder. Faço esse parêntese por duas razões: primeiro para que a reação da professora não seja encarada como um exagero, pois, tendo em vista sua vinculação com a escola privada, essa questão fica ainda mais complexa, já que envolve seu próprio emprego. Afinal existe toda uma discussão a respeito da liberdade de cátedra que tem ganhado espaço mais intensamente nesses espaços devido às proposições do próprio movimento citado; segundo porque me resulta difícil falar sobre manejo de repertório dos professores sem considerar essa atmosfera que se instalou sobre as escolas mais intensamente nos últimos cinco anos como um fator que vem interferindo, em certa medida, na curadoria de suas aulas.

Seguindo essa pauta, o professor Kléber vinculado à rede pública municipal, comenta, reforçando o contexto atual, que: “Então, nessa atual conjuntura não vivi nenhum problema nem aqui nem na outra escola, e acho que uso coisas bem punk. Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História.” (Kléber, entrevista, p. 9) A atual conjuntura à qual se refere o professor se caracteriza por uma atmosfera vigilante inclusive por parte dos alunos, uma vez que traz para o debate a possibilidade de uma suposta neutralidade, ao passo que busca validar certos conhecimentos em detrimento de outros que

⁹⁷ Brasil, PL nº 876 de 2015, disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015

⁹⁸ O projeto se apresenta sobre o argumento de uma neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, mas é defendido unicamente pelos grupos conservadores da sociedade e provoca diversas discussões de ordem jurídica, política, social e educacional. Suas proposições violam a liberdade de cátedra, uma vez que determinam uma vigilância na conduta dos professores e no material didático utilizado.

por sua vez são taxados de ideologia político-partidária induzindo à ideia de que a escola como um todo estaria sendo comandada por um partido político e de que seus alunos seriam facilmente manipulados pelos professores (FRIGOTTO, 2017).

O episódio narrado por Adélia poderia muito bem ser analisado no tópico a seguir, do ponto de vista das pistas de manejo em relação à exibição dos filmes em sala de aula. A decisão por analisá-lo dentro do processo de escolhas dos professores foi justamente por entender que o momento da exibição é quando, dentro da aula, o professor consegue se aproximar dos efeitos que aquela experiência com o filme provocou em seus alunos, e que suas reações, manifestadas durante e após a exibição, revelam traços do processo de seleção dos professores. Então embora estejam na tese divididas como diferentes pontos da análise do manejo de repertório, esses pontos estão implicados uns nos outros o tempo todo. As pistas aqui apresentadas como estratégias de escolha estão encharcadas de pistas que nos levam às estratégias de exibição e de pós-filme.

Ao investigar junto a cinco docentes, foi possível ter uma dimensão da heterogeneidade de cenários e situações que permeiam as tomadas de decisão destes sujeitos. Afinal, quando uma professora descreve uma cena que se passou durante a exibição do filme, como no exemplo de Adélia, ela revela também o caminho que a fez decidir por ele, assim como a opção de não o exibir novamente se relaciona com aquilo que logo chamarei de pós-filme. Por isso as estratégias de seleção acabam por ampliar o olhar sobre o repertório com a intenção de encontrar nele algo que sirva para, no nosso caso, compor uma aula; o manejo vai desde a escolha até a decisão sobre o que fazer com o que foi eleito. Trazer à tona, exibir, de que formas fazê-lo é do que trata o próximo tópico, no qual a análise se debruça sobre as pistas de manejo nas estratégias de exibição dos filmes em sala de aula.

4.1.2 A exibição

Essa semana eu ainda vi uma senhora publicando na página dela “estou na escola vendo o filme tal”. (Kléber, entrevista, p. 13)

Ver o filme na escola é a primeira deixa que o depoimento do professor Kléber nos dá para pensar sobre as estratégias que o professor elabora para realizar a exibição de um filme em sala de aula. Era março de 2020 quando o professor praticamente encerrou sua entrevista com a frase que abre esta sessão. Dias depois de nosso encontro, a configuração da sala de aula se transformou drasticamente em uma tela de computador ou celular. Me refiro ao isolamento social provocado pela pandemia, que obrigou a escola a repensar sua configuração – as aulas passaram a ser à distância, e a sala de aula se tornou um espaço virtual expresso em uma tela. Demarco tais mudanças já de saída por algumas razões. Primeiro porque, na construção dessa categoria de análise, desde o início, havia uma referência que levava ao modelo de atlas vislumbrado por Warburg, eu tinha essa analogia dos painéis do atlas e da sala de aula como essa superfície sobre a qual, no caso da pesquisa, o professor irá trabalhar – uma analogia que me vinha à cabeça. No entanto, nunca havia cogitado que a sala de aula se transformaria em uma única superfície, numa tela. Segundo porque me parece que o processo acelerado pela pandemia, o isolamento social e as aulas à distância não vêm de agora. Volto à fala inicial de Kléber. Embora o material empírico aqui analisado tenha se constituído antes do contexto da pandemia, não é de hoje que ver filmes na escola – essa forma “corrompida” nas palavras de Ramos – tem sido uma atividade que vem ganhando diferentes sentidos. Se a tela do cinema foi, por muito tempo, incomparável, agora ele se funde num universo de dimensões infinitas, de telas em todos os lugares e que carregamos conosco, enfim, o que Lipovetsky e Serroy (2009) chamaram *a época da tela global*. A escola não escapa dessas transformações, e elas tampouco se limitam ao cinema; afinal, as telas – do computador ou do celular – vêm mediando as propostas de aula dos professores cada vez mais frequentemente e de inúmeras maneiras. O ato de exibir um filme em sala de aula já não se localiza somente no filme e nem na sala de aula: eventualmente tudo estará localizado dentro da internet e nas suas infinitas possibilidades randômicas. Ao ver o filme na aula de Kléber, a aluna posta em suas redes sociais o acontecimento: é a isso que me refiro quando falo dessas mudanças na forma de ver o filme que implicam a forma como sua exibição será pensada pelos professores.

Dito isso, esse ponto da análise buscou mapear as pistas de manejo do repertório dos cinco professores sujeitos da pesquisa nas estratégias de exibição dos filmes em suas aulas.

Como dito, em analogia aos painéis do atlas de Warburg, a aula se caracteriza, entre outras coisas, por essa superfície onde coexistem diferentes formas de representação de mundo. Essa superfície é ocupada por uma diversidade de sujeitos com pontos de vista díspares que coexistem na sala de aula. Portanto a aula é pensada como um encontro de sujeitos com diferentes visões de mundo e contextos reunidos no espaço escolar durante um período pré-determinado por agentes externos, pela grade de horários da escola – convenções essas que demarcam certos limites no manejo do repertório dos professores. Uma vez que condicionam o cumprimento de um planejamento, e isso implica a organização dos professores para elaborarem aulas que caibam dentro do espaço e tempo estipulados pela escola. Os cinco professores que foram entrevistados atuam em escolas com projetos político-pedagógicos que se diferenciam em suas maneiras de pensar o currículo, a avaliação, os projetos interdisciplinares, o material didático, a distribuição de períodos e tantas outras coisas que compõem o funcionamento escolar. Nas suas narrativas, foi possível identificar pistas sobre as estratégias de manejo quando da exibição dos filmes, e com elas avistar esses modos de funcionamento das escolas onde cada professor atua. O espaço onde trabalham Laís e Walter se caracteriza por ter um planejamento flexível. Especificamente em relação ao trabalho com filmes, a professora identifica como uma vantagem, uma vez que “(...) inserir filmes em uma escola que trabalha por projetos é desejável, ainda mais se puder fazer um trabalho interdisciplinar.” (Laís, entrevista, p. 6) Os mesmos professores afirmam que não se furtam de exibir sempre os filmes na íntegra, uma vez que a escola lhes possibilita colocar um ritmo próprio no seu planejamento anual. Retomando a ideia da duração do filme e da aula⁹⁹, no caso de Laís e Walter, eles terão uma margem de manobra maior para tentar conciliar esses diferentes tempos em uma proposta que talvez ocupe mais de uma aula ou até, como cita a professora, o período de outra disciplina.

Adaptar-se a esse formato – conhecido de todos – também é parte do manejo que se faz; encontrar outros caminhos para lidar com esse formato sem abrir mão da idealização de uma proposta é também manejar repertório. A professora Adélia comentou desde o início da entrevista sobre as dificuldades de trabalhar um filme inteiro numa escola que se organiza com um sistema de ensino pautado em material didático obrigatório e organizado por módulos que devem ser “vencidos” em no máximo dois períodos de 45 minutos. Ela analisa dando um exemplo:

⁹⁹ Apresentada no subcapítulo 1.2.1 denominado: O tempo do filme e o tempo da aula

Porque se eu vou, por exemplo, trabalhar Era Vargas, daí depois vou trabalhar Vargas década de 40. Aí em 54 tem lá o suicídio dele, aquele que Tony Ramos¹⁰⁰ fez. Aquele filme tem praticamente duas horas; eu tenho dois períodos por semana de 45 minutos (...) então filme é uma coisa que eu evitei passar, mas nem por isso eu deixo de utilizar. (Adélia, entrevista, p. 4)

Para não perder de vista a proposta dos filmes, ela conta que decidiu optar por exibir em aula somente os trailers dos filmes. A professora realiza todo o processo de curadoria de escolher a partir de seu repertório, porém, ao manejá-lo para composição da aula, ela faz outra escolha que passa por como funcionará a dinâmica da exibição do filme. Não exibir o filme inteiro e optar pelo trailer é um critério que possibilita que Adélia transfira para os alunos a prerrogativa de assistir ao filme fora do período da escola. Como vimos em outro momento da análise, a professora conta com as condições que seus alunos têm de acessar fora da escola serviços pagos como internet banda larga e plataformas de streaming: “Trailer é uma coisa que eu uso direto nas aulas assim. Dei uma aula, por exemplo, do Martin Luther King; passei o trailer **Selma**¹⁰¹. E tento buscar plataformas que eles possam acessar: ‘gente, tem esse filme aqui quem quiser acessar’, e passo o trailer, 2 ou 3 minutos.” (Adélia, entrevista, p. 5). Esse não é o único critério com o qual a professora opera; o ritmo da escola onde atua também lhe impõe restrições devido ao ritmo do sistema de ensino com foco nos conteúdos preparatórios para o ENEM e vestibular. Mesmo assim, ela maneja seu repertório encontrando brechas para efetuar uma proposta com base em suas convicções: “E aí, claro! Nem todos assistiam, mas sempre tem algum que assiste e vem e te comenta. Então vale a pena!” (Adélia, entrevista, p. 5)

Dessa forma, o tempo e a proposta da escola certamente implicam o manejo do repertório da professora, mas sua fala demonstra convicção na alternativa encontrada como estratégia. Também indica que Adélia talvez tivesse considerado plausível realizar uma proposta onde exibiria todo o filme sobre Getúlio Vargas seguido de um debate com os alunos em aula. Mas, ao lidar com os limites impostos da escola, ela consegue manejar seu repertório de maneira a encontrar dentro de sua proposta aquilo que seria o requisito principal, mostrar aos alunos que aquele filme existe e que ela como professora recomenda que eles assistam: “(...) era inviável passar o filme do Getúlio, mas eu pensei que era super legal de ver; eles vão entender e depois iam se lembrar das cenas, os atores são nossos aqui, brasileiros.” (Adélia,

¹⁰⁰ **Getúlio Vargas**, dirigido por João Jardim, 2014.

¹⁰¹ **Selma: Uma Luta pela Igualdade**, dirigido por Ava DuVernay, 2014.

entrevista, p. 5). Identifico esse aspecto como o intento principal de Adélia, pois ela não torna o momento filme obrigatório aos estudantes, não cobra que assistam através de algum tipo de avaliação, por exemplo. Fica claro que a intenção da professora é provocar os alunos a partir da exibição do trailer de maneira que eles saibam que tal filme foi produzido e, a partir desse primeiro contato, possam buscar assistir a ele fora de aula.

O tempo todo o professor esbarra em necessidades de adaptações de ordem pedagógica. Ao criar sua aula e elaborar uma maneira de apresentar o conteúdo a partir de certo ponto de vista, o professor deverá considerar o que é possível adaptar dentro dos limites que a ele se apresentam. E eventualmente serão limites impostos pelo próprio professor, que, ao manejar, está o tempo todo negociando consigo mesmo suas próprias tomadas de decisão. Ao longo da análise das entrevistas, foi possível enxergar nas falas dos docentes momentos em que aparecem pistas da relação entre o que está institucionalizado pela escola e as convicções desses professores – uma fronteira que é muito sutil porque exatamente as costuras do manejo não aparecem na ação pedagógica do professor junto aos seus alunos. Por isso, ouvir suas narrativas ao refletirem sobre suas experiências permitiu avistar algumas dessas costuras. Nessa negociação, a professora Laís admite que:

Como eu tenho essa dificuldade de passar trechos de filmes porque eu me sinto mal mesmo sugerindo para o aluno terminar em casa, mas é que o momento era aquele ali. Então, assim, acho ruim passar uma parte. Se for pra cortar, então eu vou minutar e cortar mesmo, literalmente uma cena, e eu já acho difícil. (Laís, entrevista, p. 9)

A professora expressa uma dificuldade que lhe é própria para explicar os motivos que a levam a não considerar a possibilidade de dividir o filme em partes para exibi-lo. Como vimos, o manejo do repertório passa também por escolhas que são individuais, da subjetividade do sujeito professor e que se combinam com critérios objetivos dos modos de funcionamento da escola. Ao longo da entrevista a professora retoma essa questão relacionando com outro aspecto pessoal:

Eu sou muito ligada, por exemplo, em enredo. Começou o filme pra mim e eu não consigo me desvincular do que pode acontecer no final, porque essa é a lógica pra mim na literatura, e nas histórias narradas. Talvez por isso eu tenha dificuldades em dividir o filme em dias de aulas diferentes: devido a essa coisa do enredo. (Laís, entrevista, p. 14)

Laís traz elementos para pensar que muitas coisas entram em jogo no desafio de expor em um formato pré-determinado toda uma proposta criada a partir da seleção de elementos do seu repertório. Não se resume apenas ao tempo, ao espaço, ao currículo ou o sistema de ensino da escola; existem convicções que são próprias do professor e que entram

em jogo no manejo do seu repertório. Além do professor, este espaço/tempo aula é ocupado por alunos que passam boa parte de seu dia na escola. Ao manejar aquilo que será apresentado e a maneira como isso será exposto, o professor levará em consideração especificidades do grupo heterogêneo de alunos que constituem parte significativa de sua aula. Portanto, o manejo que se faz ao elaborar estratégias para exibir o filme em aula é atravessado pelos próprios efeitos que essa experiência produz nos estudantes. Nas falas dos professores, em muitos momentos uma explicação sobre como organizam a exibição trazia pistas desses efeitos do filme e acabava nos dando indícios do quanto esses dois expedientes estão implicados um no outro.

Glauber trabalha com turmas que vão desde o 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio; as escolas onde trabalha têm projetos políticos pedagógicos e ritmos diferentes da de Adélia, por exemplo; mesmo assim ele opta por não exibir os filmes inteiros:

Primeiro, assim, é difícil usar um filme inteiro, a não ser quando se tem um espaço de cineclube¹⁰². Mas geralmente passo algumas cenas do filme, seleciono algumas cenas e eu sempre penso em tentar fazer uma oficina né... aquela coisa, parar o filme, comentar. (Glauber, entrevista, p. 1)

A oficina foi uma maneira que o professor escolheu para conseguir exibir fragmentos dos filmes. Essa estratégia tem relação com o que Glauber expõe mais adiante: “Hoje a paciência já não tem assim: um filme de 1h30min, eles já começam a dispersar (...) **Admirável Mundo Novo**¹⁰³ também não vou passar todo, vai ser meia hora ou quarenta minutos porque eu tenho certeza que eles vão chegar nos 30 minutos e vão estar querendo se mandar porque não dá.” (Glauber, entrevista, p. 5). Fica nítido que seus critérios se baseiam tanto em experiências anteriores – quando costumava exibir um filme inteiro – quanto em seu diagnóstico em relação às mudanças no comportamento dos estudantes ao longo das gerações. Além disso, a oficina parece ter como objetivo prender a atenção dos estudantes não só pela redução do tempo de exibição do filme, mas pelas pausas e comentários que o professor intercala ao longo dela. Glauber explica ao falar dos alunos: “(...) eles pedem para ver o filme inteiro. Eu explico que é para aprender alguma coisa com o filme, que se chama oficina, onde se arruma, conserta, cria coisas – essa é a ideia.” (Glauber, entrevista, p. 3)

¹⁰² O professor desenvolve um cineclube em uma das escolas onde trabalha, mas aqui ele se refere especificamente à rotina das aulas regulares.

¹⁰³ Dirigido por Larry Williams, Leslie Libman, 1998.

No caso de Kléber, ele recorre a algo parecido, mas eventualmente acrescenta mais recursos além do filme. Realiza a edição de partes de documentários para dar conta de uma temática específica. Ele descreve da seguinte maneira:

Então fiz a opção de usar recortes de filmes diversos com temáticas afins, por exemplo. Daí eu vou mostrando o vídeo e tendo um diálogo sobre o tema. Daí vou usando uma coisa tipo 10 minutos, daí para e analisa, às vezes casa com slides ou alguma outra coisa e segue mais um pouco. (Kléber, entrevista, p. 2)

O manejo de Kléber expressa claramente a aula como uma superfície onde diferentes formas de representação poderão ser reunidas para expor uma ideia que se pretende desenvolver. Como um tipo de colagem de imagens – de pinturas, mapas, filmes e objetos – selecionadas e ordenadas a partir de certo critério do que se pretende abordar em uma aula. O professor maneja seu repertório de maneira a escolher os documentários que irá usar, essa curadoria passará por uma edição onde uma outra seleção será efetuada com o intuito de recortar trechos para novamente compor um outro formato de filme que será exibido em aula. Kléber admite que quando se trata de filmes de ficção ele opta pela exibição completa da obra; “(...) quando eu quero usar ficção eu uso inteiro (...)” (Kléber, entrevista, p. 7) e reconhece uma distinção entre documentário e ficção¹⁰⁴ parafraseando seus alunos: “(...) eles até comentam ‘lá vem o senhor de novo com seus documentários’ e eu digo, ‘mas eu mostrei filmes’ e eles respondem ‘não, o senhor mostrou documentário’.” (Kléber, entrevista, p. 7). Sobre essa discussão Aumont e Marie comentam que a evolução da história das formas do cinema demonstra que as fronteiras entre documentário e ficção nunca são estanques, sempre variam de uma época a outra. (2006, p. 86)

Por certo, o professor elencou ao longo da entrevista uma série de títulos que já foram exibidos em suas aulas. Da mesma forma, cita casos em que renunciou a algum filme de ficção, pois exibi-lo na íntegra gerava um problema com o tempo;

(...) parei de usar **O Pianista** também por ser longo, um filme que demanda um esforço grande de trabalho que nem sempre a gente tem como negociar com os colegas devido a essa fragmentação do tempo, períodos. (Kléber, entrevista, p. 10)

Sua fala traz pistas de que, ao lidar com o aspecto do tempo de um período – que ele diz ser de 45 minutos na sua escola – poderá recorrer à negociação com outros colegas

¹⁰⁴ De acordo com o Dicionário Teórico e Crítico do Cinema elaborado por Aumont e Marie (2006), chama-se documentário uma montagem cinematográfica de imagens visuais e sonoras dadas como reais e não fictícias. Quase sempre tem carácter didático e informativo que visa restituir as aparências da realidade, mostrar as coisas tais como são. (2006, p. 86)

professores para conseguir extrapolar o tempo de sua aula de História ou até mesmo renunciar ao filme citado para não ter que fazer esse movimento.

O que está colocado pelo professor Kléber é algo que vinha sendo analisado desde quando olhamos para as estratégias de manejo na escolha, uma vez que os filmes escolhidos podem perder seu lugar de exibição dentro da aula ou deixar de ser exibidos integralmente devido a inúmeras demandas com que o professor tem que lidar. A fala a seguir do professor Glauber traz essa mudança e nos permite analisar do ponto de vista das estratégias de exibição: “Tem um filme que eu passava...eu ainda passo, mas assim... antes eu passava ele na íntegra quase. Até a própria relação do aluno hoje com cinema hoje mudou né...” (Glauber, entrevista, p. 2). Ele não deixa de escolher o filme em questão, mas altera sua estratégia de manejo na hora de pensar a exibição: divide o filme. Justifica sua decisão através do argumento pautado na relação dos alunos com o cinema nos dias atuais, que, segundo o professor, mudou. Logo, ele muda também de estratégia sem perder de vista sua curadoria na hora de eleger o título.

Ainda na fala anterior de Kléber (Kléber, entrevista, p. 11) um novo elemento aparece para pensar a realização de propostas de exibição dos filmes em relação à duração dos períodos quando o professor cita a negociação com os outros colegas, professores, seus pares. Nota-se que essa negociação entre os pares é uma alternativa dentro do espaço onde ele trabalha, mas que ainda assim é uma estratégia de manejo que demanda um planejamento que extrapola o da sua disciplina. Percebe-se pela fala de Kléber que não se trata de uma iniciativa de projeto interdisciplinar promovida pela escola, mas muito mais de iniciativas individuais que operam entre os professores de diferentes disciplinas. Essa negociação entre pares pode vir a ser desde uma troca ou empréstimo de período na semana até um projeto interdisciplinar no qual o manejo do repertório de filmes seja um interesse mútuo. De todas as formas, as negociações dependem do esforço de manejo dos professores em fazer acontecer, pois, mesmo que a escola incentive e eventualmente tente proporcionar espaços de planejamento ou estipule temas específicos para esses projetos, eles se concretizam quando os professores se movimentam para colocá-los em prática. Em se tratando do cinema, os projetos interdisciplinares citados pelos professores partem, em um primeiro momento, de uma demanda por períodos necessários para a realização de uma sessão, uma exibição completa em sala de aula. E se desdobra em relações e associações possíveis para um conteúdo específico que dialoga tanto com uma disciplina quanto com outra, e, ainda, em função da provocação de um filme cujo enredo dialoga com temas que atravessam diferentes áreas do

conhecimento. No caso de Glauber, ele cita um exemplo em que trabalhou com um filme que também foi leitura obrigatória nas aulas de Literatura;

Já fizemos, por exemplo, **Memórias Póstumas de Brás Cubas**¹⁰⁵, literatura e história; a gente passou na íntegra o filme, depois discutimos, uma coisa assim que vai das 8h até as 10h toda manhã praticamente. São momentos assim que tu consegue trabalhar o cinema de forma interdisciplinar. Depende de como a escola tá se organizando, né... tem aquela coisa assim: daqui a pouco vai ter que pedir para o professor ceder período ou ficar com uma turma. Mas é possível. (Glauber, entrevista, p. 5)

O professor avalia o episódio como um momento potente para o trabalho com Cinema na escola e pondera a respeito de como a escola se posiciona em relação às adaptações que um projeto assim exige. Ele cita a negociação de períodos e troca de turmas como exemplo. Embora o professor cite o Cinema, sua fala diz muito da potência da própria História em ser interdisciplinar. Sobre isso, Barros (2019) analisa que a História produz como objeto final um texto literário ou mesmo artístico e que, por esse aspecto, os historiadores estão frequentemente percorrendo a ponte interdisciplinar que relaciona a História com diversas formas de expressão que dialogam com a Literatura, o Cinema e a Música. (BARROS, 2019, p. 115)

Nesse mesmo sentido, temos o projeto de Adélia, que uniu não apenas diferentes áreas do conhecimento, mas as diferentes linguagens; ela explica:

Aí a gente formulou um sarau. No sarau tinham 5 tópicos: Artes Visuais, Literatura, Cinema, Teatro e Música (...) então, cada segundo ano ficou com artistas diferentes. Os tópicos eram os mesmos, mas cada um com um grupo diferente – cineasta, grupo de teatro... – depois a gente uniu as 3 turmas em um dia que foi suuuper difícil de a gente conseguir ficar com as 3 turmas na manhã inteira. Porque daí essas turmas cada professor tinha que substituir a gente nas aulas que a gente estaria, e isso gerou todo... a gente mexeu com toda a escola. (Adélia, entrevista, p. 6)

Além do tema interdisciplinar, o exemplo da professora nos recorda algo que já havia sido citado por outros dois professores: a negociação entre os pares para lidar com a configuração da escola. Como ela mesma expressa, os docentes fizeram grande esforço para manejar a execução do projeto, e isso mexeu com a escola toda. Vale reforçar algo que foi dito anteriormente: mesmo quando a escola pretende promover espaços para projetos que interferem na organização de sua rotina, a iniciativa para sua realização parte dos professores.

¹⁰⁵ Livro de Machado de Assis publicado em 1881 que foi adaptado para roteiro do filme *Memórias Póstumas* dirigido por André Klotzel em 2001.

Laís é um desses casos pois está inserida em um espaço escolar onde é desejável que aconteça o trabalho interdisciplinar;

Além dos filmes que eu trabalho na disciplina de História, sempre tem filmes que a gente trabalha dentro de uma ideia – África, por exemplo, daí professores de Português, Geografia, História pensam: o que tem de bacana ou de novo para passar desse assunto? Ah, então Netflix lançou um novo lá do **Meninos e o vento**... é legal? É pertinente? Esteticamente válido? Tem a temática da questão da África e a gente pode trabalhar de diferentes formas nas áreas isso fecha? Beleza, vamos fazer juntos! (Laís, entrevista, p. 6)

Sua fala reforça novamente a capacidade do filme como um dispositivo que se presta a ser analisado por diferentes caminhos. Então ela cita três disciplinas que integram duas diferentes áreas do conhecimento para explicar que eventualmente a proposta parte de um tema mais amplo e os professores terão que manejar seu repertório para encontrar um título que dê margem para ser trabalhado por diferentes disciplinas. Como vimos no mapeamento das diretrizes curriculares e da BNCC, os filmes são citados justamente nas propostas para as áreas de Humanas e Linguagens. Fica nítido em todos os exemplos que se parte da avaliação dos professores sobre o que escolher a partir dos seus repertórios para eventualmente contemplar uma proposta que é impulsionada pela escola. Então cada estratégia de manejo apresentada pelos projetos interdisciplinares tem um fundo que desorganiza a rotina determinada pela escola.

Em uma aula que se dispõe a trabalhar com filmes, aspectos como o tempo dos períodos, projeto político-pedagógico, flexibilidade no planejamento de aulas, disponibilidade de equipamentos em sala de aula fazem parte constante do manejo dos professores. E atravessam todas suas etapas: escolha, exibição e o pós-filme. Chega a ser difícil enxergar o limite entre o manejo do professor e aquilo que está cristalizado na escola; tudo está relacionado o tempo todo. E o professor sabe que precisa estar constantemente negociando com suas escolhas para que elas se movimentem nesse âmbito. Negociar com suas escolhas inclui perceber que cada filme ou fragmento dele escolhidos pelo professor a partir do seu repertório será alocado dentro da aula e produzirá algum efeito sobre os espectadores. A partir da percepção do professor sobre tais efeitos, ele poderá construir outras propostas no futuro, com uma nova série de elementos (outros filmes) a serem selecionados, localizados e ordenados com base em uma temática, porque cada referência vai ocupar um lugar que dá conta de explicar alguma coisa em algum momento, mas que não necessariamente o fará sempre da mesma forma, até porque a aula é dinâmica. Até quando ela é tradicional (escrever

no quadro, expor conteúdo, copiar e fazer tarefa), o controle sobre seus efeitos e seu andamento dependem da recepção de um grupo heterogêneo de alunos; o professor controla dentro do possível, mas frequentemente ela escapa pelo meio dos dedos, como afirma o professor Kléber: “(...) às vezes as coisas ganham um tempo maior do que eu tinha me proposto a fazer. Então às vezes o vídeo vai sendo uma consequência à própria aula (Kléber, entrevista, p. 12)”. Ao afirmar que o vídeo é consequência da aula, o professor está destacando o aspecto dinâmico dela, já que o que ele consegue a partir do manejo é prever, com base nas suas experiências anteriores, o seu andamento, mas não os efeitos provocados a partir da exibição do filme. Seu acontecimento prevê o tempo de duração do filme e da aula, mesmo que seja um filme reeditado para caber no período, mas não consegue prever os efeitos provocados pela exibição, dúvidas, comentários, dispersão, e inúmeras reações que poderão ser expressas pelos alunos a partir dela.

Para Laís, algumas intervenções são possíveis durante a exibição: “Eu, quando vejo um burburinho ou algum aluno que me pergunta alguma coisa, eu acho pior ter que responder ali na hora com o filme andando e ele perdendo, então eu prefiro ali parar.” (Laís, entrevista, p. 4). Então é possível que a aula de Laís também ganhe mais tempo do que ela previa, como acontece com Kléber, mas a forma como ela maneja esse imprevisível é diferente. Eis um dos argumentos em que a professora se pauta na faixa etária dos seus alunos: “(...) fico pensando que são alunos pequenos. Eles ficam com uma dúvida que eles não vão conseguir sozinhos se desvencilhar, porque não é uma questão de uma interpretação mais subjetiva; às vezes é algo essencial ali para o entendimento do filme.” (Laís, entrevista, p. 5). A preocupação da professora se localiza justamente em perceber os efeitos provocados pelo filme em seus espectadores no momento da sua exibição. Claro que, numa sala de aula, quando a luz apaga e o filme é projetado, a professora poderá perceber diversos outros efeitos, como o aluno que dorme, um que se entedia e pega o celular, aquele que conversa com o colega, e aqueles que ficam inquietos: todos poderão ser critérios a serem considerados nas escolhas futuras. Mas nos exemplos de Laís o interessante é olhar para os argumentos que ela vai construindo desde o momento em que expõe questões próprias como a sua experiência de espectadora quanto ao enredo do filme (Laís, entrevista, p. 15) para chegar em como percebe essa experiência nos seus alunos. A partir daí surgem ponderações que permeiam o manejo do seu repertório e nos mostram pistas de como a professora opera quando da exibição dos filmes para uma turma de alunos.

Podemos pensar então no professor que, ao elaborar uma proposta, contempla diferentes referências a serem apresentadas para o universo plural de alunos que se encontram reunidos em um mesmo lugar. Esse momento tem limitações: duração de um período ou dois, o quanto o professor dispõe desse tempo para o que preparou realmente e quantas coisas precisarão ser adaptadas para que a aula de fato aconteça. Na escola de Kléber, uma das limitações relaciona-se com o espaço físico. É preciso reservar e fazer a montagem dos equipamentos antes de iniciar a aula. Ele analisa como isso interfere na sua proposta: “Eu já faço muito mais coisas do que já fiz em outros tempos de trabalhar com a imagem em suas diversas formas. E nisso uma das minhas incomodações é a de não ter um projetor na aula que daqui pouco eu precise.” (Kléber, entrevista, p. 12). O professor então reconhece que trabalha mais com a exibição de imagens hoje em dia, mas que encontra dificuldades em realizar certas propostas devido à falta de recursos da escola. Sua incomodação vem do fato de que, se eventualmente ele quiser exibir algo que não estava planejado, não será possível, pois não possui à sua disposição um projetor, um computador e uma conexão de internet que possa ser acessada simultaneamente por todos os alunos, já que, segundo ele, “Uma imagem, ela resolve uma aula.” (Kléber, entrevista, p. 12).

Já Walter trabalha em um espaço onde o equipamento está disponível na sala de aula, mas opta por sempre reservar a sala de vídeo: “(...) eu hoje em dia só passo filmes na sala de vídeo, no escuro, e prioridade total para terminar no mesmo dia.” (Walter, entrevista, p. 9). Então ainda que ele possua o equipamento para exibição, sua escolha se pauta em requisitos que ele estabelece a partir do manejo do seu repertório. A mudança de sala e a iluminação são requisitos que se relacionam com a exibição do filme inteiro. Ao mesmo tempo que se relacionam em termos de estratégia de manejo para exibição, eles acabam implicando também o manejo das escolhas que o professor efetua já considerando este espaço e tempo que lhe são convenientes, o que o leva a refletir sobre outra questão que se apresenta a partir daí: “Não recorro sempre. No ano todo, uns 3 filmes talvez.” (Walter, entrevista, p. 2). Para além dos números, de discutir quantos filmes cabem em um ano letivo, a fala de Walter corrobora os demais pontos que ele pondera sobre a exibição dos filmes, pois, talvez devido a essas ponderações, ele considere que exibe menos títulos do que poderia: “Me tornei talvez assim, mais seletivo. Tento escolher filmes que tenham um cuidado estético, artístico.” (Walter, entrevista, p. 2). Afinal, como sua própria colega Laís explicou em outro momento, a escola onde atuam é bastante flexível quanto a projetos que demandem maior duração, logo, nesse aspecto, exibir um filme por mais de uma aula não seria um problema. O manejo que Walter

faz pensando na exibição acaba sendo permeado por requisitos que têm a ver com a própria curadoria dos filmes e do que ele pretende como desdobramento destes em suas aulas: “Porque daí é isso: eu resolvo o problema do não gostar com a solenidade. Crio um ambiente tão solene.” (Walter, entrevista, p. 9). O que ele chama de solenidade é justamente a sua estratégia de manejo após a exibição. Ele aposta numa exibição completa da obra que escolheu, em um espaço que considera mais apropriado, para chegar até esse momento solene em que poderá debater sobre o filme com seus alunos e verificar os efeitos daquilo a que ele se refere como a mensagem do filme. Essa mensagem somada a um ambiente de exibição formam a equação que levará ao momento em que o professor espera que os alunos expressem o que lhes provocou tal experiência.

Sobre esse ponto que toca na ideia de conseguir reunir exibição e debate em uma mesma aula, Adélia nos conta sobre alguma estratégia quando tem apenas um período de 45 minutos:

Trabalhei Chile no final do ano, as questões do Chile e tal, aí trabalhei um documentário de 20 minutos sobre as manifestações em SP em 2013. Mas 20 minutos, porque daí dava tempo de usar em sala e depois discutir. Porque o legal do filme ou do documentário é não perder o que vem depois, né...pra gente que é profe assim. Assistimos. Agora tem que discutir! Se não, não adianta, fica ali vendo e... (Adélia, entrevista, p. 6)

A professora levanta duas questões que estão entrelaçadas: uma a respeito da duração do material escolhido como um critério para a seleção dentro do repertório, a outra em relação às suas convicções sobre como manejar o trabalho com filmes, afirmando que um possível debate sobre deverá acontecer imediatamente após sua exibição. Quando ela ressalta o tempo do documentário escolhido, o que está reforçado é muito mais a duração do que o próprio assunto do qual ele trata. Ambas as questões dizem respeito ao tempo e ao dilema entre conseguir exibir o filme e debatê-lo na mesma aula. Eu acrescentaria mais um ponto que toca na necessidade ou não de debater o filme na mesma aula e os efeitos provocados que, a meu ver, não desaparecem quando se passam dias entre a exibição e o debate; eles apenas se expressam diferente, pois são atravessados por tudo que o sujeito esbarra no intervalo de tempo, na elaboração que faz sobre aquilo a que assistiu ou mesmo na ação de rever o filme e perceber outras coisas que ainda não lhe haviam saltado aos olhos.

Apesar de considerar que a exibição em sala de aula não vem sendo, necessariamente, o único momento em que os alunos poderão acessar aquele material selecionado pelo professor, ela se constitui ainda em um espaço privilegiado para tal experiência – não só porque nela coexistem diferentes sujeitos com pontos de vista díspares

que estarão colocados como espectadores no tempo de uma aula, mas porque as condições de possibilidades de cada grupo de sujeitos viabilizam ou não a sua experiência fora da escola. Me refiro não só ao acesso em relação à internet banda larga, plataformas de streaming, mas também à disponibilidade para assistir a um filme inteiro fora da escola. Se voltarmos à própria fala que inaugura esse tópico, podemos notar que Kléber se refere a uma aluna senhora que assiste a um filme em aula e conta nas redes sociais sobre esse evento. Ele trabalha com classes de EJA, o que nos dá uma pista de que possivelmente ela seja uma aluna trabalhadora, que destina seu tempo de estudos exclusivamente para quando está em sala de aula; fora dela, sua rotina quiçá não comporte uma hora e meia de exibição. Ao dizer que a imagem resolve uma aula, fica nítido que, no manejo de seu repertório, Kléber gostaria de poder operar na brecha que eventualmente a própria aula deixa. Como ele mesmo nos descreveu, às vezes as coisas ganham mais tempo do que ele havia previsto (Kléber, entrevista, p. 13), e talvez se tivesse os equipamentos à disposição ele poderia inserir mais coisas nesse período que, para muitos de seus alunos, é o único destinado a essa experiência. O que quero dizer é que, entre os cinco docentes aqui entrevistados, temos uma heterogeneidade de públicos com os quais trabalham. Essa heterogeneidade está expressa na narrativa dos professores e nos dá pistas que devem ser contextualizadas o tempo todo, porque, ao mesmo tempo que um professor cita a dificuldade em conseguir um equipamento de exibição, outra professora que não lida com o mesmo problema irá citar outros que atravessam o manejo de seu repertório dentro do contexto em que trabalha, assim como haverá aqueles docentes que cortam os filmes devido ao tempo, enquanto outros o cortam porque percebem que não rende passá-los na íntegra.

Até aqui, foi possível perceber na análise das pistas de manejo na exibição que elas estão dependentes das escolhas que os professores fazem a partir do seu repertório. E eles efetuam essa curadoria a partir de uma demanda de trabalhar determinado assunto, levando em consideração o grupo heterogêneo de alunos reunidos em uma aula, que possui uma duração e uma configuração implicada pelas propostas político-pedagógicas das escolas onde cada um dos cinco docentes atua. A exibição acontece seguindo alguns formatos que são pensados pelos professores a partir então de todas as variáveis aqui descritas. Porém, se a exibição está dependente da escolha, ela é atravessada pelos efeitos provocados por essa equação entre filmes escolhidos e período de exibição. E então imaginamos que esse período de exibição se localiza em um contexto histórico, social e político e reúne estudantes que nós

como professores só encontramos quando a aula começa. Vira um caldeirão de possíveis reações quando o professor lança a mão de um filme.

Por certo, se a sala de aula é a superfície que o professor tem para reunir diferentes formas de representação ao manejar seu repertório de representações, ele precisará conhecer toda a configuração dessa superfície. No primeiro ponto, vimos já que ela reúne sujeitos com pontos de vista e trajetórias heterogêneas, e que a proposta de aula deverá considerar essa diversidade. Agora olhamos para os critérios e procedimentos implicados em uma sala de aula e que interferem diretamente no manejo do repertório.

O exercício de manejo vai desde uma demanda por conteúdo, como a dificuldade de trabalhar um conceito mais abstrato para os alunos, até a limitação de tempo, a duração da aula. O que temos nela é a coexistência de pontos de vista heterogêneos que poderão se expressar provocados por uma estratégia criada para expor, através do que o professor seleciona de seu repertório, um assunto demandado pelo currículo. Seguindo o caminho que foi percorrido desde o momento da seleção, ao pensar e planejar uma aula, o professor precisa selecionar, redistribuir, reordenar, deslocar, manejar seu repertório para apresentar aos seus alunos. Este cenário nos permite chegar ao terceiro ponto, que trata de reunir as pistas que apareceram em relação ao manejo do repertório dos professores com o que vem a ser o pós-filmes.

4.1.3 O pós-filme

Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). (BORGES, 1982, p. 82)

O pós-filme se trata da associação das estratégias de manejo que até aqui foram analisadas a partir das pistas sobre escolha e formas de exibição dos filmes. Até aqui, nosso cenário é formado pelos sujeitos de pontos de vista heterogêneos, espectadores reunidos onde lhes será apresentada uma perspectiva de mundo produzida pelo cinema em um momento de exibição de um filme no formato e duração de uma aula para todos. Esses todos – essa generalização é o que nos coloca este último ponto para pensar que, mesmo que eles sejam, como diz Borges ao descrever Funes El Memorioso, indivíduos díspares de diversos tamanhos e formas, o objetivo do professor é atingi-los com base em uma escolha feita a partir de seu repertório e que será apresentada através de uma exibição com o intuito de conseguir capturar seus alunos espectadores. Ou seja, ver os efeitos do seu esforço de manejo aparecerem a partir de uma etapa que chamarei de pós-filme, pois inclui a diversidade de propostas que podem emergir a partir da exibição. O pós-filme conta com estratégias de manejo sobre o que fazer daquilo que foi escolhido e apresentado, que são atravessadas pelos efeitos que o filme produziu – ou não – em seus espectadores. Como na fala de Laís: “Quantos alunos a gente atinge com isso, nunca vamos saber, mas que em algum lugar a gente abre portas para eles a partir dessas abordagens, acho que sim.” (Laís, entrevista, p. 3), a porta foi aberta e não sabemos quantos serão afetados com essa abertura.

Chama-se pós-filme não porque todos os professores o façam após a exibição, mas porque ele consiste em estratégias realizadas para dar conta do que provoca o filme – ou parte dele – nos alunos. O requisito para sua participação é ter visto o filme. Ao longo da análise das entrevistas, as ideias dos professores a respeito do que fazer no pós-filme mostraram que nem sempre o objetivo é perceber os efeitos após. Trata-se de entender que o filme está dependente das estratégias de mediação experimentadas pelos professores para perceber como o manejo de seu repertório repercutiu em seus estudantes naquela aula. Nas narrativas dos cinco docentes, foi complicado separar as três etapas de manejo do repertório, pois elas se misturam o tempo todo em suas descrições sobre como fazer. Em alguns momentos, uma mesma frase trazia informações sobre os três momentos e dizia que a escolha foi feita a partir

da duração do filme porque, com isso, era possível debater na mesma aula. Portanto, embora estejam separadas em três diferentes pontos de análise, elas não seguiram uma ordem dentro das narrativas dos sujeitos da pesquisa, talvez porque o manejo do repertório envolva tomada de decisão em todas as ações dos professores.

Miraremos no que diz respeito ao que se encaminha, para alguns professores, como momento final de sua aula e que aqui será chamado de pós-filme. Ocorre algumas vezes para validar a exibição do filme em relação aos alunos; outras para encaixar no planejamento determinado pelas escolas onde atuam, mas também e fortemente como forma de olhar para os efeitos que suas escolhas provocaram em seus espectadores. Abrimos com um episódio narrado pelo professor Walter:

(...) então esse momento solene que eu acho que faço isso mesmo costuma ser assim: “Galera, agora aqui é carne crua. É o famoso vale tudo; eu não bolei um roteiro de fala porque, se aparecer a História e alguém quiser dar ênfase à História, tá maravilhoso. Mas eu quero que vocês me digam onde o filme tocou; se alguém lembrar de uma cena inteira, descreva a cena inteira e diz por que aquela cena.” (Walter, entrevista, p. 5)

Sua provocação me lembrou uma frase que sempre antecedeu o meu pós-filme e acredito que encaixe nesse momento da análise: “Pessoal, sempre lembrando que não existe resposta errada nesta conversa”. Percebo que o fazia sem necessariamente cogitá-lo como um momento solene. E agora entendo que a intenção por trás dos dois enunciados, tanto o meu quanto o de Walter, era de criar um ambiente de cumplicidade para os alunos se sentirem à vontade ao expressarem o que interpretaram, sentiram, questionaram do filme – uma solenidade. Também percebo que a intenção de Walter como professor de História era fazer uma mediação capaz de promover um espaço para que a sensibilidade dos alunos em relação ao que assistiram emergisse e fosse o foco central naquele momento. De minha parte, noto que sim, esperava respostas, dúvidas, inquietações, rompantes, e admito que nunca esperava silêncios. Porque às vezes é isso, não é mesmo? Às vezes é difícil colocar em palavras, e o professor não consegue acessar o aluno para saber o que mobilizou nele a simples exibição de um filme. Quando o professor lida com a possibilidade de expressão do seu público, isso também é parte do manejo. É a ação pedagógica, sua mediação e suas estratégias de diálogo para com o seu grupo heterogêneo de estudantes. O mesmo professor descreve a reação da turma com o filme **Nós que aqui estamos por nós esperamos**¹⁰⁶, que ele tem o costume de exhibir para no último ano do Ensino Médio em meados do ano letivo:

¹⁰⁶ Dirigido por Marcelo Masagão, 1999.

(...) por uma questão da mensagem, na época que eles vão entrar em férias ou quando eles voltam de férias, numa espécie de motivação ou sensibilização, eu passo “**Nós que aqui estamos por nós esperamos**” (...) E eu considero isso, neste caso especificamente, um sucesso do filme. Não me constranjo assim deles saírem arrasados e não querendo almoçar quando vão embora. Bem, talvez naquele dia não almochem ou se virem com esse problema, porque daí eu acho que alcancei o objetivo; atingi, que era passar um filme para atrapalhar o sujeito. (Walter, entrevista, p. 7)

No caso específico do exemplo de Walter, ele tinha a intenção não de validar o filme através de relações com os conteúdos de História, mas sim de produzir uma incomodação na sua turma a partir desse material, afetá-los de alguma maneira. Faz sentido como formação da sensibilidade, como algo que é da ordem do sensível e que talvez não se expresse em forma de palavras, mas é elaborado de outras maneiras pelos espectadores. E condiz com as escolhas do próprio professor, que, em outros momentos da entrevista, reforçou os requisitos que considera quando realiza a curadoria dos filmes. Ele reconhece que sim, sua intenção com o pós-filme era exclusivamente reverberar para os alunos espectadores questões que ultrapassam a duração de uma aula, por isso comenta sobre como saem dela abalados pelo que viram. Claro que o tempo de encontro de que o professor dispõe acaba sendo o da duração da aula, e esse momento pós-filme torna-se uma espécie de efeméride dentro dela. Ao finalizá-la, o professor já não tem mais controle do que provocou, por isso o pós-filme, esse espaço tempo, é inventado para caber dentro da aula; para caber dentro de um período, de 45, 50 minutos, com sorte dois. E é por ser inventado que ele não comporta uma disputa sobre como fazê-lo; o que temos é uma coleção de modos de fazer que sempre deixa pontas soltas e nunca cessa de se atualizar, um pouco na lógica do mundo de Funes, que era incapaz de *ideas generales y platónicas* (BORGES, 1982).

As pistas de manejo no pós-filme que foram mapeadas e serão analisadas nesta sessão não têm a ver com avaliações a partir de um filme, mas com o que fazer a partir dele. Por isso, ao armar a exibição, ela poderá se converter em um momento solene (Walter, entrevista, p. 8), em uma ficha a ser preenchida, em uma questão na prova e o que mais o professor conseguir vislumbrar como possibilidade. É como se, depois do manejo do repertório, de escolher um filme e tratar de produzir sua exibição, precise haver uma efeméride que celebre aquele momento. Também é o momento em que podem aparecer pistas das escolhas efetuadas pelos professores. Além disso, embora ele esteja associado a algo que vem depois seu projeto, começa a ser pensado junto desde a hora em que o professor decidirá por este e não por

aquele filme. Em certa medida, o professor negocia consigo mesmo e toma a decisão de exibir um material e lidar com o que ele pode provocar. A professora Adélia nos conta um episódio em que pode perceber os efeitos de sua escolha durante a própria exibição; “Esse aluno começou a assistir e se debater na cadeira meio irritado, porque o documentário começava mostrando a resistência dos manifestantes, e esse meu aluno começou a reagir tipo ‘que, esses vagabundos, eles não trabalham?!’” (Adélia, entrevista, p. 15). Ao armar a exibição, Adélia colocou seus alunos em contato com um documentário que suscita um tema polêmico¹⁰⁷. Ela efetua essa escolha, que indica sua intenção em mobilizar a turma sobre um tema. Prevê algumas reações e se prepara para resolver o que ele tem de polêmico em uma discussão que viria depois da exibição, só que os efeitos se expressam antes, na reação do aluno enquanto assiste ao documentário: “então, aquilo foi indo, foi indo e daí eu deixei porque, se eu tirasse o documentário no meio, aí sim que eu ia abrir um precedente né...e foi até o final.” (Adélia, entrevista, p. 16) A professora não tira nem pausa o documentário, o que não significa que o episódio protagonizado pelo aluno durante a exibição não tenha interferido no manejo deste pós-filme. Então o deslocamento provocado pelo documentário se expressa tanto quando os alunos silenciam, pois lhes custa dizer o que sentiram ou o que interpretaram, quanto com a reação imediata, como no exemplo do aluno de Adélia.

De toda forma, uma aula pode reverberar por muito tempo. Sobre isso, a ideia de espectador emancipado nos serve para refletir acerca dos alunos como espectadores ativos, capazes de oferecer suas próprias interpretações e traduções, se apropriar da história e finalmente compor sua própria versão a partir do que assistiram (RANCIÈRE, 2010). A aula também é resultado dos efeitos de desencontros de expectativas que nela ocorrem, e tais efeitos também servem para ampliar as possibilidades de ressignificação de algo que eventualmente passaria em branco. É dizer que às vezes o deslocamento se dá exatamente nesse desencontro de expectativas. Não significa, todavia, que a aula seja o evento ideal e que nela todos os alunos irão expressar suas críticas abertamente sobre o filme, sobre temas sensíveis ou polêmicos. Mas, ao entendê-la como um espaço e tempo em que o professor consegue compor com elementos de seu repertório algo para apresentar a um grupo de alunos que se encontram ali reunidos obrigatoriamente, isso indica que ela se constitui como um espaço potente – potente para ampliar o olhar dos estudantes e para que o professor possa vislumbrar a possibilidade de avistar suas reações como espectadores emancipados.

¹⁰⁷ Idem nota 95.

Eventualmente as expectativas se chocam nessa lógica da conexão do heterogêneo. Com relação à heterogeneidade, Foucault nos provoca ao dizer que ela nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão. Ele propõe, então, substituir a lógica dialética pelo que chama de lógica da estratégia. A lógica da estratégia tem por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre termos díspares que permanecem díspares (FOUCAULT, 2008). O estranhamento não precisa dissolver ou destituir algo que está estabelecido. O problema é que, dentro do espaço escolar, existe uma disputa hegemônica muito grande, e o professor fica com a tarefa de tentar conduzir os processos de maneira a não renunciar às suas convicções, mas ter em vista os limites institucionais da escola e a heterogeneidade dos sujeitos que nela coexistem.

Na experiência de Adélia em relação à exibição do documentário, ela precisou lidar com essa disparidade de pontos de vista e assumir os riscos de suas escolhas. Ela acaba refletindo sobre a sua curadoria para admitir que foi uma decisão arriscada: “Mas é pelo tema, entende? E eu me dei conta desse risco nesse dia que o aluno começou a se remexer na cadeira. Então alguns assuntos assim, eu acabo tendo que cuidar, não adianta: esse eu me arrisquei!” (Adélia, entrevista, p. 16). Ao narrar o acontecimento, a professora revisa suas escolhas e encontra alguns pontos que poderão lhe servir como embasamento para o manejo de seu repertório no futuro. O que de toda forma não lhe garante ausência de conflitos de expectativas, apenas a mobiliza para tentar outra forma de manejo que leve em consideração a experiência anterior.

Existe uma escolha feita pelo professor quando ele precisa trabalhar um conteúdo e decide fazê-lo com a mediação de um filme, ou quando ele tem em seu repertório um filme a que assistiu e o percebe adequado para trabalhar algum conteúdo. Das duas formas, ele terá que adaptar sua aula para encaixar uma escolha. Adapta levando em consideração uma série de elementos, alguns relativos ao tempo e ao lugar de que dispõe – em tempo, considera-se o tempo de aula, a duração de um trimestre, o planejamento do ano letivo –, mas também desdobramentos que essa aula pode ter em relação ao seu grupo de estudantes, ao projeto político pedagógico da escola ou à própria conjuntura política que o rodeia. Sobre os desdobramentos da experiência com o filme, Adélia nos fala de uma tomada de decisão, que nem sempre julga necessária, mas que depende do conteúdo e do debate polêmico que a obra pode vir a provocar, e ela opta por se antecipar em relação ao que vem após a exibição:

(...) quando eu não quero discussão porque eu quero me proteger – que não é o adequado, mas a gente tem que pensar nisso também né – eu decido mostrar no final da aula, não dou a chance, veto a chance, na verdade, tiro a possibilidade do debate. (Adélia, entrevista, p. 13)

Com base em experiências anteriores, ela explica que decidiu encontrar uma maneira para se proteger de alguma situação que possa transformar o pós-filme em uma discussão impossível de mediar. Na estratégia de Adélia, existe um plano que faz com que ela tenha que se antecipar desde a exibição para conseguir cumprir o objetivo de impedir o debate. Sua forma de mediação foi essa. No entanto, mesmo quando se abre espaço seja para o debate ou para uma tarefa de análise escrita, um questionário que seja, existe uma estratégia de manejo para mediar esse acontecimento. Em parte, por uma exigência pedagógica que eventualmente cobra do professor algum mecanismo avaliativo ou um registro que indique que os objetivos daquela aula foram alcançados de acordo com um planejamento, mas também porque, ao eleger o filme como um elemento a mais na empreitada da aula, o professor lança mão de uma obra acabada. O filme está pronto e sem filtros – pelo menos sem os filtros “pedagógicos” – as possíveis ponderações que o professor entende como necessárias nada têm a ver com as escolhas realizadas do filme. Quem julga que aquele material é possível dentro de um universo de outras coisas que não considera tão plausíveis para trabalhar em uma aula é o professor, mas ele não tem garantias. Por não as ter, ele precisa pensar em como conduzir aquilo que não pode controlar dentro do filme exibido. São inúmeras interpretações, questionamentos sobre uma cena ou um diálogo – às vezes justo aquela cena que o professor sabe que deveria ter pulado – que poderão emergir dos alunos e precisarão da ação pedagógica de um mediador.

O desafio para os professores é conseguir que as escolhas façam sentido para este público e permitam ressignificar o que viram a partir de um repertório que já possuem, isso porque o manejo que o professor faz, essa seleção, estará também implicada por limites impostos pela própria escola, que, por sua vez, opera conservando certas representações culturais hegemônicas. Afinal, parafraseando Macedo (2014), a educação tem a ver com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar as possibilidades de outras significações. Eis o grande paradoxo da escola: querer emancipar ao passo que permanece conservadora em tantas formas de fazê-lo (BOURDIEU, 1998). Essa desconstrução bem pode partir de uma proposta de aula; o professor efetua uma escolha, que nunca é neutra, a partir de seu repertório, faz a curadoria de um filme e precisa lidar com seus desdobramentos. Kléber, ao analisar o momento crítico atual, em que a liberdade de cátedra vem sendo relativizada

pelos grupos conservadores¹⁰⁸, acaba avaliando muitos elementos que nos mostram estratégias de manejo:

Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História. Não vou deixar de discutir Nazismo, não vou deixar de discutir questões de gênero. Trabalho feminismo, movimentos gays, coisas que têm uma influência na formação do pensamento contemporâneo. Evidente que sempre vou ter uma noção, como sempre tive, não vou trazer uma história muito de nudez para a gurizada, nunca! Até porque não é o elemento do filme, pode ser uma parte, uma licença poética. (Kléber, entrevista, p. 9)

Ele diz que não renuncia a alguns temas que considera essenciais, o que faz é ser vigilante em relação ao que escolheu. Essa vigília pode ser feita de várias formas – quando se confere a classificação indicativa e, mesmo assim, se decide avaliar se a linguagem e o comportamento dos personagens ou a crítica que está posta no enredo do filme são adequados. Só que, ao ser uma obra já finalizada, essa vigília sempre será insuficiente, pois o professor tem convicções, coisas das quais ele não quer abrir mão, então ele precisa ceder. Claro que, como bem disse Kléber, existe uma noção de até onde ir para não desviar o foco daquilo que se pretende ao trabalhar com o filme. Faz parte do manejo do professor talvez ter que cortar fora certas partes, assim como eventualmente algumas cenas são selecionadas para serem exibidas e outras podem ser escolhidas para não irem ao ar naquela aula.

A pista deixada pelos casos citados é de que, ao manejar seu repertório, o professor coloca à disposição dos alunos uma maior diversidade de formas de expressão sobre os temas para que eles ampliem suas possibilidades de ver e compreender o mundo. Ganho do cinema nesse aspecto: cada um delira com seu repertório. Quantas formas de representação o cinema foi capaz de criar acerca de alguns assuntos, eventos históricos, personalidades, dilemas sociais etc.? O aluno também compara com aquilo que conhece, que traz consigo de casa, da vida, do que lhe foi colocado à disposição apesar da escola. Existem convicções que operam nesse espectador que o distinguem dos outros trinta que coexistem na mesma sala de aula. Acredito que a fala de Laís represente bem todo trajeto que o professor constrói para chegar a um modo de fazer que contemple esses diferentes sujeitos na sala de aula. A professora, ao refletir, vai elencando dilemas que encontra ao tentar elaborar uma proposta de pós-filme:

¹⁰⁸ Ver a discussão no subcapítulo 4.1.1 acerca do projeto Escola sem partido.

Aí, no pós-filme, eu abro normalmente para o debate para eles trazerem coisas e muitas vezes preparo uma apresentaçãozinha para destacar com eles coisas que pra mim são importantes (...) Mas eles são jovens, então talvez esse caminho do ser solene, do fazer com eles mais devagar e permitir emocionar-se para eles seja importante, sabe? E talvez seja uma coisa que a gente deixa passar às vezes. Quer tanto dar a palavra para o aluno, quer tanto que ele se coloque e faça referências àquela obra que a gente estava assistindo, e tento não falar muito, porque senão a gente ocupa o espaço inteiro daquela aula que é para ser uma discussão. E aí também tu te eximes de uma responsabilidade de falar. E isso é algo que me instiga aí, sabe, qual é o ponto? (Laís, entrevista, p. 5)

No excerto, não está pautada nenhuma discussão que leve nem para uma abordagem mais objetiva, nem para um espaço de debate. Laís se interroga ao dizer que é difícil achar o ponto ideal de abordagem com os estudantes. Fica visível que, dentro da escola onde está inserida, essa prerrogativa é exclusivamente da professora, que poderá incluir o pós-filme como um processo de avaliação formal, poderá torná-lo um cine debate e ainda assim um instrumento avaliativo. Mas, ao negociar consigo mesma, a professora tem dúvidas de como fazer melhor – melhor no sentido do que ela mesma trouxe em outro momento, de quantos alunos conseguimos atingir. E não é a resposta que Laís busca que nos interessa analisar, mas sim os dilemas com os quais ela lida ao pensar o manejo de seu repertório. São dilemas que mostram as intenções da professora em criar um espaço de diálogo, mas sem se eximir do seu papel de mediadora e ao mesmo tempo tentando entender que papel é esse. Como ela diz, às vezes no afã de não reduzir o filme a uma experiência mais didática, ela percebe que se exime de pontuar algumas coisas que cabem como estratégia pedagógica em sala de aula, e, mesmo analisando seus modos de fazer no presente e avaliando o que já fez em experiências anteriores, Laís coloca um questionamento sobre como fazer futuramente.

O pós-filme, esse evento dentro da aula, coloca em questão a curadoria do professor. Faz isso quando promove um espaço de debate, um ponto de escuta para os estudantes se posicionarem. Também o faz quando o professor opta por uma estratégia de verificação do filme em relação aos conteúdos, porque os exemplos até aqui citados partem de uma curadoria na qual o filme não serve somente como ilustração de um conteúdo de História. Mas, como bem vimos nas pistas de manejo de repertório, os sujeitos da pesquisa operam com diferentes requisitos na hora de selecionar os títulos que irão compor suas aulas. Se as escolhas implicam diretamente o pós-filme, e é preciso estar “atento e forte” com elas, então algumas estratégias de manejo seguirão no sentido mais objetivo de verificar o quanto o aluno consegue relacionar o que assistiu com o conteúdo de aula.

Dos professores entrevistados, foi possível mapear pistas que levaram a estratégias que se assemelham mais a esse modelo de verificação junto ao filme e conteúdo, começando por Kléber, que afirma: “Em algumas ocasiões, eu utilizo uma ficha de análise do filme e fico tentando vincular com a História.” (Kléber, entrevista, p. 2), e mais adiante expõe melhor sua ideia sobre o filme em sala de aula: “Eu tenho encarado nos últimos anos essa percepção de que o filme é um texto que tem que ser lido né... Em História, a gente vai buscar no vídeo os elementos que contribuem para entender um processo.” (Kléber, entrevista, p. 11). O professor admite que nesse pós-filme a intenção é que os alunos consigam destacar partes que dialoguem com os conteúdos de História: “A ficha eu entregava antes para eles terem uma noção do que eles precisavam observar no vídeo, e a produção era pós-filme – a gente conversa e a partir daí que eles preenchem.” (Kléber, entrevista, p. 3). Ele explica que a preparação para o pós-filme começa desde antes da exibição como uma maneira de guiar o olhar dos alunos para o que melhor se vincula com os temas por ele abordados em aula. Talvez ele crie o momento solene antes mesmo de o filme começar. Também vale relembrar que o professor Kléber utiliza tanto um vídeo compilado de partes de documentários que dialogam com um tema central quanto filmes de ficção que são exibidos na íntegra. Ele mesmo admite que o pós-filme pode nem acontecer na mesma aula: (...) às vezes, se não dá na mesma aula, eu vou retomar na aula seguinte. Essa semana mesmo, segunda e terça-feira foram dois dias que eu usei vários documentários” (Kléber, entrevista, p. 9) – talvez por isso ele veja necessidade em fazer uma prévia antes mesmo de exibir o filme.

Seguindo as pistas das abordagens que envolvem essa verificação dos conteúdos de História, temos o professor Glauber, que também trabalha com fichas de perguntas, mas com outra estratégia de manejo dos filmes:

Deixa eu te dar um exemplo: no filme do **Rei Arthur**¹⁰⁹, que eu vi com eles no 1º ano, eu fiz algumas questões, e esse filme eu deixei ele rodando até meia hora, quarenta minutos, e não fiz nenhuma intervenção. E coloquei umas perguntas para eles irem fazendo (...) essa atividade de perguntas é legal de fazer, ver filme, ver documentários e já vai respondendo, não deixar, ir vendo e respondendo. (Glauber, entrevista, p. 4)

Então, com o uso de uma ficha de questões sobre o que estão vendo, o professor pretende prender a atenção dos alunos sobre o filme. Como vimos, esse professor opta sempre

¹⁰⁹ Dirigido por Guy Ritchie, 2017.

por não exibir os filmes inteiros. Outros elementos são possíveis de analisar no excerto do que narra Glauber: primeiro, que sua estratégia de pós-filme ocorre durante a exibição, colocando os alunos em contato com dois desconhecidos ao mesmo tempo, o filme e a ficha de questões. Com isso, o professor cria uma estratégia de manejo que altera toda a experiência dos alunos durante a exibição, já que precisam preparar seu olhar para o que pedem as questões da ficha ao mesmo tempo que descobrem que questões são essas. Soma-se a isso a relação que devem estabelecer entre o filme e o conteúdo de História que provavelmente foi trabalhado em aulas anteriores. Glauber comenta que dificilmente consegue estabelecer um espaço de conversa no pós-filme e atribui isso ao fato de não exibir as obras completas. O que é possível notar em relação à abordagem do professor é que, no seu manejo, desde a escolha ele procura por obras que ilustrem mais o conteúdo histórico, já pensando no que pretende exigir dos alunos a partir do trabalho com as fichas de questões. Portanto, ocupa toda duração da aula de maneira a preencher todas as brechas que eventualmente poderiam dar margem para um debate.

Outra abordagem citada veio através de uma fala da professora Laís. Para ela, é importante formalizar o pós-filmes, com o intuito de que ele seja aproveitado como instrumento de avaliação. Ela esclarece que:

Eu sempre faço um trabalho. Na escola também tudo é avaliado processualmente. Até o debate pode ser avaliado. Mas eu normalmente formalizo a avaliação de alguma forma, seja com a escrita de uma resenha crítica, seja com questões e um roteiro que eles precisam seguir de alguma forma, eu gosto de relacionar. (Laís, entrevista, p. 10)

Sem excluir nenhuma das possibilidades de formalização do pós-filme, a docente busca inclusive torná-las avaliativas. Parte do manejo da professora está relacionado ao projeto pedagógico da escola onde atua, que lhe permite criar diferentes instrumentos de avaliação a partir do manejo de seu repertório. Outro ponto é que a formalização à qual a professora se refere parece não estar associada somente à verificação da relação entre filme e conteúdo de História. Essa pista aparece na sequência de sua fala:

Porque o objetivo que estaria avaliando ali não precisaria ser necessariamente a interpretação do filme, pode ser um outro objetivo que usa o filme como ferramenta para interpretação de algo maior ou relacionado ao filme. Então, posso fazer de várias formas. Eu tenho um caráter de querer formalizar com eles as aprendizagens, até para que eles valorizem o que viram. (Lais, entrevista, p. 10)

O trecho esclarece que os objetivos podem variar e não se fixarem necessariamente na interpretação direta filme/conteúdo de aula. O que vale no pós-filme não é um objetivo que regule o quanto o aluno foi capaz de aprender com ele. A formalização se refere ao

entendimento de que assistir a um filme em aula também pode ser uma forma de produzir conhecimento e de ser avaliado. Para além de outros objetivos, Laís se preocupa que os alunos reconheçam e valorizem essa experiência. Sua fala deixa um rastro para pensar sobre a relação que os estudantes estabelecem com os filmes em sala de aula, sobre como eles encaram a decisão do professor de usar um tempo dentro da aula para passar um filme e avaliar a partir dele. Ao comentar sobre o projeto político pedagógico da sua escola, Adélia acaba analisando essa relação dos alunos e admite que;

Lá os alunos criaram meio que uma ideia que, tipo assim, o professor que passa filme é aquele que não dá aula. E pra eles lá, para o meu público, dar aula é chegar em sala, encher o quadro de coisas, falar aquelas coisas e depois cobrar uma avaliação. (Adélia, entrevista, p. 4).

Portanto trabalhar com filmes em suas aulas tornou-se um problema, uma vez que ela parte de uma pré-avaliação dos estudantes em relação a esse tipo de estratégia pedagógica. A professora opta então por não exibir os filmes na íntegra, mas diz que segue trabalhando com eles através dos trailers, indicando a possibilidade de os alunos assistirem em outro espaço que não a sua aula. Isso se relaciona com o pós-filme na medida em que esta professora terá menos oportunidades de realizá-lo junto ao grande grupo. Algumas possíveis abordagens que Adélia venha a cogitar já são vetadas de antemão por conta da relação dos estudantes com esse tipo de atividade, já que a própria proposta da escola reforça esse entendimento de que o filme não é uma aula, ao passo que estabelece através de um sistema de ensino quais estratégias podem ser consideradas plausíveis, como cita a professora.

Embora seja uma interferência, a forma como a escola se organiza pedagogicamente não é o único motivo da ideia deturpada que os alunos têm sobre passar filme em aula. O professor Kléber trabalha na rede pública municipal e conta que o processo de avaliação da sua escola é bastante diverso e que os professores podem escolher diferentes instrumentos para avaliar:

Então por isso tudo que eu vou produzir tem sentido, então o filme não deve; evidente que alguns encaram como recreação: se é filme, não tem aula, e eu sempre digo que a aula do filme é como encher o caderno, porque tu precisa acionar vários mecanismos de conhecimento para entender porque ele é um texto. (Kléber, entrevista, p. 11)

Ele usa a analogia de encher o caderno de anotações como forma de dizer para os alunos que o filme é tão pedagógico quanto um quadro que o professor enche de matéria. As falas tanto dele quanto de Adélia nos apontam para algo que antecede todas as etapas que percorremos: o fato de que o manejo começa antes mesmo da escolha pelo título do filme.

Quando o professor decide pelos filmes e não outros dispositivos pedagógicos, isso já é parte do manejo funcionando na sua tomada de decisão. Tudo o que vem depois, embora não pareça, são estratégias de manejo que procuram fazer o filme resistir até finalmente ser encarado pelos alunos – e às vezes isso só ocorre no pós-filme – como um dispositivo pedagógico tão relevante quanto uma obra literária, uma música, um conjunto de slides ou um livro didático. É claro que essa ideia é muitas vezes reforçada pela escola, no simples fato de ser flexível ou não com os espaços e tempos determinados por ela, porque não é só elencar o cinema como linguagem e o filme como um dispositivo dentre as alternativas do currículo, mas compreendê-los como opções tão plausíveis quanto aquelas que não alteram sua rotina. Entre os jovens estudantes, desconstruir a ideia de que o ver o filme é uma não-aula, como adverte Glauber, requer outros olhares: “É que aqui não é o usual, a gente não tem no currículo essa prática, e daí tu sempre te acostuma a ver o filme como uma não-aula (...)” (Glauber, entrevista, p. 7). Para além do que condiz com a escola, a relação dos jovens com o que assistem vem mudando a cada ano e nos coloca em um cenário onde, como já ressaltado anteriormente, eles podem assistir a tudo a todo instante em qualquer lugar.

Recai sobre o professor, então, a tarefa de disponibilizar para os estudantes essa experiência e tratá-la sim como um refúgio dentro da rotina das aulas, mas sem perder o rigor – o rigor de evidenciar os motivos pelos quais efetuou aquela escolha, de demonstrar que o filme não está tapando um buraco do planejamento, que ele não é um atalho. Ele ajuda a preencher lacunas dos conteúdos sim, mas abre para outras tantas que dele podem emergir. Assumir essa posição na curadoria do seu repertório implica manejá-la durante todo o processo, por isso as estratégias de pós-filme precisam ser analisadas em sua pluralidade, porque talvez elas sejam a parte que distingue todo o processo de manejo, que revela os motivos pelos quais o filme foi colocado dentro da aula e dá sentido a toda a experiência.

5. CONSIDERAÇÕES PARA CHEGAR AO FINAL

Arribo, ahora, al más difícil punto de mi relato. Éste (bueno es que ya lo sepa el lector) no tiene otro argumento que ese diálogo de hace ya medio siglo. No trataré de reproducir sus palabras, irrecuperables ahora. Prefiero resumir con veracidad las muchas cosas que me dijo Irene. (BORGES, 1986)

Parece irônico que as páginas finais desta tese venham logo após uma sessão chamada de *Pós-filme*. Afinal, esse título tem mesmo cara de algo que acabou. Mas já entendi que essas últimas páginas não são uma cerimônia solene de encerramento da tese; elas são um caminho que se encontra para se chegar ao final, dá-la por encerrada, por enquanto. Sinceramente, olhando desde a minha perspectiva, os agradecimentos deveriam vir agora, como os créditos de um filme – que, diga-se de passagem, prendem muito a minha atenção. Penso melhor e vejo que não, que as considerações para chegar ao final vêm antes do fim do filme: são elas que juntam todos os personagens e conflitos do enredo para, caso o espectador ainda não tenha se dado conta, explicar o final. Elas são, como diz Borges (1986) o ponto mais difícil de toda a escrita. Assim como o autor tentou resumir com veracidade todas as lembranças de Irene Funes, tentarei resumir com veracidade tudo que foi construído ao longo desta tese.

No curso da escrita da tese, acredito que tive a oportunidade de reconstruir muitos saberes em relação ao meu objeto de pesquisa: as formas de manejo do repertório de professores de História que utilizam filmes na composição de suas aulas. O digo analisando três expedientes que corresponderam aos objetivos traçados pela pesquisa. O primeiro deles me levou a acompanhar, junto aos cinco professores, como manejam os critérios de seleção dos filmes utilizados em aula. Embora eu tivesse pistas, não imaginava encontrar tanto esforço criativo dos professores em fazer acontecer em suas aulas. Pude perceber que esse esforço é movido, sim, pelas suas intenções enquanto educadores para além do espaço escolar, que os constituem como sujeitos. Correndo o risco de parecer clichê, me resulta difícil não me sentir mobilizada pelo potencial criativo do que pude ouvir e depois ler e reler sobre o manejo do repertório de Adélia, Glauber, Laís, Kléber e Walter. Mas eu não me refiro ao criativo por ser inovador em sua forma, conteúdo e/ou abordagem, mas porque é sempre novo em sua composição. Essa é a primeira consideração e pauta sobre o exercício de composição e montagem de uma aula como algo que é sempre provisório e que, portanto, está em constante transformação. O tempo todo durante o texto da tese me interessou anunciar as formas de manejo de repertórios de filmes dos professores de maneira que elas não soassem

como uma ideia de “novas formas de pensar o Cinema em sala de aula” – o que não quer dizer que os relatos que recebi pelos meus sujeitos de pesquisa tenham sido previsíveis. Eles falaram sobre formas de fazer que eu enquanto professora já havia experimentado. O que mudou, de maneira síncrona, foi a possibilidade de acompanhá-los com as lentes de pesquisadora, tomar distância e ver em perspectiva o exercício da composição das aulas; tomar distância para estabelecer uma relação diferente com o presente, estar presente e prestar atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). De fato, durante todo o trajeto da pesquisa, estive em diferentes modalidades de atuação, manejando meu repertório em sala de aula. E o fiz no Ensino Regular com as turmas do Ensino Médio, o fiz na Educação de Jovens e Adultos, nos estágios de docência, nas formações para outros docentes e inclusive o fiz em ano de pandemia com aulas que foram sugadas para dentro da tela do computador. Portanto, acompanhei esses cinco professores através das entrevistas e boa parte da análise do material empírico foi realizada *mientras* eu manejava meu próprio repertório como professora para compor aulas. Então é desse lugar que eu falei até aqui; esse foi o grau de implicação com o qual esta pesquisa contou ao longo dos quatro anos.

Desde o início da tese, esteve clara a minha implicação para com os sujeitos da pesquisa, professores de História que utilizam filmes em suas aulas, como eu. Segui refletindo sobre essa implicação e pude admitir, já lá no capítulo 3 do Artesanato da pesquisa, que buscava um distanciamento para conseguir ter uma perspectiva como pesquisadora. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 45), abrir os olhos e olhar o óbvio é o que sucede quando ficamos atentos ou expostos. Por certo, ao ficar atenta e exposta, foi possível estabelecer uma relação diferente com o que se apresentava para mim como presente nas diferentes etapas da investigação.

A partir disso, se inaugura o segundo expediente, que considero relevante para esse momento de síntese: a elaboração teórica de dois conceitos que se constituíram no caminho da pesquisa. Me refiro ao Repertório e ao Manejo de repertório. No caminho para chegar com essa mirada de pesquisadora a um terreno que me é tão familiar em todas as suas características, uma das preparações que fizeram grande diferença foi a construção da noção de repertório com a qual iriam operar as entrevistas junto aos professores. Sem definir tal conceito de repertório, teria sido muito diferente tanto construir uma noção de manejo quanto olhar para o material empírico e analisá-lo dentro da ideia de que professores manejam seu repertório na composição de suas aulas, e que o manejo do repertório revela circunstâncias de um dado momento – e, portanto, a posição que o filme ocupa na organização da aula é sempre

provisória e circunstancial. Percebo que a elaboração dos dois conceitos foi também um exercício de composição e manejo no intento de agregar ideias de diferentes autores de maneira a definir um outro conceito – o repertório – com o qual a pesquisa seguiu. E consegui olhar para a ação pedagógica docente através de diferentes ângulos. Contudo, a diversidade de formas de compor uma aula feita pelos professores ao manejarem seus repertórios de filmes se revelou como o grande potencial a ser explorado na pesquisa. Chamo composição o exercício de artesanato mesmo, de pegar pedaços não de coisas físicas, mas de coisas que o professor conhece ao longo de sua trajetória, não só como professor, mas como sujeito no mundo. Coisas que conhece sobre cinema e filmes, mas sobre os jovens também, sobre a escola, com certeza; debates da atualidade, talvez; jeitos de administrar o tempo, chamar a atenção para alguma pauta, prever imprevistos, saber quando escutar e quando lhe toca interromper o que escuta, cortar cenas de um filme, negociar com outros colegas, incluir pautas e excluir outras, assumir um posicionamento e mudar tudo quando não fizer mais sentido. Portanto, o repertório aqui é visto como uma coleção de coleções de coisas que cada sujeito acessa ao longo de sua vida e que nunca se estanca.

Tudo isso e tantas outras coisas se encaixam na noção de repertório, e seu manejo será a capacidade de lidar com ele, desorganizá-lo e reorganizá-lo, olhar para o que se tem: o currículo, os alunos, a escola e conseguir finalmente fazer a composição de uma aula. Portanto, trata-se de selecionar, dispor e propor. Como a analogia ao gigante Atlas que leva o mundo nas costas pois carrega esse repertório, mas também aos painéis do atlas de Warburg, que não é formado somente por uma categoria de itens, e sim por coisas que se relacionam com a capacidade de fazer infinitas montagens a partir do que se conhece. Mas os professores fazem isso o tempo todo: a habilidade do manejo do repertório é algo que constitui a sua *professoralidade*. Eles compõem e montam aulas periodicamente, e as demandas que surgem não são um evento esporádico: são rotina para o professor – uma rotina atravessada por tudo que constitui o repertório desse sujeito. Assim, torna-se difícil olhar para o que a escola reforça em termos de repertório de maneira separada do repertório de cada professor, porque ambos entram pela porta da sala de aula: pela via de um currículo imposto e/ou pelas escolhas efetuadas através do manejo do professor – sem contar os alunos, que também atribuem sentido aos conhecimentos escolares a partir de seus próprios repertórios.

Dito isso, chego ao terceiro expediente, que fala do reconhecimento das potências do uso de filmes para as aulas de História como estratégia para ponderar ideias sobre reprodução e emancipação na Escola Básica. Na construção da ideia de repertório, uma das ponderações

que sempre estiveram presentes enquanto eu a elaborava, era a de que o mundo chega dentro da escola por diferentes caminhos. Portanto, não seria possível conceber uma ideia de repertório que não considerasse a escola como um espaço para sua ampliação, mas sem perder de vista o seu caráter conservador. Daí a passagem pelas coleções, mas também pela ideia do cânone, esse exemplar imperativo que conserva certa tradição, essa seleção arbitrária do que é mais ou menos legítimo aos olhos da escola, para chegar até o repertório como distinção, algo que diferencia o sujeito dentro de um grupo ao mesmo tempo que o torna identificável como pertencente a outro.

Logo, a potência da análise aqui realizada é o reconhecimento de que, embora os docentes sejam parte desse movimento de ampliação e conservação dentro da escola, existe uma singularidade de posições que cada um dos cinco professores da pesquisa ocupa em relação a como pensam a educação e seu papel como educadores – sobre como enxergam o mundo, quais as suas convicções políticas, sua relação com a cultura, com o que consomem. Isto foi uma marca do trabalho empírico: encontrar essas posições a partir de falas que contam sobre fazer uma aula; entender que o manejo do repertório pode ser o limiar, aquilo que distingue como cada pauta chega até os alunos; perceber se ela vai permitir que eles se desloquem e consigam seguir em frente, ou será mais um mecanismo para conservar e paralisar o sujeito no lugar onde já se encontra. E quanto aos filmes? Como já anunciei ao longo da tese, esta pesquisa parte da ideia de que o repertório dos professores é parte significativa na ampliação do próprio repertório dos estudantes, uma vez que a escola se constitui como um ambiente onde cada sujeito traz traços culturais de seus múltiplos pertencimentos que são postos a negociar entre si e com outras culturas aí presentes (MACEDO, 2014, p. 90). Por isso procurei olhar para as maneiras como o manejam para que ele seja apresentado no formato de uma aula. Lanço esse olhar pela via do Cinema, com professores que optaram por dividir suas aulas com os filmes:

Aprender História no Ensino Médio estava acompanhado de me familiarizar com filmes e de me interessar. Meu encantamento por filmes talvez tenha vindo daí. E não me lembro de ver filmes para ilustrar um conteúdo ou uma revolução ou guerra. Mas me lembro de ciclos de filmes organizados pelo professor, com filmes clássicos que eu só vi por que ele passou. Então acho que é um mérito do professor abrir essas portas. (Laís, entrevista, p. 3)

Admito que a fala da professora contempla bem a afirmação de que o repertório docente contribui para a formação e ampliação do repertório dos alunos. Laís fala tanto da sua

familiarização e encantamento com o cinema quanto dos filmes que ela só conheceu porque lhe foram apresentados em sala de aula pelo professor que, como ela mesma diz, abriu portas. Os filmes certamente abrem portas para outras maneiras de olhar para o mundo, maneiras que não necessariamente encontram-se dentro da sala de aula, da escola ou mesmo de nossas casas.

Além disso, junto aos sujeitos da pesquisa foi possível perceber em suas falas que estão sempre lidando com muitos assuntos em forma de conteúdo a serem trabalhados ao longo de um ano letivo. Os cinco que aqui falaram sobre suas aulas abriram um espaço na sua composição para compartilhar uma maneira de contar a história pelo ponto de vista do filme, algo produzido por alguém que sequer está na sala de aula. Estes professores, ao elegerem um filme, se dispuseram a mediar as reações de seu público a partir do que viram – porque na aula é assim, a reação aparece, seja em forma de dúvida, de sono, de uso do celular, do aluno que não consegue parar quieto, dos que se emocionam, dos que ficam contrariados com o filme e com o professor. Enfim a avaliação das escolhas do professor vem em seguida. Por isso precisa estar claro desde o início do processo que sua composição só fará sentido se funcionar no coletivo. Na análise feita das entrevistas, foi possível identificar três marcadores que correspondem a diferentes momentos pelos quais passa a composição de uma aula. Cada um deles expressa uma diversidade de formas de manejo que o professor faz a partir de seu repertório.

O primeiro marcador remete ao processo de escolha pelo que será exibido, portanto dentro da ideia de uma curadoria que o professor realiza com base no que se encontra em seu repertório. E o realiza considerando um cenário onde encontram-se reunidos, segundo Macedo (2014), sujeitos que pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes, articulando valores muitas vezes conflitantes entre si (2014, p. 90). Cada professor entrevistado transita por muitos grupos heterogêneos de alunos e busca, ao selecionar um filme, apresentar um ponto de vista acerca de algum assunto. Eles constroem com o que têm em seu repertório uma perspectiva em relação a temas que serão abordados no tempo de uma aula. Ao analisar as falas dos professores em relação aos critérios de seleção dos filmes, foi possível buscar pistas na noção de curadoria desenvolvida por Martins e Picosque (2003) como uma ação que revela não apenas o que foi escolhido, mas o que ficou de fora do processo também. Cada recorte que o professor realiza, cada nova composição expressa comprometimento com uma proposta que nunca é neutra, pois é marcada por convicções que lhes são próprias – e não se trata, portanto,

apenas de considerar critérios objetivos que permeiam a rotina escolar, mas de considerar aquilo que é subjetivo, particular de cada um dos professores e que também se expressa em suas escolhas ao manejarem seus repertórios. Ao analisar o expediente da sua escolha, foi possível compreender que eles são sempre provisórios, incompletos, porque sempre haverá algo novo e o professor precisa lidar com essa dinâmica o tempo todo.

Se a seleção do filme e dos temas que serão abordados a partir dele constituíram um primeiro momento da composição das aulas, as estratégias que pautam a exibição desses filmes revelaram um segundo marcador do manejo dos professores em capturar seus alunos para dentro de uma proposta. A análise se valeu da ideia de que o ato de exibir um filme em sala de aula já não se resume somente ao filme e nem à sala de aula, já que eventualmente tudo estará localizado dentro da internet e nas suas infinitas possibilidades. Ainda sobre a exibição a ponderação se deu também no entendimento de que filme e aula constituem expedientes com durações distintas e que ambos se adaptam quando o professor decide reuni-los. Apesar dessas duas ponderações, foi possível identificar nas entrevistas com os cinco professores pistas que pautam as estratégias de manejo na hora de exibir o que foi escolhido a partir de seu repertório. Pois bem, o filme suspende por alguns instantes a fala do professor, mesmo quando a escolha é por ir controlando sua exibição através de pausas e comentários, ou quando um trecho ou somente o trailer é mostrado, e ainda quando o filme é exibido na íntegra – todas as formas foram citadas pelos cinco professores. Afinal, o registro que fica parece ser o reconhecimento do manejo do repertório, pois o aluno lembra que assistiu e que foi em uma aula de História com aquele professor. A exibição é um expediente que revela as escolhas efetuadas pelos professores, ao passo que media aquela aula. Adélia, Glauber, Laís, Kléber e Walter falaram, ao longo das entrevistas, sobre suas estratégias para lidar com a exibição dos filmes dentro de suas aulas, descrevendo especificidades dos projetos pedagógicos que permeiam as escolas onde trabalham, mas também o grupo heterogêneo de alunos todos diferentes que se encontram reunidos em suas aulas de História.

O último marcador na composição das aulas foi o que chamei de *Pós-filme*, e retomo uma fala da professora Laís que diz muito do que esse momento pode representar dentro da aula: “Quantos alunos a gente atinge com isso, nunca vamos saber, mas que, em algum lugar, a gente abre portas para eles a partir dessas abordagens, acho que sim.” (Laís, entrevista, p. 3) Exibir um filme tira o professor de cena durante uma parte do período de aula e abre a porta para que o aluno possa “sair” daquele cenário e adentrar o que está assistindo. O pós-filme consiste na em capturar de volta o aluno para o acontecimento da aula de maneira a inclusive

verificar como se deu sua experiência com o que foi exibido. Levando em conta que os alunos são também espectadores – emancipados nos termos de Rancière (2010) – que constroem suas próprias interpretações e se apropriam da história de maneira a traduzir suas experiências a partir do seu próprio repertório também, e que a aula também se produz de desencontros de expectativas que nela ocorrem e, por vezes, o que inquieta e desloca o aluno é justamente isso. O pós-filme se ocupa de um momento em que pontos de vista díspares se encontram, e o professor tem a tarefa de mediar esse encontro de maneira a considerar a possibilidade dessa conexão do heterogêneo – nas palavras de Foucault (2008), termos díspares que permanecem díspares, portanto, um estranhamento que eventualmente perdura para além da aula.

O pós-filme é um expediente criado pelos professores dentro de suas aulas com o objetivo de validar de diferentes maneiras a experiência dos estudantes com os filmes. Não varia apenas de um professor a outro, já que cada um deles se utiliza de diferentes estratégias para formalizar esse pós-filme. Depende do manejo que fizeram de seu repertório nos expedientes anteriores, portanto durante a seleção e exibição dos filmes. Na diversidade de modos de fazer que cada sujeito da pesquisa apresentou, foi possível avistar a provisoriedade de cada estratégia. Em parte, em função da própria recepção dos alunos em relação à exibição dos filmes, em outra no que diz respeito às formalidades exigidas pela escola. De fato, o que vale no pós-filme não é um objetivo que regule o quanto o aluno foi capaz de aprender, mas o entendimento de que assistir a um filme em aula também pode ser uma forma de produzir conhecimento e de ser avaliado.

Embora tenham sido analisados de maneira separada dentro da tese, escolha, exibição e pós-filme encontram-se nas falas dos professores constantemente relacionados uns com os outros: eles não existem de maneira separada, assim como não existem em definitivo como uma forma única de fazer. Por estarem em constante relação e atualização, evidenciam a ideia da composição das aulas como uma variedade infindável de modos possíveis. A análise, tal como apresentada aqui, inaugura uma nova coleção: dos infinitos modos que professores de História têm de manejar seu repertório de filmes.

Me encaminhando para um final, trago a fala do professor Kléber que me parece sintetizar as intenções colocadas pelos professores quando manejam seu repertório de filmes para compor uma aula:

Sempre acho que eu sou responsável pelo processo de formação dos alunos, então eu tenho que escolher coisas que estejam dentro dos princípios pedagógicos da escola, dos meus princípios como pessoa e pensando no que vai contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Então nunca procurei mostrar filme só para recreação por exemplo. Sempre usar uma coisa que vá contribuir ou como uma aula ou uma questão que não coube necessariamente dentro da aula, mas que vai acrescentar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. (Kléber, entrevista, p. 8)

Com tudo que foi elencado por Kléber – e considerando uma síntese das intenções dos cinco docentes –, conclui-se que eles apostam sim na ideia de que seus repertórios farão diferença na ampliação do repertório dos alunos e admitem que essa ideia vem cheia de intenções que têm como objetivo o deslocamento desses estudantes: “Meu objetivo interno quando eu vou dormir é ‘amanhã vou passar uma coisa que vai mudar a cabeça’” (Walter, entrevista, p. 4) disse Walter mesmo sabendo que não tem garantias.

O manejo do repertório consiste justamente nessa habilidade desenvolvida pelo sujeito em função do acúmulo de experiências práticas e reflexivas articuladas que o habilitam de alguma maneira à tomada de decisões. Na sala de aula, o professor realiza as coisas de uma maneira; se não der certo, ele muda, mas ele não para de fazer, pois não existe a decisão plena ou a curadoria perfeita, o arranjo ideal, porque é sempre particular, sempre devido a condições de possibilidade que tornaram possível que aquilo viesse à tona daquele jeito, naquele lugar e com aquelas pessoas. Essa característica provisória e particular do manejo de repertório que torna possível se nutrir, a cada nova experiência, de novos elementos que vão entrando em jogo a todo momento. Aqui elas foram analisadas a partir dos expedientes da escolha, da exibição e do pós-filme, mas reconheço que a análise é também uma forma de manejo de repertório. Portanto, o que aqui foi apresentado são escolhas efetuadas a partir de certas condições de possibilidade que tornaram possível analisar os relatos dos sujeitos de pesquisa com base em certos pressupostos teóricos, e isso resultou no texto da tese. As escolhas efetuadas aqui não são neutras: refletem convicções da pesquisadora em apresentar sua pesquisa de uma forma. Reconheço que tantas outras ficaram de fora, assim como outros autores, outras ideias e outras maneiras de olhar para o manejo do repertório de filmes dos professores de História. Retomo, então, duas ideias de que tanto falei ao longo da tese: primeiro que as escolhas são sempre provisórias, inclusive as que aqui aconteceram e, por fim, que, no manejo de repertório, aquilo que não é selecionado já existe como uma possibilidade e poderá ser um caminho escolhido futuramente.

6. REFERÊNCIAS

ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. **Documentos sobre o Instituto Nacional de Cinema Educativo** (INCE). CPDOC, FGV. Disponível em <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/gc/audiovisual/gustavo-capanema>.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico do Cinema**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

BADIOU, Alain. **El cine como experimentación filosófica**. In: YOEL, Gerardo (org.). **Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

_____. **Pequeno Manual de Inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BARONE, João Guilherme. **Exibição, crise de público e outras questões do cinema brasileiro**. Sessões do Imaginário, v. 13, n. 20, 2008.

BARROS, José D.'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BARTHOLOMEU, César (Org.). **Dossiê Warburg**. Rio de Janeiro: Revista Arte & ensaios, v.1, n. 19 jan. 2009, p. 118-143.

BRASIL, **Lei N.º 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dispões sobre a organização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL, **Decreto lei N° 20.301 de 2 de janeiro de 1946**. Criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20301-2-janeiro-1946-327734-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL, **Decreto lei N° 43 de 18 de novembro de 1966**. Dispõe da criação do Instituto Nacional de Cinema. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0043.htm . Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-06-historia.pdf>

BRASIL, **MP n° 2228 de setembro de 2001. Lei da Agência Nacional do Cinema (ANCINE)**. Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2228-1-6-setembro-2001-404188-norma-pe.html>

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso: 10 fev. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5062-parecercne-seb7-2010&Itemid=30192#:~:text=A%20escola%2C%20face%20%C3%A0s%20exig%C3%Aancias,problematizar%20as%20formas%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13006, de 26 de junho de 2014**. Estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#:~:text=Acrescenta%20%C2%A7%208%C2%BA%20ao%20art,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL, **PL nº 876 de 2015**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201 . Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, Jorge Luis. **Ficciones**. Madrid: Ed. Alianza Emecé, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e a Cultura** In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

CATELLI, Rosana Elisa. **O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na biografia contemporânea.** São Paulo: Intexto (UFRGS), 2005.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de educação, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DE ALMEIDA CUNHA, Maria Amália; ALMEIDA, Carla Aparecida. **O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida.** UFMG: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, p. 268-283, 2010.

DE DUVE, Thierry. **Cinco reflexões sobre o julgamento estético.** Porto Arte: Revista Porto Alegre, v. 16, nº 27, novembro/2009.

_____. **Fazendo escola (ou refazendo-a).** Chapecó: Argos, 2012.

DE LA FARE, Mónica; CARVALHO, Isabel; PEREIRA, Marcos. **Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação.** Revista Educação, v. 4, p. 192-202, maio/ago, 2017.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem - movimento.** Cinema 1. Lisboa. Assírio & Alvim, 2004.

_____. **Proust e os signos.** Editora Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?** Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2010. Disponível em: <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/atlas-como-llevar-mundo-cuestas>

_____. **Imagens apesar de tudo.** Lisboa, 2012.

_____. **A imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador. A nova arte.** São Paulo: Perspectiva, v. 1, n. 5, 1975.

DUSSEL, Inés. GUTIERREZ, Daniela (org.). **Educar la Mirada: Políticas y pedagogías de la imagen.** Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006.

_____. **Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad.** In. Estudos da Língua(gem), v. 12, n. 1, junho. Número Especial: Memória, Cinema e Linguagem. Vitória da Conquista: Departamento de Estudos Linguísticos e Literários: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014, p. 77-100.

ERICKSON, S. S. Bloom, Harold. **O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo.** Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), 6(07), 2010, p.121-131.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **O que são luzes?** In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Coleção Ditos e Escritos, v. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

_____. **O cuidado com a verdade**. Coleção Ditos e escritos – ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Aula de 5 de janeiro de 1983**. In: **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.3-39.

FREITAS, Daniela Silva de. **Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência**. Brasília: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 59, jan, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 17-34.

FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUATTARI, F. **O Divã do pobre**. In: **Psicanálise e Cinema**. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Relógio d' Água, Lisboa, 1984.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. **O cinema como objeto de comunicação histórica**. In: **Revista Fronteiras – estudos midiáticos v. VII Nº 1**. Unisinos, 2005.

_____. **Kracauer e os fantasmas da história: reflexões sobre o cinema brasileiro**. Comunicação Mídia e Consumo, v. 6, n. 15, p. 129-144, 2009.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia**. 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultural e diferença**. In: **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. CASEMIRO, Alice; ALBA, Alicia de. (Org.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos Achados - O olhar do professor-escavador de sentidos – 4º. Bienal**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas**. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia a escola**. São Paulo: Autêntica, 2014.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORETIN, Eduardo. **O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro**. In: CAPELATO, M. H. **História e cinema dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo. Alameda, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro**. Antiteses, Londrina, v. 8, n. 15esp. p. 09-44, nov. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral (1873)**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NÓVOA, Jorge. BARROS, José d'Assunção. **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação**. Pro-Posições. v.23, n.1. 2012

_____. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566 Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, v. 20, n. 45, p. 16-35, 2018.

PERUFFO, Gabriela do Amaral. **O que fica além da aula? O cinema na aula de História**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PUCRS, 2016.

PERUFFO, Gabriela do A., SCHMITT, Lilian A. e PEREIRA, Marcos V. **O Artesanato da Pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em Educação**. In: **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. FARE, Mónica de la; ROVELLI, Laura; SILVA, Marcelo Oliveira e ATAÍRO, Daniela (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS. Universidad Nacional de la Plata, 2020, p. 217-236.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade**. São Paulo: Summus, 1982.

RAMOS, Fernão. P. **Mas afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim**. Galáxia (São Paulo, Online), n. 32, p. 38-51, ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016225800>

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **El Espectador Emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

RIBEIRO, Adalberto Mário. **Instituto Nacional de Cinema Educativo**. Revista do Serviço Público. Ano VII, vol. 1, n.3, 1944.

SAMAIN, Etienne. **As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg: entre Antropologia, Imagens e Arte.** Revista Poiésis, n 17, p. 29-51, Jul de 2011.

SERRA, María Silvia. **Cine, escuela y discurso pedagógico: Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina.** Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011.

_____. **Pedagogía y metamorfoses: Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos.** In: **Las formas de lo escolar.** BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comp.) – 1º ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007, p. 119-132.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil.** São Pablo: Editora da UNESP, 2004.

SIMIS, Anita. **Estado e Cinema no Brasil.** São Paulo: Annablume, 1996.

VIÑAO, A. **Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 69-90, 2008.

WARBURG, Aby. **Atlas Mnemosyne.** Madrid: Ediciones Akal, 2010.

WEITZEL, Simone R. **O desenvolvimento de coleções e a organização do conhecimento: suas origens e desafios.** Perspectivas em ciência da informação, v. 7, n. 1, 2002.

_____. **Desenvolvimento de coleções: origem dos fundamentos contemporâneos.** TransInformação, v. 24, n. 3, 2012.

WILLIS, Paul. **Notas sobre cultura común. Hacia una estética de base.** Témpera: Revista de Historia y Sociología de la Educación. Segunda Época. vol. 3, 2000, p. 193- 214.

_____. **Notas sobre cultura común. Hacia una política cultural para la estética terrena.** Arxius de Sociología, n. 3, Jun de 1999, p. 15-32.

ANEXO 1. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Kléber

12 DE MARÇO 2020 – Escola da rede municipal de Porto Alegre

Querida que tu me falasses com que turmas e em quais espaços tu tens trabalhado nos últimos anos?

Bom, aqui na escola A¹¹⁰ eu estou há três anos eu atuo com as Turmas finais – T4, T5 e T6 – que correspondem aos anos finais do E. Fundamental. E durante a manhã eu trabalho na escola B com 3º ciclo que é público mais adolescente na faixa de 12 a 16 anos. Pego geralmente 7º, 8º e 9º anos e, em algumas ocasiões eu peguei 6º ano também, mas raramente. Eu fiquei um período fora da escola na gestão e depois que eu retornei para escola fui para a escola B e em seguida vim pra A, então eu já tenho muito tempo de atuação uns 30 anos mais ou menos fechado agora. Trabalho com adolescentes e adultos principalmente então.

Aqui na escola a gente atende público de 15 a 97 anos, a nossa aluna mais idosa que agora tá nas Ts finais então tá muito contente, era um desejo dela. Mas ela tá no primeiro ano, ela ficou muito tempo nas iniciais para se alfabetizar e agora chegou pelo 6º ano...não sei como vocês utilizam na nomenclatura.

Então é esse público que eu trabalho assim basicamente, não sei se contemplo?

Contempla muito.

Pode me contar um pouco quando que os filmes aparecem como uma possibilidade nas tuas aulas? Se houve um dado momento em que tu lembra de começar a utilizá-lo, enfim...

Eu sempre utilizei filme na minha aula como uma ferramenta, um artefato pedagógico, como um texto. Aliás essa é uma discussão que eu tenho feito com meus alunos, ele é um texto e eles tem que ler pensando nisso. Então eu não penso minha aula a partir do filme, ele vem pra

¹¹⁰ Devido à cuidados éticos da pesquisa, as instituições escolares serão identificadas como A e B, ambas fazem parte da Rede Municipal de Porto Alegre. Para melhor entendimento dos leitores, a entrevista foi realizada em uma sala da escola A.

contemplar um planejamento que eu tenha tido previamente. Então é um recurso pedagógico mais que qualquer outra coisa, é texto.

Eu sempre digo para os alunos que, embora ele não seja sempre um documento, ele entra muito mais como uma possibilidade de a gente perceber e analisar um determinado contexto, acontecimento, então ele vai permitir que a gente tenha esses olhares também sempre tentando discutir com eles o que é licença poética dentro do filme também dentro do possível. Pensar que cada artista tem o seu olhar. Então a gente tenta pegar aquilo quase que mais pelo aspecto ilustrativo de um determinado período assim, acho que dá pra dizer isso...

Entra uma professora e solicita algo para o prof. Kléber (que também é coordenador pedagógico na escola A). Ele avisa que quando terminar a entrevista poderá atender a professora, mas reforça dizendo “não agora, pois aqui ainda vamos longe”

Então em algumas ocasiões eu pego um documentário, por exemplo eu estava trabalhando Imperialismo. Ao invés de usar um filme longo que é uma coisa que demanda muitos períodos, porque a gente tem períodos de 45 minutos na média – aqui a gente até tem 1 hora e 50 minutos um pouco mais fácil até.

Na outra escola (B) tu tens períodos juntos?

Lá sim as vezes eu tenho dois de 45min daí dá 90min, mesmo assim um filme longo quase inviabiliza assim pra conseguir um espaço, a gente não tem mídia na sala de aula então tem que ser tudo muito organizado. Então fiz a opção de usar recortes de filmes diversos com temáticas afins por exemplo. Daí eu vou mostrando o vídeo e tendo um diálogo sobre o tema.

Agora eu trabalhei darwinismo social, o que é capitalismo financeiro enfim...eu busquei documentário – eu tô sempre meio ligado nisso. Ocasionalmente eu trabalho um filme mais longo, as vezes até um pedido dos alunos “quem sabe a gente vê tal coisa?”

Em algumas ocasiões eu utilizo uma ficha de análise do filme e fico tentando vincular com história. Aliás uma coisa que eu fazia muito isso aqui ano passado quando eu atuava. Eu trabalhava um vídeo maior, então geralmente com uma ficha de análise do filme tentando ver o que chamou mais atenção do filme, qual a relação de determinada cena com determinado conteúdo que a gente está desenvolvendo, enfim...

Durante o filme eles preenchem a ficha?

A ficha eu entregava antes para eles terem uma noção do que eles precisavam observar no vídeo e a produção era pós filme, a gente conversa e a partir daí que eles preenchem.

Ocasionalmente eu preparo vídeos para outras colegas de alguns temas que elas queiram trabalhar, vou mexendo um pouco com essas coisas assim.

No caso tu junta vários pedaços de filmes e faz um arquivo único?

Exatamente. Daí vou usando uma coisa tipo 10 minutos daí para e analisa, as vezes casa com slides ou alguma outra coisa e segue mais um pouco.

O que tu consumes de cinema?

Dentro de casa eu tenho visto cada vez menos filmes, eu tenho uma jornada de trabalho bastante longa então me sobra final de semana. Eu tenho ido pouco ao cinema. Geralmente final de semana é um espaço que eu tenho que planejar coisas, baixar filme e pensar material pedagógico, porque eu não gosto do livro didático assim Ad infinitum. Até uso, mas prefiro ter minhas outras estratégias.

Então não vou muito ao cinema, eu vejo Netflix ou alguma coisa dessa ordem assim, fico furungando o que tem de mais moderno – eu não vi **Parasita** ainda por exemplo que é uma coisa que tá todo mundo falando, nem vi **Bacurau**, vi cenas só.

Agora eu até vi um pra um trabalho que eu tô com uma colega dos anos iniciais, aquele filme... **Fahrenheit 451** (meu inglês é muito ruim). Então a gente olhou porque estamos discutindo a coisa da censura essas questões...

Vejo muito mais filmes focado na necessidade de trabalho do que na minha formação pessoal, por exemplo. Ocasionalmente eu gosto de cinema iraniano, sempre recomendo o filme Filhos do Paraíso que é de uma beleza assim que é impagável. Eu quase não gosto do cinema do circuito norte-americano, mas vejo algumas coisas.

Cinema nacional?

Nacional algumas coisas. Eu te confesso que eu tive muito preconceito com cinema nacional durante um tempo. Até tenho aprendido a olhar eles pelo trabalho, ano passado nós fizemos

um trabalho com o filme Caramuru sobre a questão da fundação do Brasil a partir da carta de Pero Vaz de Caminha. Isso é uma das pirações que a gente tem na sexta-feira. Sexta-feira de tarde a gente tem um currículo que a gente chama de formações “ao longo da vida” (apesar de que todos são), mas a gente chama assim mais interdisciplinar. É um turno todo na sexta-feira para isso. A gente tem um primeiro momento de vivências que somos nós professores que oferecemos e no segundo momento são parceiros – UFGRS, UERGS, Senac. E aí a gente usou o Caramuru como uma possível leitura do Brasil e a gente fez um link de literatura com história e começamos com a carta de Pero Vaz de Caminha, trabalhamos com as canções do exílio e daí toda uma ideia da fundação mesmo do pensamento brasileiro mesmo. E aí foi legal porque a gente foi trazendo vídeos que tinham a ver com... aí me obriguei a ver coisas do cinema brasileiro.

Tem uns filmes bem interessantes novos, tem O contador de histórias que foi uma surpresa assim. Quando eu cheguei aqui em 2018 a gente trabalhou ele. E aí foi muito chocante porque aquela realidade ali Febem é uma realidade de muitos alunos que a gente tem que são abrigados. A gente tem uns 150 alunos que são de abrigos, por exemplo. De diversas ordens, judiciário, de abandono, de violação de direitos. Então aquele filme foi muito forte muito impactante para os nossos alunos.

E aí tem coisas que eu tenho visto de vez em quando assim. Eu tinha um problema com o som em geral, com a edição muitas vezes, uns cortes que são feitos e que não acompanham a narrativa. Precitaria de profissionais de edição que deem mais conta dessa continuidade dos filmes assim... isso me incomoda um pouco.

A escola que eu trabalho de manhã, ela tem um projeto e ela tinha, até chegar esse governo atual, um projeto de produção de cinema com os alunos. E era muito legal porque tu via assim – eu nunca fiz produção assim, eu faço vídeos a partir de coisas que já existem – os alunos faziam a produção e a gente via uma melhora quando eles faziam.

Eles que tinham que criar o argumento, roteiro e isso implicava na qualidade do texto deles em sala de aula inclusive assim. Então os alunos que participavam era visível a qualidade da produção textual deles. Então isso também tinha um ganho, infelizmente são experiências que a gente vai perdendo ao longo desse período (referência ao governo vigente).

A escola aqui ela tem vários equipamentos que a gente consegue usar e ocasionalmente a gente faz sessões pra todo mundo. Tem momentos que a escola para e vai discutir um tema,

Silêncio dos Homens por exemplo, veio o cara que é o diretor veio aqui pra escola fazer uma discussão com os alunos sobre o que é machismo e feminismo. Foge um pouco da matéria de história, mas vira uma coisa transversal. Em algumas ocasiões a gente fez um ciclo só sobre Direitos Humanos, a partir de curtas só, por exemplo. Fiz com as colegas e a gente foi pegando toda história dos Direitos Humanos e foi uma atividade interdisciplinar para vários grupos assim... não foi só na aula de história.

Então tu acabas te alimentando muito de cinema sem ir ao cinema, mas pelas demandas do trabalho?

A piaçada consome muita imagem né... é diferente de quando eu comecei pra hoje. Quando comecei o acesso era muito restrito. Hoje eles acessam muito, inclusive me trazem demandas de um seriado X ou um tema Y. Eles trazem um conjunto de demandas deles mesmo. E coisas muito sérias assim sabe...temáticas, às vezes uma proposição que tu tens e eles te trazem outras tantas que eu acabo incorporando na aula.

Trabalhando Segunda Guerra Mundial e eles trazem “quem sabe a gente vê Nenhum a menos?” um filme que eu nunca vi inclusive.

E tu consegues acolher essas propostas?

Na medida do possível sim. Às vezes eles pedem pra ver O Menino do Pijama Listrado que é um filme que eles curtem assim.

Tem uma coisa que eu queria saber, que está fora do roteiro, mas que fiquei pensando.

Aqui vocês têm um encontro de alunos da EJA onde numa mesma turma tem faixas de idade muito diferentes né?

A gente tem tentado nos últimos anos minimizar isso. Então às vezes a gente tem turmas de mais adultos e temos um público muito grande de alunos especiais que precisam de um outro olhar. Às vezes eles já percorreram vários espaços escolares até chegarem aqui, então temos turmas que chamamos turmas especiais – a gente não é uma escola especial – que elas têm uma característica, então tem que ter um currículo diferenciado para essas turmas. Aliás isso é um dos grandes embates nosso interno. E tem as turmas de mais adolescentes... às vezes não é possível e tu vai ter um senhor com a piaçada. Mas no geral eles acatam bem as propostas assim que a gente faz, porque eles entendem que a escola tem um papel formativo com eles.

Então o que a gente tá propondo e daí no diálogo o senhor que tem mais experiência aprende com o jovem que tem outras experiências. Às vezes dá muito conflitos, evidente né? Porque essas diferenças geracionais trazem questões que... mas no geral há um respeito muito grande a escola é muito diversa né...

Nós temos um público que se tu olhares para cara deles tá falando da diversidade total do que é a sociedade. Temos alunos adultos, alunos jovens, alunos negros, brancos, alunos cadeirantes, alunos cegos, alunos trans... um tema que a gente traz inclusive através de vídeos às vezes que é o respeito à diversidade.

Todo mundo é diferente na real, isso é um tema que tá presente na minha aula de história. Até teve uma ocasião que eu fiz um trabalho e eu tava trabalhando a escravidão no Brasil e eu sempre acho muito difícil trabalhar isso até pela forma como os alunos reagem. Os alunos negros eles têm uma incomodação assim e eu acho que nunca descobri as palavras adequadas para usar e não criar mal estar.

Aí trabalhei os documentários que é do Netflix, Guerras do Brasil. E foi muito legal o trabalho, peguei Zumbi e o último que mostra o Brasil atual. Daí a gente conseguiu fazer um diálogo sobre a questão do racismo. E até um aluno meu o cara escreveu um texto assim que se a gente olhar do ponto de vista formal do texto dele era caótico. Só que o texto caótico dele era *Slam* e texto todo ele era muito contundente na crítica e no conteúdo da história e tal. Lembro que tinha uma professora observado minha aula e ela disse “isso é *Slam* professor” e foi legal pois pude levar para os outros colegas “ó o aluno tal tá fazendo isso”.

A gente até já trouxe gente do *Slam* aqui. Então conseguimos fazer um vínculo a partir de coisas que eles estavam experienciando. Trazendo conteúdos que às vezes a gente desconhece também. Eu tinha ficado muito tempo fora da escola, fiquei 5 anos quando fui coordenador da 1º CRE de Porto Alegre uma época. Depois saí e voltei pra secretaria um tempo e aí. Quando eu consegui voltar tem daí um hiato aí do que tu perdeu e até entender um pouco o que a juventude tá dizendo, pensando e narrando assim. E eles consomem não só cinema como vídeos de toda ordem *Youtube*. Às vezes eu dou minha aula, eles vão pra casa – e isso na periferia né – e eles veem o que eu trabalhei no *Youtube* daí me trazem e tal.

Onde tu buscas o material que tu vais utilizar?

Busco no *Youtube*, busco no *Torrent* (baixo na minha casa) e fico olhando. Quero o tema X e fico assistindo e vendo o que tem de evidência. Às vezes final de semana eu tenho que olhar o filme pra poder pensar o que vou fazer. Então isso me demanda um tempo sempre grande pra fazer isso na verdade. Às vezes alguma colega me dá uma indicação – o povo aqui é muito ligado, consomem e usam em suas práticas.

Novamente entra uma professora com alguma demanda da escola para professor Kléber. Ele sai por uns 10 minutos e me pede para aguardar.

Seguimos com as questões anteriores referente ao público de EJA e os critérios de seleção...

Como eu seleciono e tal... no caso da EJA sempre filmes dublados, em geral eles não têm muita paciência. Até por causa dos ritmos de leitura e fluência não dá pra trabalhar com filmes legendados. Então um critério é sempre escolher filmes dublados quando forem filmes estrangeiros.

E eu tenho procurado usar muita coisa brasileira, embora eu ache que para o campo da História a gente tem pouca coisa assim... curtas que tem uma temática mais histórica, ou pelo menos eu não tenho achado ou quando acho não é de boa qualidade.

O material de cinema nacional não é tão fácil de encontrar para baixar...

Exatamente, então a gente acaba não usando muita coisa que poderia, enfim... nós temos tantos temas... ou quando usa acaba sendo mais documental mesmo, eles até comentam;

“lá vem o senhor de novo com seus documentários”

e eu digo, “mas eu mostrei filmes”

e eles respondem “não, o senhor mostrou documentário” (RISOS)

Quando tu fazes os recortes e edita, tu incluis ficção ou somente documentários?

Raramente, daí quando eu quero usar ficção eu uso inteiro. Acho que não é vantagem para proposta que eu tenho usar uma ficção. A não ser que eu queira fazer a comparação de alguma coisa, por exemplo eu trabalhei a história do carnaval, achamos bastante material até. Alguns documentários dos anos 50 daí tem um acervo bem legal. A gente começou na semana do

carnaval e fizemos – eu e a professora Michele que é professora de História da manhã e da tarde – a gente fez um material sobre história do carnaval e os impactos na economia e na cultura.

Os sambas enredos estavam bons para trabalhar história esse ano...

A gente trabalhou bastante mesmo com eles também, estavam poderosos. Trabalhamos o da Mangueira e tal.

Então acho que é isso, eu tento buscar um filme que atenda um pouco assim... não pode ser cinema de arte, por exemplo porque é mais cansativo. Se eu quiser usar um longa não pode ser isso.

Um filme que faz um sucesso tremendo quando eu levo com as T4 para trabalhar Pré História e muito mais pra ligar as questões do ser humano enfim né... as vezes eu uso Guerra do Fogo inteiro e eles amam, é uma coisa impressionante. E eles querem que eu copie, querem levar pra casa, os adultos ficam fascinados. Evidente que nessa locuração que a gente tá vivendo hoje de denúncia e tal, eu já preparo:

“tem isso, o ser humano não é pornografia, vocês têm que entender isso como uma questão da evolução” alguns acertos que a gente faz pra se proteger também.

Porque para ter uma incomodação hoje com as pessoas é uma coisa muito fácil assim.

Isso interfere nas tuas escolhas de uns anos para cá?

Eu sempre fui muito vigilante com isso na verdade, com o que eu vou mostrar. Sempre acho que eu sou responsável pelo processo de formação dos alunos, então eu tenho que escolher coisas que estejam dentro dos princípios pedagógicos da escola, dos meus princípios como pessoa e pensando no que vai contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Então nunca procurei mostrar filme só para recreação por exemplo. Sempre usar uma coisa que vá contribuir ou como uma aula ou uma questão que não coube necessariamente dentro da aula, mas que vai acrescentar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Então eu não tenho muito problema mesmo em relação a “essa gente”. Na outra escola (B) tem umas colegas que dizem – porque às vezes escutam minha aula – “tu vai ser preso qualquer dia” e eu penso, bom se for devido ao exercício da minha liberdade de cátedra... na instituição privada isso é mais complexo enfim...

Mas nunca tive problemas dessa ordem. Pelo contrário, eu tive outras situações em que trabalhei temas mais punks não só com cinema, mas com outras temáticas, os pais já vieram me agradecer por abordar determinados temas.

Tem uma coisa da gente como professor né? Quando a gente se imbuí da autoridade que tem acho que a gente cria mais argumentos para dizer aos pais por que está usando tal coisa. Então nessa atual conjuntura não vivi nenhum problema nem aqui nem na outra escola, e acho que uso coisas bem punk. Não deixo de discutir aquilo que eu entendo que é essencial na História. Não vou deixar de discutir Nazismo, não vou deixar de discutir questões de gênero. Trabalho feminismo, movimentos gays, coisas que tem uma influência na formação do pensamento contemporâneo. Evidente que sempre vou ter uma noção como sempre tive, não vou trazer uma história muito de nudez para a gurizada, nunca! Até porque não é o elemento do filme, pode ser uma parte, uma licença poética.

Pensando nisso, tu reservas um momento pós filme, de conversa ou debate quando é possível no tempo da aula?

E às vezes se não dá na mesma aula eu vou retomar na aula seguinte. Essa semana mesmo segunda e terça-feira foram dois dias que eu usei vários documentários. Um era sobre a questão do Iluminismo. Bah difícil trabalhar isso!

E aí mostrava o vídeo e em seguida a gente já discutia que implicações aquilo tinha na vida cotidiana.

Mesmo no documentário sobre Imperialismo, que impactos têm no mundo a partir desse processo todo. Claro que dialogando com aquilo que é possível com tempo atual e a partir dos entendimentos que eles têm. E eles em geral... os alunos têm uma capacidade muito grande de entender o que a gente tá propondo.

Essa semana, por exemplo, que as gurias mostraram o Fahrenheit 451, as colegas da T6 que é a totalidade última e das iniciais que são os que estão em alfabetização e outros que estão concluindo a alfabetização. Se juntaram a assistiram, no final eles aplaudiram, não tinham nem discutido o filme ainda e uns no início estavam meio achando que não tinham entendido. Até eu que tinha baixado o filme porque elas que tinham criado o projeto e tal. Então eles entendem a proposta que a gente tá trazendo.

Tem conteúdos em que tu sempre selecionas um filme?

Acho que sim. Quando eu vou trabalhar Primeira e Segunda Guerra Mundial sempre tem muita produção e eu tento escolher alguma coisa. Ou quando eu vou trabalhar Golpe Militar, por exemplo, vejo O que é isso companheiro? ou Zuzu Angel, tem alguns que são os clássicos que vão me orientar.

Segunda Guerra Mundial em geral os alunos têm pedido nos últimos anos O menino do pijama listrado, eu nem sempre mostro esse, acho muito punk e até porque acho que tem outros filmes que mostram mais o processo assim. O Menino do pijama listrado é muito centrado numa questão só, então as vezes eu faço algumas outras escolhas. O Pianista eu mostrava numa época. Daí uma época eu parei de usar porque eu trabalhava numa escola da periferia e tinha uma cena que pra mim era chocante assim que é quando jogam uma cadeirante pela janela e aí os alunos riam da cena. No geral eu tentava trabalhar o que significava o riso, mas na periferia existe uma banalização da violência então nem sempre eles conseguiam olhar aquilo como uma extrema violência. Daí parei de usar O Pianista, e também por ser longo, um filme que demanda um esforço grande de trabalho que nem sempre a gente tem como negociar com os colegas devido a essa fragmentação do tempo, períodos.

Então basicamente isso, e acho que tem coisas contemporâneas que dá muito pra usar assim, juventude. Aliás os trabalhos melhores que eu tenho feito nos últimos anos são quando eles podem fazer mais livre com orientação. Ano passado o que deu mais resultado foi quando eu trabalhei história dos direitos humanos e eles escolheram temas assim tabus e trouxeram isso pra discussão e a gente viu documentário sobre os temas enfim...isso mobilizou muito eles.

Aqui também tinha um grupo que fazia cinema, agora a professora se aposentou. Fazia filmes com eles.

E outras estratégias de pós filme...

Tem a ficha, produção textual, um relatório da relação do filme com o conteúdo de aula.

Todos entram no teu processo de avaliação?

Entram até porque aqui a prova é um dos instrumentos de avaliação. A prova é proforma assim de certa forma, ela nem é o que tá previsto na nossa proposta. Nós temos muito claro – evidente que isso não é sem tensionamentos né, professores que chegaram após a consolidação da proposta acham que a prova é instrumento único – mas o processo é

emancipatório. A prova é para ensinar eles que existe outras possibilidades, nos interessa muito mais os dizeres e fazeres cotidianos do que o momento prova.

Então por isso tudo que eu vou produzir tem sentido, então o filme não deve... evidente que alguns encaram como recreação, se é filme não tem aula, e eu sempre digo que a aula do filme é como encher o caderno. Porque tu precisa acionar vários mecanismos de conhecimento para entender porque ele é um texto.

Engraçado que eu nunca via o cinema como texto, daí um dia estava falando com uma amiga que é da área das linguagens professora da UFRGS e aí eu disse que não estava conseguindo ler na quantidade que eu gostaria enfim, porque estou sempre nessa loucura e só consigo ler coisas específicas para aula e tal. E ela me disse, “mas quando tu lê, tu vê isso, e isso e aquilo...” e ela mesma denominou algumas séries que eu via e disse “Isso é texto. Existe um ranço na vida escolar de a gente entender texto como a escrita a cópia do quadro, o livro. Mas tem outros materiais”.

Eu tenho encarado nos últimos anos essa percepção de que o filme é um texto que tem que se lido né... Em história a gente vai buscar no vídeo os elementos que contribuem para entender um processo.

Como usar um marca texto no filme

Exatamente isso, então é isso que eu tento buscar com eles, o que é central no filme, o que ele quis dizer com isso ou, fazendo uma analogia de como isso contribui para a vida em tal e tal aspecto?

Por que é uma representação que tá ali né? Claro que sempre é mediado por um olhar, como na escrita da história. Isso é uma discussão que eu faço com eles – o que é a verdade? Sempre um olhar de alguém, um autor que escolheu um filme X, ele fez um recorte de um aspecto. E ele não tem a obrigatoriedade do historiador de ser um pouco fiel a uma verdade possível.

No teu planejamento do ano já entram os filmes/vídeos?

No plano do ano eu coloco apenas “filmes”. Na verdade, faço um plano muito mais geral e descrevo os conteúdos que vou desenvolver ao longo do período, objetivos que quero atingir, algumas possíveis estratégias e o processo de avaliação. Nas possíveis estratégias eu elenco

vídeos, se eu já lembro de algum já elenco, mas as vezes eu descobri uma coisa que gostei mais e daí enfim...

E às vezes mesmo quando eu paro no final de semana e penso a aula, penso uma outra coisa e às vezes no processo de execução eu descubro uma outra coisa e troco. Então não é nada muito fixo, eu não sou muito cartesiano no tempo também, como tu perguntava antes. Às vezes as coisas ganham um tempo maior do que eu tinha me proposto a fazer. Então às vezes o vídeo vai sendo uma consequência a própria aula, não só para tornar mais dinâmico, mas porque a juventude de hoje é mais visual.

Eu já faço muito mais coisas do que já fiz em outros tempos de trabalhar com a imagem em suas diversas formas. E nisso uma das minhas incomodações é a de não ter um projetor na aula que daqui pouco eu precise. Uma imagem ela resolve uma aula.

Hoje de manhã mesmo eu fiz uma aula com leitura de imagem e eles se envolvem de um jeito que tu não chegava a ter nem problema de indisciplina. E aqui isso funciona maravilhosamente bem também com os adultos.

Tem algum filme que tu não abres mão?

A Guerra do Fogo é um clássico, até pelo resultado que ele tem e a quantidade de matéria que se consegue discutir a partir dele. Esse acho que é um essencial.

A Era Vargas, por exemplo, é um tema que gosto de trabalhar, mas acho que a gente tem pouco cinema. Tem alguns documentários da Era Vargas que eu uso bastante. Porque aquele filme Getúlio é um filme que para os alunos não dá, ele é muito biográfico pesado assim...

Tempos Modernos é um clássico quando trabalho formação do capitalismo e Revolução Industrial. É um filme que os alunos se envolvem com ele e te permite fazer muitos links. Sempre uso, nem sempre todo, mas umas cenas às vezes.

O The Wall pego algumas cenas também em muitos momentos, clássico do Pink Floyd para discutir os anos 70. E Hair que nem sempre eu consigo, mas quando penso e vou planejar trabalhar anos 70 e movimento hippie, sempre penso Hair!

Nunca consegui exibir *Hair* inteiro.

Isso é um dilema que eu tenho...

Mas assim, eu gosto de ter instrumentos pedagógicos variados. Desde um jogo, o cinema, um simples bingo na sala de aula funciona bem em sala de aula pra gurizada e para os adultos também. Isso mobiliza sabe?

A gente tem um monte de coisas competindo com a gente, então tem que pensar a aula... como eu digo pra eles “nem sempre estudar é prazeroso, às vezes é sentar a bunda na cadeira e é doloroso ficar ali pensando”.

Mas que a gente pode tornar mais prazerosa e agradável em alguns momentos pode!

E o vídeo as vezes nem é tão agradável, às vezes eles saem da aula chocados, abalados.

Percebes que amplia o repertório deles?

Muito. Essa semana eu ainda vi uma senhora publicando na página dela “estou na escola vendo o filme tal”. Ela queria saber o nome do filme, quer dizer tem um impacto. Às vezes eles querem uma cópia do filme...

Claro que eu gostaria de ter tempo para fazer mais, mas quando usa a gente tem bastante impacto deles.

A entrevista vai se encerrando enquanto o professor é solicitado por outros colegas para um compromisso naquele horário.

Glauber

5 de junho 2019 – Escola da rede privada de Porto Alegre

A ideia é começar falando sobre quando tu começa a pensar o uso dos filmes em aula.

Acho que desde que comecei a dar aula. Desde 1994 o tempo do vídeo cassete ainda. Sempre gostei de cinema, sempre me interessei muito em trabalhar cinema e história. Foi sempre uma linha de pesquisa na graduação e pós-graduação. E o uso do cinema desde que comecei a dar aula, vai mudando as mídias e os filmes, alguns permanecem, outros deixam de usar, mas dentro do possível sempre usei.

Assiste de tudo? Gêneros etc.

Me interesse principalmente pelos clássicos. Cinemão assim não me interessa muito...até fui ver o tal do...um que é dos negros, como chama?

Pantera Negra

Esse...fui ver achei uma porcaria. Mas eu gosto de ver cinema, mas muito do cinema clássico assim, Hitchcock, faroeste...

E o que tu percebes que consegue usar do filme para uma aula, o que vale pra ti?

Primeiro assim, é difícil usar um filme inteiro, a não ser quando se tem um espaço de cineclubes. Mas geralmente passo algumas cenas do filme seleciono algumas cenas e eu sempre penso em tentar fazer uma oficina né... aquela coisa, parar o filme, comentar. Hoje mesmo - vou dar um exemplo tá – Idade Média trabalhando com eles questão do Feudalismo e passei um filme clássico dos anos 60, O Senhor da Guerra. E é bem legal assim, ele é bem didático né, um filme que tá tem uma história de amor como pano de fundo. Mas tem toda uma relação do vassalo e do senhor feudal que tu consegue sedimentar algumas ideias que tu fala assim “oh, poder descentralizado, o que significa isso”. Duque que deu um feudo para um cavaleiro que é vassalo desse duque mas que também tem vassalos. Então tu consegue visualizar no filme isso. Então é legal essa ideia de oficina, tu não passa todo o filme, vai selecionando algumas imagens, algumas cenas e vai trabalhando o conteúdo.

Mas assim, nem sempre, na questão de gênero, por exemplo às vezes tem filmes que a gente pode considerar ruim como Rambo mas ele é bom para ser usado em sala de aula, dá pra discutir uma série de coisas...Rambo II no Vietnã dá pra discutir como o cinema constrói uma ideia de história americana no cinema né...

E tem muito disso também, que eu sempre gosto de falar em aula, que as pessoas aprendem mais história vendo filme do que assistindo a aula. História tu aprende mais vendo o filme, se é ruim ou bom né...mas enfim...essa coisa de não ser necessariamente filmes que tu gosta para usar em aula... outro exemplo de filme que eu não gosto O Patriota, é um filme que é um prato cheio para discutir uma série de questões ali da independência dos EUA, a questão de como se constrói um mito, um personagem, uma história...ela vai além as vezes do conteúdo né... não é o conteúdo por si, é o que tá por trás da própria história do filme. Mas acho que tem uma coisa que tem que ser muito de gente que gosta de cinema, que estuda cinema. Tem muitos colegas que não tem muito um trato, um conhecimento mais específico. Com gente que lê e que conhece cinema, tu pode ir além, discutir linguagem cinematográfica, essas coisas para aproveitar mais ainda em sala de aula.

Tem filmes que tu não gosta e consegue trazer e tem muita coisa que tu gostas e consegue identificar se serve ou não para uma aula? Ou que em um determinado período tu utilizava e teve que renunciar, por algum motivo, alguma mudança?

Tem um filme que eu passava...eu ainda passo mais assim...antes eu passava ele na íntegra quase. Até a própria relação do aluno hoje com cinema hoje mudou né... tu conhece aquele filme Queimada, famoso de 69?

Não conheço.

É sobre a independência de uma ilha de colonização portuguesa chamada Queimada. É um filme de ficção, mas é um filme datado no sentido da linguagem diferente não é uma coisa mais atrativa pra eles né...mas é interessante de selecionar algumas cenas ali, eu ainda acho ele muito válido mesmo que seja um filme datado, um filme engajado do cinema político e tal...é um filme que se presta muito pra questão de dialogar com a história passado – independência da América como um todo – e também com o momento presente, o filme foi feito nos anos 60 então tem toda questão da Revolução Cubana, da Guerra do Vietnã. Outra coisa que é legal a gente falar também é que muitas vezes o cinema se propõe ser histórico mas ele dialoga mais com o momento em que ele foi feito do que com o argumento – Marc

Ferro dizia isso – são certos filmes assim que eu tenho consciência que eles vão achar chato. Esse mesmo de hoje O Senhor da Guerra, é um filme que para o padrão de hoje é parado né... um filme que as cenas de batalhas não são que nem as do Rei Arthur que vimos a semana passada, que é um filme mais recente e tal. Eles sentem um estranhamento de ver uma coisa que não estão acostumados a ver. Mas mesmo assim é, fazer com que tenham conhecimento – um dia eu vi isso aí, sei, ouvi falar, sei o que é – então eu tenho consciência de que certos filmes são datados mas daí sempre digo que vamos analisar um documento histórico, não é filme (risos), não é assistir filme.

Um outro exemplo é Spartacus aquele clássico do Stanley Kubrik, eu também passo algumas cenas do filme, o legal, eu sempre gosto muito de contar a história do filme como ele foi feito. Não só o conteúdo, mas como foi feito aquele filme, tem todo um entorno dele – o macarthismo – explico que tem até um filme sobre o roteirista e passo o trailer do filme mais recente, explico que esse cara foi perseguido e tal... tu sempre dá algo a mais, o filme te possibilita isso, eu acho que esse o legal de trabalhar com o cinema. Não vai ver só Idade Média tu vai trabalhar outras coisas, não é só Spartacus, Queimada, é o que tem mais, além ali, o ensinar a ver além, não só aprender o conteúdo.

Mas Gabi, não sei se tu vai fazer essa pergunta, tô me adiantando aqui mas... eu sinto, tu também deve sentir isso, como é complicado pra eles ver o cinema como uma aula né?

Muito!

Explico que a ideia é que eu não me implique tanto nas respostas.

Sim, essa pergunta viria depois, mas podemos falar dela agora. Compartilho contigo essa sensação, acho que tem diferenças de uma turma para outra, mas no geral eles têm muita dificuldade.

É algo que não é trabalhado nos anos iniciais, e depois no 6º e 7º ano não há uma preparação... eles pedem para ver o filme inteiro. Eu explico que é para aprender alguma coisa com o filme, que se chama oficina, onde se arruma, conserta, cria coisas, essa é a ideia.

No trabalho com o filme, nas oficinas no caso, tu tens como objetivo avaliar de alguma maneira o desempenho do aluno?

As vezes sim, às vezes eu faço trabalhos avaliativos. Deixa eu te dar um exemplo; no filme do Rei Arthur que eu vi com eles no 1º ano, eu fiz algumas questões e esse filme eu deixei ele rodando até meia hora, quarenta minutos e não fiz nenhuma intervenção. E coloquei umas perguntas para eles irem fazendo, perguntas básicas – onde se passa a história, qual período histórico, quem é Arthur, os cavaleiros são de onde, quem é o povo que está invadindo – eram coisas bem pontuais que depois tu vai usar isso para o final do Império Romano e tal... mas é uma dificuldade deles ficar atento e escrever daí... então essa é uma atividade legal de fazer, faz as perguntas e deixa eles quebrando um pouco a cabeça ali.

Documentário é uma coisa que eu uso também de vez em quando. Eu usei um documentário com 3º ano da Era Vargas, Arquivo N da Globo bem legal. E, também mesma metodologia assim, assiste o documentário e coloco questões para eles irem pegando a partir do documentário. Que é uma maneira de tu reforçar assim, e ele é bem didático, bem pontual, ele é bem linear. Começa com a crise lá do Café com Leite e tal, Revolução de 30...e a dificuldade que eles têm de olhar e já pegar a ideia ali né... isso que eu faço em duplas... acho que é até a própria relação do aluno com a imagem né...tem uns que são mais atentos outros não estão prestando atenção, mas é uma maneira legal esse trabalho para eles terem atenção. Quando tu faz a coisa mais solta da oficina, às vezes tem um dormindo, não tão ligado nas coisas e tal...

Essa atividade de perguntas é legal de fazer, ver filme, ver documentários e já vai respondendo, não deixar, ir vendo e respondendo.

Comento que em filmes mais dinâmicos talvez seja mais difícil de fazer essa atividade do que em um documentário.

Glauber tu consegues fazer um planejamento em que entre os filmes ou eles vêm depois de acordo com a demanda das aulas?

Eu até coloco. Por exemplo eu coloco como avaliação “análise do documentário sobre Era Vargas”, tu colocas no planejamento, tem a ideia do que vai usar. Os planejamentos agora com essa coisa toda de habilidades e competências, ele te propõe a colocar isso, análise de filmes.

E tu sabe que filmes vai trabalhar sempre?

Sempre...uma coisa assim, tem filme que tu usas e sempre funcionam. Apesar desses filmes que eu citei, que são datados, mas a maneira como se aborda é o importante. Mas eu sempre tenho previamente uma listagem de filmes, cenas que eu vou trabalhar né, porque não dá pra passar um filme inteiro.

Engraçado que logo que eu comecei nos anos 90, dava pra passar um filme inteiro. Hoje a paciência já não tem assim, um filme de 1:30 eles já começam a dispersar. Eu quero passar o 1984, eles leram o livro, eu tenho certeza que nós não vamos chegar no final do filme. Já o Blade Runner acho que eles vão ver até, tem uma coisa mais assim, parecido com o que eles gostam. Mas o 1984 eu tenho certeza que eu vou passar só uma meia hora de filme e deu, só pra eles sentirem assim do que eles leram e como foi transposta a obra pro cinema. Mesma coisa é Admirável Mundo Novo também não vou passar todo, vai ser meia hora ou quarenta minutos porque eu tenho certeza que eles vão chegar nos 30 minutos e vão estar querendo se mandar porque não dá.

Tu costumava assistir bastante filmes, quando é possível perceber que o filme tem potencial para ser usado em aula e quando ele não é?

Sim, e o mais louco é que a gente começa a ficar meio viciado nisso né? Bah isso aqui dá pra passar em aula, esse outro também! Com certeza tudo que se vê de filme dá pra pensar em trazer pra sala de aula... pensando exemplo, vi um filme argentino bem legal chamado El Patrón, filme tri bom para discutir relações de trabalho e tal, um filme que daria pra fazer um trabalho interdisciplinar com geografia, sociologia... é bem interessante.

Outra coisa que a gente vê essa interdisciplinaridade, como é difícil de conseguir. Já fizemos por exemplo Memórias Póstumas de Brás Cubas, literatura e história, a gente passou na íntegra o filme depois discutimos, uma coisa assim que vai das 8h até as 10h toda manhã praticamente. São momentos assim que tu consegue trabalhar o cinema de forma interdisciplinar.

Depende de como a escola tá se organizando né... tem aquela coisa assim, daqui a pouco vai ter que pedir para o professor ceder período ou ficar com uma turma. Mas é possível. Uma época eu fazia “O filme do mês”, e os professores de outras áreas traziam sugestões de filmes. Sempre é possível fazer interdisciplinaridade.

Os alunos sugerem filmes? Afinal, eles têm uma referência em ti da coisa do cinema. Tu consegues acolher sugestões?

É difícil pensar um exemplo... vem com sugestões perguntando por coisas se eu já vi. Tem muitos que eu não vi. Tem aquela coisa de “ah professor tu podia passar tal filme” mas daí nem sempre tem bom uso para aula né... mas as vezes o universo de conhecimento de cinema deles é adolescente, então o que eles sugerem as vezes não tem muito a ver com o conteúdo que se está trabalhando. Mas eu já tive sugestões assim de filmes, eu não tô lembrando agora, mas já tive de alunos sugerirem coisas legais.

Tu trabalhas em diferentes espaços, e já trabalhou em outros tantos. A aula com o filme é sempre um exercício de coisas que o professor precisa montar para que a aula funcione. Como tu lida com esse tempo sem renunciar o uso do filme?

Porque de um modo geral as escolas não estão adaptadas para um trabalho com filmes.

Nas escolas que trabalho é bem tranquilo isso, nas escolas privadas as salas têm datashow, som, etc. No estado eles tem uma sala de vídeo, tem que agendar. Mas eu não vejo tanto empecilho como era há 20 anos atrás que tinha que reservar a televisão e o vídeo, daí alguém levava e montava ou o carrinho que ficava no corredor, era uma função. Hoje facilitou um monte né. E até mesmo a tua possibilidade de fazer... aconteceu muitas vezes de eu selecionar cenas de vários filmes e montar uma única sequência, me lembro que fazia isso com fitas de vídeo, eu tinha dois videocassetes e fazia, era uma trabalhadeira desgraçada. Hoje se consegue facilmente. Mas quanto às questões operacionais são bem tranquilas, pelo menos nas escolas onde eu trabalho.

Como tu buscas o que tu vais trabalhar, ou seja, tu tens um conteúdo e assiste muita coisa, como é que fazes a mediação entre precisar de um filme e ter que trabalhar um conteúdo?

Sabe que isso é uma coisa que eu me cobro muito, de tentar mudar os filmes que se usa praticamente os mesmos. E acaba tendo aquelas cartas na manga, e coloca muito pouco outras coisas. Daqui a pouco claro, vai surgindo alguma coisa e tu vai montando um repertório maior de filmes, mas eu me cobro muitas vezes de não pegar outras coisas também. Mas também tem certas coisas que ficariam difíceis, que não iriam render pedagogicamente falando.

Alguns filmes que são legais mas como usar, onde usar, como eu vou atingir, como que ele vai ser didaticamente aceito? Vai ser um filme que vai suprir o meu objetivo...

Vou te dar um exemplo, eu vi um do Hitchcock agora antigo, não vou lembrar o nome do filme... mas a história se passa no período da guerra, tem uma espécie de organização a princípio tu acha que é os comunistas e tal, mas não, são nazistas porque o filme é feito antes da Guerra Fria, é uma organização que controla e que tá inserida desde a alta sociedade até o porteiro do hotel, todo mundo envolvido... Sabotador o nome do filme, lembrei! Ele é um filme que é uma propaganda assim. Eu penso que esse filme seria muito legal para discutir toda questão pré antes dos EUA entrarem na guerra como eles estavam preparando a sociedade, o cinema educando já ali...e o filme é de 41, ano que entram na guerra, mas já está preparando as pessoas...

Cito O Grande Ditador de Chaplin.

É que o do Chaplin é irônico, esse é tri propaganda, o cara americano, as leis, nosso modo de vida, aquela coisa correta, cidadão perfeito, para provar sua inocência acaba desatando uma rede toda nazista nos EUA. Mas é um filme que também é interessante de passar, mas e o público? como vai reagir a gurizada?

Até daria para pegar uma sequência, ficaria meio capenga também. Tem isso também né? Às vezes tu vê um filme, pensa que seria legal de trabalhar mas pondera porque acha que não vai render, que eles não vão ter paciência assim.

É que aqui não é o usual, a gente não tem no currículo essa prática e daí tu sempre te acostuma a ver o filme como uma não-aula, um momento ali que eu não vou ter aula, vou ficar ali parado olhando, dormindo, fazendo o que...

Mesmo em um espaço de cineclube (projeto que o professor tem no turno inverso em uma das escolas onde trabalha) quando vê tem gente dormindo, no celular...

Mesmo com os exemplos que foram citados, tu percebes que teu repertório de alguma maneira reflete nas tuas aulas mesmo quando tu optas em não utilizar os filmes? Todos os filmes que não foram escolhidos te dão um lastro para que tu também consigas dialogar com filmes escolhidos?

Eu sempre procuro trazer outras referências, indicar sobre o assunto. Por exemplo se eu falasse de Guerra Fria... aliás eu faço um trabalho com eles de cinema e Guerra Fria, eles analisam...até deu uma ideia agora, O Sabotador poderia entrar como pré- Guerra Fria, se o filme fosse feito 10 anos depois se encaixaria perfeitamente, ao invés de ser os nazistas seriam os comunistas né...

Mas possibilitar também os alunos pesquisarem. Tu tens lá um repertório de filmes, mas às vezes opta por não passar, então eles podem também pesquisar sobre o filme. Eu faço um trabalho em dupla com eles que eles têm que analisar e muitos assistem o filme até, acham legal, comentam. E eles tem que fazer uma breve resenha e uma sinopse – que podem pegar até pronta – e explicar sobre o que que trata, qual é o contexto da história. Daí eles assistem em casa. Mas é essa coisa que tu tá dizendo, é um repertório que eu não trabalhar em aula, mas eles podem tomar conhecimento né...

E é legal, eu dou uma lista de filmes e eles vão escolhendo, fica a critério deles. Eles querem saber sobre o que é o filme, eu digo “é sobre isso e tal” e eles escolhem. Mas essa coisa do repertório Gabi é que tem filmes que funcionam e ele é didático, é fácil, é bom, ele funciona e tu sabe que vai tirar proveito, então é uma coisa que mais ou menos tu já tem aquela listagem de filmes que tu vais passar um trecho, o filme permite já isso.

Sempre cola no conteúdo?

Sim, eu sempre procuro colocar o filme com o conteúdo.

Pode colar no conteúdo e não ser a representação “mais fiel” daquele conteúdo?

Não necessariamente. Tanto que esse filme Queimada, ele é uma obra de ficção. Não existiu nenhuma ilha portuguesa do Carine chamada Queimada, mas mesmo sendo um filme que seria de ficção porque aquilo não existiu, ele se presta para entender todo mecanismo de independência da América como um todo. Ele é bem legal nesse sentido. Ele não é um filme sobre um fato histórico, é um filme sobre a história da América em geral, da independência da América como um todo. Então nesse sentido é legal, trazer um filme que não é do fato histórico, mas faz uma referência ao assunto que se está trabalhando. Mas eu não lembro assim de outras coisas de filmes que não estariam ligados diretamente ao conteúdo.

Tu trabalhas com curtas e Cinema Nacional?

Sim, os dois. Sempre passo um seriado Acerola e Laranjinha, A Coroa do Imperador, conhece?

E daí é legal, Dom João VI, Napoleão, ele faz toda uma comparação. E esse é legal porque ele te permite extrapolar o conteúdo da história do século XIX e tu vem para nossa vivência de realidade de contexto de violência urbana, de drogas. Então dá pra fazer um apanhado além....acho que isso que é legal do filme, não ficar só no conteúdo e ir sempre além. Spartacus então, não é só Roma que tu tá vendo. Tá vendo o que estava acontecendo ali na época do Macarthismo, tem que explicar “olha isso aqui vamos ver no 3º ano...” mostrar esse filme aí Queimada, por exemplo, ele é um filme que tá dialogando mais com 1968, 69 quando ele foi feito do que com uma história da América no século XIX. Então essa possibilidade também é legal e rica para trabalhar em sala de aula.

Não só, tu sai ali do conteúdo e extrapola para outras coisas.

Isso pode ser um dos motivos da escolha pela via do cinema e não outra linguagem?

Música eu uso bastante também. É que são duas coisas que eu me interesso, música e cinema. Como eu acabei lendo muita coisa a respeito disso, então eu tenho elementos assim para conseguir entender a linguagem cinematográfica, trazer a minha leitura não só da história do filme mas de cinema e poder partilhar isso com os alunos. História do cinema, o gênero, enfim...a própria história do cara que produziu o filme, o roteirista, o diretor enfim... na música também é isso. Também a questão da música tem que ter um cuidado assim sempre, de música chata, é ruim, é boa, vamos escutar a música inteira analisando um período histórico. Tirar essa roupa de preconceito que a música é ruim né, daqui 80 anos o que eles escutam também vai ser ruim né. A mesma coisa o filme, o filme que tá vindo hoje daqui há 80 anos, 50 anos vão achar que o que se vê hoje é ruim. Nesse sentido.

Mas o cinema e a música são duas coisas que direto eu uso em aula. Até pelos meus gostos assim em termos de cultura e conhecimento, a música e o cinema são as que mais uso em aula. As outras formas de arte, teatro eu já não me aventuro muito. As vezes fotografia, pintura, artes plásticas tem uma coisa bem legal... tem um vídeo que é A Liberdade Conduzindo o Povo o quadro não sei se tu já viu? Tem uma animação. E aquilo impressiona eles, dá para discutir coisas bem legais. Pegar uma obra das artes plásticas e trabalhar em aula, mas não é o usual. Mais o cinema e música, mais o cinema ainda porque ele tem mais possibilidades né...a música é determinados momentos, o cinema é bem mais fácil.

Tu consegues possibilitar um espaço para que os alunos conversem sobre o filme, como um cine debate? E que não seja algo avaliado necessariamente? Tu consegues encaixar isso na composição da aula?

Como eu nunca vejo o filme na íntegra, não dá para fazer, eu sempre seleciono cenas. Então não é o filme todo que eles viram....mas quando eles fazem em casa a atividade, por isso que muitas vezes tem filmes que é difícil deles conseguirem acesso mas o que eu tem disponível, que é fácil de ver daí eu sempre peço para eles assistirem e fazerem suas próprias análises do que gostou e não gostou.

Meio aula invertida. Hoje duas gurias apresentaram sobre a política de boa vizinhança a Carmen Miranda e Disney. E elas estavam assim deslumbradas, não sabiam do Zé Carioca e tal. Oportunizar que eles também selecionem e apresentem alguma coisa.

Tu sentes diferença nos grupos em que tu trabalhas há mais tempo na relação deles com os filmes e com o cinema? Essa pergunta é mais uma provocação.

Eu vejo que geralmente são grupos muito restritos que curtem cinema de forma geral. As vezes eles trazem algo e trocam contigo, de dar um retorno sobre algo que assistiram em casa e que a gente indicou. A gente sempre consegue atingir uma parcela razoável. Mas também tem uma coisa, esse pessoal que tu despertas o gosto assim, eles já tinham um interesse, uma bagagem, curiosidade...

Mas a gente tenta despertar alguma coisa. Por pior que seja as vezes o resultado, ainda é legal.

Outra coisa que eu noto na mudança na relação com os filmes dos alunos. Aquele filme do Monty Python, é uma bobagem, mas é uma bobagem bem legal. Daí tem a cena do cavaleiro negro e corta o braço do Rei Arthur e eu sempre mostrava e falava sobre centralização do poder e a autoridade do Rei que já não vale e é desafiada e tal. O interessante é que quando eu passo essa cena os risos eles vão diminuindo a cada ano, eles não acham mais graça.

Tem outra coisa também que a gente tá muito preso nessa coisa do currículo, programa de ensino, conteúdos. O material didático te impõe lá módulo 1, módulo 2... e tu meio que não pode “desperdiçar” 3 ou 5 períodos vendo filme porque teoricamente eu preciso “vencer” o conteúdo. Ainda assim eu acho que a dificuldade de assistir ao filme na íntegra é complicado.

Laís e Walter

5 de junho de 2019 – Em sua casa

Antes mesmo do início das perguntas, a professora Laís traz algumas considerações a respeito do uso dos filmes na escola onde ambos trabalham.

L – Acho que lá no colégio a gente tem de fato uma situação muito privilegiada. A gente tem uma sala de vídeo, escura com cadeiras fofas, com projetor, com um sistema de som que não é o ideal, mas é ok. Então assim, a gente pode levar as turmas para esse ambiente que é um ambiente melhor. Mas como para toda a escola temos uma sala de vídeo só, dificulta. Então, por exemplo, eu quero semana que vem passar O Nome da Rosa para o 8º ano que eu trabalho com eles só Idade Média, “maravilhoso”, então vamos lá! Eu sou uma pessoa que sofro com alguns conteúdos, então beleza!

W – Eu acho importante também que na sala de vídeo a gente tem tela grande. A expressão sala de vídeo em muitas escolas é uma sala com tv. A gente tem tv em todas as salas, tv grande que já daria para um uso.

L – Só que as tvs espelham em um tablet, então tem que ter baixado o filme ou um filme que consiga no Netflix ou no Now. Quando tem o DVD, que é o meu caso para semana que vem, eu marquei a biblioteca, então a biblioteca é um espaço como o da sala de aula tipo de televisão normal, não é escuro, mas só de mudar do ambiente de sala de aula eles já se concentram mais. A tv da sala eu tenho a impressão que funciona melhor tipo para um curta ou um vídeo, para alguma coisa que tenha poucos minutos, menos de meia hora acho que eles aguentam firme. Na biblioteca como é um pouquinho enfim, diferente mais aconchegante, uma carinha mais bonitinha acho que daí funciona melhor se tu não tens o vídeo para usar, e lá tem aparelho de DVD.

W – Eu tenho uma especificidade que no E.M eu tenho um colega de história que é conhecido por passar filmes, bastante, indiscriminadamente. Às vezes o filme fica meio lugar comum para esses alunos então.

Coisa que a Laís não enfrenta pois ela pega o Fundamental e ela é uma das que começa a usar essa linguagem em história pelo menos.

L – Porque claro, o professor de 6º e 7º ele até usa a estratégia de um documentário, também a gente sabe que ele tem um conteúdo muito árido. Mas ele não se permite nenhuma flexibilidade, aquilo que às vezes a gente faz do tipo... o filme não é do conteúdo, mas porque eu me relaciono com as turmas e sou conselheira, eu decido passar por exemplo Senhor das Moscas. É um filme que eu trabalhei ano passado, não é um filme do meu conteúdo, mas um filme que para trabalho em grupo funciona tri bem. Então a gente trabalhou nesse papel de que eu sou conselheira de que tem um projeto... e nisso a escola se presta muito, a gente tem liberdade de trabalhar com outros professores, de pedir parceria. Tipo, professor de língua portuguesa ou geografia, passar um filme e trabalhar juntos.

W – E eu então tendo esse paralelo eu fico mais seletivo, então eu passo poucos filmes. Não recorro sempre. No ano todo uns 3 filmes talvez.

L – No ano 3 filmes é um por trimestre, se tu for contar quantos encontros tu tens com os alunos, bah!

W – Mas eu avalio que é pouco, talvez pelo parâmetro que eu tenha. Me tornei talvez assim, mais seletivo. Tento escolher filmes que tenham um cuidado estético, artístico. O conteúdo claro, prefiro que esteja presente, mas ele não é o primeiro critério, então não começo por conteúdo. Se dialogar melhor, mas se não dialogar eu faço “parir” um diálogo ali.

Não é que eu não preze a questão histórica, mas ela vem acho que combinada.

Sempre foi assim?

W – Não, acho que tem a ver com algum envelhecimento meu. Antes da estética ou aliada à estética, eu me lembro de querer, ainda quero, ela só ofuscou um pouco com o tempo. É a questão da mensagem, eu sou muito preocupado com a mensagem enfim, eu gosto de passar mensagens. Isso é um aspecto meio doutrinador talvez... mensagens humanizadoras, filmes que tenham uma liçãozinha, que ensinem algo e que não só mostrem, não sirvam apenas como ilustração, mas que tenham alguma reflexão, proporcionem uma.

E isso valeu sempre, eu identifico como um traço constante assim, da minha vida de professor. Sempre ou quando eu passava os curtas mais, porque os períodos exigiam que

fossem filmes menores, eu preferia já fazer esse jogo de ficar dançando para fazer o filme caber no conteúdo, mas a mensagem tinha que ser aquela ali. E a mensagem estava mais importante que o conteúdo histórico. As vezes nem tinha o conteúdo histórico, mas a mensagem dialogava. E assim então eu me tornei uma pessoa que aprecia passar filmes. Mas não me considero um professor ou mesmo um cidadão cinéfilo. Eu gosto de filmes como gosto de artes outras. Talvez eu até ache mais importante do que gosto.

Acho que é meu papel de professor ensinar sobre artes e sobre se colocar diante delas, sobre aceitar as manifestações artísticas de outros e se esforçar para compreender...então assim eu lido mais nessa compreensão do que na questão mais direta ou mais ilustrativa de um filme.

Vocês sempre tiveram os filmes como uma opção na metodologia das aulas de vocês? Ou em algum momento isso passa a ser uma preocupação?

L – Acho que sempre foi. Talvez de diferentes formas, mas acho que sempre foi. Porque querendo ou não, eu enquanto aluna de história já fui apresentada aos filmes. Aprender história no E.M estava acompanhado de me familiarizar com filmes e de me interessar. Meu encantamento por filmes talvez tenha vindo daí. E não me lembro de ver filmes para ilustrar um conteúdo ou uma revolução ou guerra. Mas me lembro de ciclos de filmes organizados pelo professor, com filmes clássicos que eu só vi por que ele passou. Então acho que é um mérito do professor abrir essas portas.

Quantos alunos a gente atinge com isso, nunca vamos saber, mas que em algum lugar a gente abre portas para eles a partir dessas abordagens acho que sim. Que é mais ou menos a abordagem que eu faço com a música para eles. “Vocês vão gostar? Alguns não, alguns sim, mas tem um repertório cultural brasileiro que vocês têm que conhecer”.

W – Totalmente diferente de mim. Eu não tenho filmes na minha vida, a minha família não assiste filmes, eu não tinha filmes em casa que se complementem na escola com filmes históricos. Não tinha sequer aparelho para assistir. Então o filme não existe, não existe na minha formação de aluno e tampouco existe na minha formação de aluno universitário.

O filme bate em mim pela minha experiência de estágio, com o professor que trabalhava com filmes. Ser estagiário foi uma boa escola porque me identifiquei ou não com várias coisas que eu até então desconhecia. Criei daí um caminho próprio sobre o que usar e o que não usar.

Fazendo uma reflexão, eu uso um pouco dentro da lógica de introdução nas artes burguesas digamos assim... e desse rótulo eu não posso escapar, eu não vou dizer que não. Meu objetivo interno quando eu vou dormir é “amanhã vou passar uma coisa que vai mudar a cabeça”, mas eu estou introduzindo em um universo que é um universo de arte e intelectualização burguesa.

L – Também tem a ver com o público que se trabalha, então o que eu posso esperar de melhor do nosso público é que eles sejam humanizados, que a gente consiga passar para eles valores humanistas. Claro, que eles sejam críticos, que eles pensem por eles mesmos, que eles sejam pessoas boas, etc...mas dentro desse viés humanista. E acho que o filme é uma baita estratégia para gente chegar lá.

W – Eu gosto muito, por exemplo agora passei esse ano, trabalhando primeira república no Brasil, Abril Despedaçado. Eu gosto de passar Abril Despedaçado, ele tem pouco de primeira república, ele é baseado em um livro, em uma obra da literatura e daqui a pouco a rixa de duas famílias. Então não aparece ali o voto a cabresto, os pontos clássicos que a gente estuda na primeira república. Mas o Abril Despedaçado eu digo para os alunos “isso aqui vocês precisam ver porque é uma forma também de eu como professor marcar a vida de vocês no sentido de que aqui tem algumas coisas que pra mim são das mais bonitas que podem existir”. Uma câmera – agora lugar comum – mas eu a primeira vez que vi uma câmera acompanhando o balanço de cima naquele filme e ela girava e daí uma hora a menina do circo gira aquelas fitas e a câmera acompanha de baixo, de cima, na sombra e daí tem um lapso de tempo que é engolido naquela cena e logo ela desce... obviamente os alunos quando olham essa cena eles riem do tipo “capaz que ela desceu agora!”. Essa risada deles aí no final eu retomo explico que o que está girando ali não é a literalidade é outra coisa, a gente tem que entender e tal...

Eu gosto de abordar por esses pontos da arte, de uma outra sensibilidade que, para quem trabalha com história para além de aprender as matérias históricas, a gente tem que aprender. Então é por aí que eu passo os filmes mais hoje assim.

L – Pois é e isso é um outro debate interessante que a gente tem que fazer. Que é esse pós-filme. A gente para muitas vezes o filme e corta o clima digamos assim.

W – Já não paro mais!

L – Eu quando vejo um burburinho ou algum aluno que me pergunta alguma coisa eu acho pior ter que responder ali na hora com o filme andando e ele perdendo, então eu prefiro ali

parar. Paro pouco, mas prefiro parar e ajudá-lo ali naquela interpretação porque se não fico pensando que são alunos pequenos. Eles ficam com uma dúvida que eles não vão conseguir sozinhos se desvencilhar. Porque não é uma questão de uma interpretação mais subjetiva, às vezes é algo essencial ali para o entendimento do filme. As vezes fico com medo de estar sendo intervencionista demais também.

Aí no pós- filme, eu abro normalmente para o debate para eles trazerem coisas e muitas vezes preparo uma apresentaçõzinha para destacar com eles coisas que pra mim são importantes. Mas tem uma coisa que eu acho que talvez o Walter faz melhor do que eu, que é tornar esse momento de conversa um pouco mais cerimonial assim, não é esse o termo... solene talvez. Não só pela fala pausada, ele não se constrange de pontuar coisas muito sensíveis com eles, que às vezes eu penso assim “ou sente ou não sente” tem coisas que eu prefiro não esmiuçar com eles. Mas eles são jovens, então talvez esse caminho do ser solene, do fazer com eles mais devagar e permitir emocionar-se para eles seja importante sabe? E talvez seja uma coisa que a gente deixa passar as vezes. Quer tanto dar a palavra para o aluno, quer tanto que ele se coloque e faça referências aquela obra que a gente estava assistindo, e tento não falar muito porque se não a gente ocupa o espaço inteiro daquela aula que é para ser uma discussão. E aí também tu te exime de uma responsabilidade de falar. E isso é algo que me instiga aí sabe, qual é o ponto?

W – Nesse pós -filme que tu estás falando, eu entendo bem esse negócio que tu diz...porque a primeira coisa que eu faço num pós filme sempre, então nesse momento solene que eu acho que faço isso mesmo é “galera, agora aqui é carne crua. É o famoso vale tudo, eu não bolei um roteiro de fala porque se aparecer a história e alguém quiser dar ênfase à história tá maravilhoso. Mas eu quero que vocês me digam onde o filme tocou, se alguém lembrar de uma cena inteira descreva a cena inteira e diz por que aquela cena”. Porque daí assim, eu trabalho mais aqueles aspectos de maior sensibilidade pessoal e não estruturados do ponto de vista do conhecimento histórico. Não entro muito no debate histórico, deixo muito na questão da experiência e da sensibilidade do aluno.

L – Tu imagina então como é para esse aluno que tem experiências bem mais “burocráticas” de trabalho com filmes em outras aulas.

W – Talvez essas abordagens mais “burocráticas” talvez me permitam olhar e fazer uma abordagem mais estética ou sensível.

Consegues lembrar de quando a tua abordagem com os filmes era mais direta relacionada ao debate histórico?

W – Eu consigo me lembrar de alguma época quando eu trabalhei em uma escola de perfil bem conteudista assim, o 3º ano era para revisar conteúdos para o vestibular e passar o ano inteiro e não passar um filme. Ou no ano inteiro passar um filme e ter que pedir mil desculpas por estar usando uma aula para isso, explicando a importância daquele momento. E os alunos achando que estavam perdendo tempo porque se era filme, eles poderiam ver em casa. Eram experiências bem ruins porque daí tu já vai sabendo que a receptividade do outro ela não vai existir. Lembro dessa dificuldade, de sofrer por não passar filmes.

Mas acho que eu sempre tive esse perfil de passar algo não tão direto e preocupado com a parte da mensagem. Talvez não tanto com a parte estética, a diferença é que agora eu combino a mensagem – que sempre existiu – e estética. O que nem sempre foi prioridade é a parte conteúdo, esse sempre consegui deixar mais de lado.

Como vocês selecionam para que os filmes entrem no planejamento?

L – Ali na escola a gente tem a vantagem de ter um planejamento bem flexível. A gente não entrega planejamento no início do trimestre, nós temos um núcleo de conceitos, com conhecimentos, conteúdos e objetivos, ele é muito maleável. Então inserir filmes em uma escola que trabalha por projetos é desejável, ainda mais se puder fazer um trabalho interdisciplinar. A gente faz muitas vezes pensando nisso.

Além dos filmes que eu trabalho na disciplina de história, sempre tem filmes que a gente trabalha dentro de uma ideia. África por exemplo, daí professores de português, geografia, história pensam o que tem de bacana ou de novo para passar desse assunto? Ah então Netflix lançou um novo lá do Meninos e o vento... é legal? É pertinente? Esteticamente válido? Tem a temática da questão da África e a gente pode trabalhar de diferentes formas nas áreas isso fecha? Beleza, vamos fazer juntos!

Pra gente, talvez pela particularidade de uma escola que trabalha por projetos, fica muito fácil.

W – Pessoalmente nesse ponto eu tenho um meio termo. Tem dois que eu não abro mão que é então para Primeira República o Abril Despedaçado. E outro pela metade do ano, aí por uma questão da mensagem, na época que eles vão entrar em férias ou quando eles voltam de férias, numa espécie de motivação ou sensibilização, eu passo “Nós que aqui estamos por vós

esperamos”. Aquele e este. Daí para ditaduras e coisas assim aí eu fico meio que esperando algum outro melhor.

Porque daí eu não tenho exatamente “o filme”, nenhum deles me pega em todos os pontos, até porque nenhum filme pega em todos os pontos. Então eu tenho passado muito Batismo de Sangue.

L – Tem também que esperar um pouco da vibe de como os alunos estão naquele ano também. Sentir um pouco eles.

W – Daí uma época eu passava Batismo de Sangue e O que é isso companheiro? Porque de certo modo dialogavam em algum período, eu buscava esse diálogo. Mas aí eu não tenho muito bem a lista antes, eu não começo planejado, exceto esses dois que citei, que passo por questões mais afetivas digamos.

L – E é muito engraçado porque quando o Walter passa o Nós que aqui estamos... é tipo assim, tu vê no final do turno os alunos saem desfigurados porque sempre rola choradeira. Claro 3º ano E.M é um momento mais emotivo dos alunos, eles estão dispostos à emoção. Porque é o último ano de tudo, tudo é o último pra eles né...

W – E eu considero isso, neste caso especificamente, um sucesso do filme. Não me constranjo assim deles saírem arrasados e não querendo almoçar quando vão embora. Bem, talvez naquele dia não alcemem ou se virem com esse problema. Porque daí eu acho que alcancei o objetivo, atingi, que era passar um filme para atrapalhar o sujeito.

Tem filmes que vocês não abrem mão?

L – Não tenho. Claro esses de conteúdo que a gente falou, no caso do Lutero ou O nome da rosa e tal que são esses filmes clássicos, não é que eu não abra mão, mas eles são um porto seguro. Eu sei o quanto para o aluno que vai estudar Reforma Protestante é difícil para ele ter a ilustração daquele período. Então eu utilizo a ferramenta do Lutero para isso. Daí dentro da discussão que a gente tava fazendo, tem que virar uma discussão posterior de que o filme é financiado pela comunidade Luterana, porém isso não tira a validade. Mas pra mim não é imprescindível. Se daqui a pouco eu assistir um curta que trabalhe com a questão religiosa mais atual e... enfim essas novas religiões que no Brasil estão em voga, essas novas formas de se relacionar com a religião... Bah, posso! Sabe? E daí naquele ano eu vou dar uma ênfase

maior em outros aspectos e não necessariamente a questão da formação da Reforma Protestante e tal...

O que e como vocês consomem filmes?

L – Acho que não somos cinéfilos, isso é uma certeza assim... nós somos encantados por filmes, ok! Mas a gente não é “rato de cinema” de tipo assim buscar uma referência que eu vi anos atrás do mesmo diretor e tal... não é nosso perfil.

A gente vai ao cinema, menos do que já fomos antes em função de várias conjunturas, mas é um programa que a gente gosta de fazer sei lá, uma vez por mês.

W – Mas nem estamos vasculhando alguma dica muito legal de alguém, nem saberíamos dizer o que está em cartaz. Então não somos cinéfilos.

Mas eu me considero interessado pela arte. Então produção hollywoodiana meio comercial é o legítimo “não vi e não tenho vontade de ver”. Se quiser me contar não me importo. Mas se o filme tem algum esmero de um diretor legal. Ou mesmo filmes que trazem essas questões que pra nós historiadores, financiado, produzido ou dirigido por alguém em prol de uma causa. Daí “opa” como é que essa pessoa está narrando essa causa, está dando visibilidade a uma causa, como também fala muito do momento histórico e tal. Isso mais subjetivo.

L – E isso acho que querendo ou não a gente leva pra sala de aula né? Então hoje mesmo eu estava falando alguma coisa com os alunos sobre uma música do Cazuza que trabalhei em aula e eu disse então “gente pra quem não conhece nada da vida do Cazuza, talvez valha a pena assistir o filme do Cazuza, mas assim olha, é o cinema nacional mais clichê, então vocês vão encontrar diálogos bem literais”.

Daí eles citaram alguns filmes do Netflix e eu perguntei se eles viram Roma. Daí disseram “sim sora, Roma aquele que a gente tem que ficar no celular pra assistir porque ele demora cada cena 5 minutos”.

“Sora tem uma cena que ficam filmando a rua uns 3 minutos até passar o carro”, eles admitem que ficam no celular. Um filme que tu percebes que é muito difícil pra eles.

Mas o que quero dizer é que eu não me furto de sugerir filmes pra eles, tipo sugeri Infiltrado na Klan, mesmo que seja para pilhar aquele grupo que tem mais interesse...

W – Eu que ando nessa pegada tão estética, não deixaria de passar Roma em sala de aula mesmo sendo lento e tendo essa dificuldade pra eles. Passaria Roma tranquilo.

Porque daí é isso eu resolvo o problema do não gostar com a solenidade. Crio um ambiente tão solene. Também assim, eu hoje em dia só passo filmes na sala de vídeo, no escuro e prioridade total para terminar no mesmo dia.

A solenidade pode ser puxada para outra aula?

W – É... ou puxo ou faço prévia tipo... falo que o filme é difícil, mas faço um processo de preparação tipo “é isso mesmo, com arte não é fácil” e com cinema é a mesma coisa.

L – É difícil, os filmes lentos para os alunos, eles vão penar...

W – Mas é isso...eu tenho esse recorte muito específico. Isso tudo é eu trabalho com o 3º ano de alunos acostumado a várias experiências possibilitadas pelas famílias dentro de um grupo social privilegiado, então eu tenho um caminho facilitado para o contexto deles. Eu me fio muito na relação que eu tenho com os alunos. Certamente se eu tivesse uma escola na periferia essa mesma coisa eu ia ter mais que aprender com eles do que ensinar.

L – Porque o professor não quer sonegar dos alunos coisas que ele acha importante, mas tem que fazer uma mediação do que vale a pena e faz sentido em um dado momento para aquele grupo de alunos em um certo contexto. É uma escolha sabe?

Nisso o trabalho com os curtas tem me mobilizado muito. Como um filme menor com uma mensagem mais clara para os alunos vale mais a pena que um filme longo.

Como eu tenho essa dificuldade de passar trechos de filmes porque eu me sinto mal mesmo sugerindo para o aluno terminar em casa, mas é que o momento era aquele ali. Então assim, acho ruim passar uma parte. Se for pra cortar então eu vou minutar e cortar mesmo, literalmente uma cena, e eu já acho difícil. Então acho que vale mais a pena, já que a gente tá falando de nem sempre ter o compromisso do conteúdo. Então escolhe outra mensagem que talvez um curta te premie com isso e puxa uma discussão por ali para não ter que comprometer um longa assim.

W – Outra coisa que talvez esteja fora do roteiro assim... mas interessante pensar como algumas áreas não passam filme algum, em geral. Ou passam um filme ao longo de toda a disciplina na escola.

L – Invenção da infância que eu me confundi antes é um desses eles viram em outra disciplina. Como é significativo para os alunos do 9º ano, eles se sentem confrontados com essa bolha que eles vivem. Então tem um resultado quase que imediato nos alunos, impressionante.

Eu percebo que é um dos filmes que mais gera debates depois...

L – E coisas que pra nós às vezes são bem adolescentes, mas eles precisam tipo um momento de desabafo.

Filmes nacionais são uma preocupação de vocês ou entram somente para dar conta de conteúdos de história do brasil?

W – Pra mim ele não é uma preocupação. Agora me dou conta que atualmente só trabalho com filmes nacionais e cita Abril Despedaçado, Batismo de Sangue e Nós que aqui estamos... e passava “Quanto vale ou é por quilo?”

Eu acho que talvez se não fosse a tua pergunta eu acho que eu não tinha isso claro... então não é proposital certamente. Numas de valorizar o cinema nacional.

Eu trabalho no 1º ano E.M aquele que é uma derivação do Cidade de Deus, Cidade dos Homens. Então eu uso toda uma criação de cinema nacional, mas quase sem querer, não é uma preocupação minha. O que eu quero mostrar continua sendo mensagem e arte.

L – Pra mim também não é uma preocupação central, mas eu fico feliz quando é uma produção nacional. Tipo ano passado no 9º ano que rolou “Que horas ela volta”, assim como um debate interdisciplinar, que bom que foi ele. Querendo ou não pega uma realidade muito dos nossos alunos ali, contradições e relações derivadas e herdadas de um sistema escravista. Então acho que funciona bem pra eles e acho legal que eles sintam isso no cinema nacional. Mas não é um compromisso que eu tenho.

Com relação aos trabalhos pós filmes. Existe sempre uma preocupação em fazer um trabalho vinculado posteriormente?

L – Eu sempre faço um trabalho. Na escola também tudo é avaliado processualmente. Até o debate pode ser avaliado. Mas eu normalmente formalizo a avaliação de alguma forma, seja com a escrita de uma resenha crítica, seja com questões e um roteiro que eles precisam seguir de alguma forma, eu gosto de relacionar. Porque o objetivo que estaria avaliando ali não

precisaria ser necessariamente a interpretação do filme, pode ser um outro objetivo que usa o filme como ferramenta para interpretação de algo maior ou relacionado ao filme. Então posso fazer de várias formas. Eu tenho um caráter de querer formalizar com eles as aprendizagens até para que eles valorizem o que viram. Porque eu vejo assim, as pessoas vão ao cinema e as vezes saem de lá dizendo “Bah! O que nós vamos jantar?”, eu saio impactada saio em silêncio, eu preciso de 15 minutos para começar a conversar e a conversa é sobre o filme. Daí claro eu imagino, fazendo aquele reflexo nos alunos, que eles precisem de um tempo de reflexão e de alguém que instigue eles a pensar sobre aquilo. Porque se não as vezes tu consome o negócio e por mais que seja legal, se alguém não te força a pensar sobre aquilo, tu não te dá conta. Então não quero eu construir pelo aluno, quero construir com o aluno, mas de forma que a gente provoque ele a pensar sabe?

Por isso eu tenho normalmente em mente uma tarefa, alguma coisa avaliativa.

W – Diferimos né...eu faço absolutamente sem nada. Não tenho nada pós...pra não dizer que não tenho nada, vez que outra numa avaliação escrita uma das questões eu chamo meio por alto “o filme assistido no trimestre dialoga com isso...qual a relação?” assim...mas não faço nenhum trabalho, o encerramento é a conversa que a gente tem depois, dure ela 15 minutos ou 1 período. O tempo que ela durar é o tempo do trabalho pós filme, eu não faço nada formal. Vez que outra essa questão mais solta na avaliação. Já se abordagem for outra, eu entendo como pertinentes questões mais fechadas sobre o filme.

Existe um repertório de filmes que só chega no aluno, da maneira que chega, pela via do professor? Existe uma ideia de exhibir tal filme porque talvez ele nunca assista aquilo ali?

Existe um compromisso de um repertório que vocês querem que chegue aos alunos?

L – Claro, tem um repertório de arte e de cultura que a gente tem o compromisso de passar para os alunos. E quanto mais diverso e mais vasto melhor assim né e tomara que todos os professores façam. Eu tenho uma bandeira da questão da literatura que eu sou muito mobilizada pra isso. Quando a gente tem semana literária na escola e que é uma semana encabeçada pela área das linguagens, eu acho que é uma semana que tem que ser de todo mundo! Seja pra trabalhar com cinema, com literatura ou com música, não é possível que o professor de literatura carregue isso e que o professor de química não possa fazer uma referência disso em aula. Claro que nós da história estamos sempre metidos em quase tudo e a gente sempre se apropria dessas pautas, mas acho que do cinema é igual e da literatura muito,

acho assim que querendo ou não a gente tem que ocupar esse papel de referência na vida do aluno assim...

Nós darmos uma sugestão, um toque, passarmos alguma coisa para o aluno tem um peso diferente do que um pai ou um tio... acho que a gente tem que ocupar esse espaço sim, acho bem importante.

W – Também não tenho nenhuma dúvida, concordo.

L – Nem que seja para daqui a pouco o aluno não gostar. A tua formação vai tá em oposição ao que aquela referência diz.

W – Isso também é repertório, repertório daquilo que me desagrada. Então certo que sim! Uma parte do que eu passo eu penso “é agora ou nunca!”. A gente tem um pouco esse perfil burguês de querer que o trabalho tenha uma assinatura, ter uma autoria. Professores de história somos todos. E somos bons e reconhecidos. Mas o meu trabalho só eu posso fazer então ele vai ter uma certa autoria, assinatura ou outro nome.

Na elaboração de uma aula que vai ter filme, a escolha, como é que vocês movimentam esse processo de seleção?

W – O meu é intuitivo e emocional. Bah! Nesse assunto o meu é totalmente intuitivo e em segundo ou último plano eu vou pro Google e joga filmes sobre tal tema. Mas nem lembro de já ter feito isso alguma vez.

Pra mim é aquilo que já me marcou, que eu já vi, então nas minhas memórias de referências. Nossa! O meu repertório é emotivo e de memória total.

L – E acho que isso, conforme a gente vai ficando mais velho e mais solto nessa desobrigação de ter que seguir currículo, núcleo e necessidade de atrelar conteúdo/filme, cara...vi achei muito bom, achei muito legal, quero compartilhar com os alunos sabe? Nem que fique difícil, tô nem aí!

Sabe assim tipo, acho que a gente já tá com essa tendência. Bah e se não der para encaixar, bom daí em algum momento eu vou dizer que eles têm que ver que vale muito a pena que acharia sensacional que eles vissem.

A gente se atualiza, vê, gosta e se possível quero trabalhar com os alunos. Então acho que repertório tá em constante movimento. Até porque a gente meio que esquece assim, tem vezes

que a gente pode até acessar o próprio repertório de 6 anos atrás. Tipo “olha que interessante aquilo que eu fazia, eu trabalhava com aquilo e já tinha esquecido e era bem legal!”

Isso aconteceu comigo esse ano até!

W – Então vai que tenha alguma utilidade isso que vou dizer, mas é uma reflexão bem de ordem pessoal.

Sabe que considerando o meu baixo repertório de filmes – isso é minha autoanálise – comparado a colegas graduados em história, eu acho o meu trabalho com o filme quase uma fraude. Digo que, eu, modéstia à parte, acho o meu trabalho com os filmes bem bom com um repertório que considero bem baixo. Acho que aí tem um certo paradoxo, porque não necessariamente um amplo repertório pode significar um bom uso e ao contrário também.

Se eu sento pra conversar com colegas que conhecem muito mais de filmes que eu, o silêncio é obrigatório, em termos de repertório eu considero que sou um fracasso. Mas acho que eu faço em termos qualitativos, pelo menos pra aquilo que eu vejo, o quanto isso é autoral, do indivíduo...

L – Mas pera lá. Daí entra aquele velho debate pra nós professores de história que é importantíssimo. A gente não tá formando pequenos historiadores nem pequenos cineastas, então assim, o nosso compromisso é como educador. Enquanto educador a nossa preocupação é a tentativa de qualificar o processo ao máximo, é tão comprometido quanto o do professor que tem um baita repertório amplo sabe assim?

Outros compromissos que acho que a gente contempla muito bem.

Interessante tu tocar nesse ponto, porque isso traz uma discussão que é o fazer filme na escola. E o quanto isso qualifica ou não a experiência dos alunos com cinema.

L – E digo isso porque existe sim um encantamento do historiador principalmente de querer criar aficionados por arqueologia. Ou o cara que é cinéfilo e professor que quer criar alunos encantador por cinema por filmes cult. Maravilhoso! Acho espetacular o cara que se interessa por isso, mas tu não vais ter isso como um ideal das tuas aulas de história para o grande grupo. Que bom se tu consegues atingir aquele aluno, tipo Fantaspoa tá por aí e aquilo brilha o olhar de um aluno, espetacular!

W – Talvez justamente por não ter um domínio do cinema – se comparado com outros professores – eu sou meio que um experimentador. Por isso talvez eu tenha esse gosto por filmes que talvez seja duvidoso, esse apreço pela mensagem, talvez duvidoso, mas eu gosto da mensagem e são esses que me pegam como professor.

L – A mensagem não é a moral da história e sim o que me provoca enquanto reflexão.

W – Claro! É dizer “tu entendes que tem gente que vê o mundo desse jeito e tu entende que existe uma outra forma de ver o mundo”, é isso.

Por fim, a exibição do filme é um momento em que se suspende um pouco aquela visão de mundo que o professor domina e nos apresenta algo diferente talvez daquilo que seria apresentado em uma aula em que o professor explica certo assunto. Como vocês enxergam essa possibilidade de abertura?

W – Acho ok e desejável, e casa um pouco com o que eu falei de proposta pós filme. Poder falar de qualquer coisa, uma frase, uma cena o que for. Mesmo se isso vai completamente contra a minha proposta. Ou eu vou entender que minha proposta de filme falhou naquela aula.

L – Eu acho que faria cara torta e ao mesmo tempo pensaria que de tudo que o filme trabalha... acho que eu tento explicar a alegoria. Cada um tem sua forma de apreender coisas. Eu sou muito ligada, por exemplo em enredo. Começou o filme pra mim e eu não consigo me desvencilhar do que pode acontecer no final, porque essa é a lógica pra mim na literatura, e nas histórias narradas.

Talvez por isso eu tenha dificuldades em dividir o filme em dias de aulas diferentes. Devido a essa coisa do enredo.

Adélia

04 de fevereiro 2020 – FACED UFRGS.

Podemos começar falando da tua formação.

Então eu me formei em História em 2011, eu sou bolsista do Prouni¹¹¹ então eu consegui fazer no IPA, quando tinha o curso ainda, ele não existe mais. Fui bolsista integral.

Depois eu fiz uma especialização aqui na FACED, logo em seguida, em arte e educação se chamada Pedagogia da Arte, também foi a última edição, acho que não teve outro depois. E daí que conheci aqui a Faced, porque quando eu me formei eu estava interessada em trabalhar com artes visuais e história, mas eu não sabia muito bem como ir pra esse campo. Daí eu vim pra cá, fiz a especialização, achei incrível e logo quando eu defendi monografia da especialização aqui, comecei o bacharelado em história da arte da UFRGS pelo extra vestibular. Então eu fui meio que emendando, a minha formação na verdade até hoje eu ainda não parei. Eu me formei em 2011 daí fiz a especialização, fiz a graduação e quando eu estava na graduação eu entrei no mestrado aqui em 2015 e defendi em 2017. Agora sigo na graduação, me formo esse ano¹¹² em princípio e também quero seguir o doutorado.

Como profe especificamente eu comecei a dar aula no dia que eu defendi a dissertação em 2017. Eu defendi ela de tarde e de manhã foi meu primeiro dia de aula efetivo, isso no colégio que eu tô agora então foi bem estranho, uma aventura (risos).

Como eu consegui a bolsa – estava numa época boa para conseguir bolsas aqui – eu fiquei os dois anos do mestrado como bolsista e nas últimas semanas do mestrado me chamaram pelo concurso do estado, aquele último que teve eu fiz, mas fiquei nas últimas vagas. Aí fui

¹¹¹ Programa Universidade para todos é um programa do Governo Federal do Brasil criado durante a gestão do presidente Lula e instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes que tenham concluído seus estudos na rede pública para que possam cursar o ensino superior. O programa contempla cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O programa garantiu acesso a universidades para estudantes de baixa renda de todo o país e foi um marco para a educação brasileira.

¹¹² Em meados de março devido a pandemia do Covid-19 houve a suspensão das aulas presenciais nas Universidades e na Educação Básica. Isso provocará um atraso dessa previsão de término.

chamada para assumir uma vaga emergencial no regime de trabalho por contrato. Eu passei no concurso, mas enquanto a SEDUC não realizava a nomeação, resolveram chamar os professores aprovados no concurso para assumir a vaga de contrato emergencial. Fiquei 3 semanas lá e consegui a vaga nesse colégio que é onde eu tô.

Então eu dei algumas aulas lá, mas efetivamente eu comecei ali né? Que é a minha experiência até agora assim. Ali no colégio eu tô desde 2017, desde 31 de julho. Lá eu dou aula de história, também de sociologia e esse ano também filosofia. Como a gente é professor de história acaba tendo que assumir essas áreas correlatas também.

Lá no colégio ano passado eu estava com 17 turmas, o E.M mais o 9º ano do fundamental. Em 2020 estou com 24 turmas. Mas quando eu entrei eu dava do 8º ano até o 3º (E.M) e agora esse ano eu consegui concentrar só no E.M, daí tem outro colega que está com o Fundamental.

Aí como é que funcionam as aulas, aí vou ter que te explicar um pouquinho sobre o sistema. Porque quando eu entrei era, digamos assim, como na maioria dos lugares: o professor planeja suas aulas de acordo com os alunos ali e tal. Mas desde o ano passado (na verdade 2018) a gente ingressou em um sistema que se chama Sistema PH de ensino.

Não sei se tu já ouviu falar?

Não...

Ele começou como um colégio no RJ, esse colégio existe, tem uns dois colégios e daí esses colégios foram ganhando força e se tornou um sistema de ensino que pode ser comprado.

Ah sim, sei de outros que fazem parecido...

Isso, o colégio adotou, então como é que funcionam as aulas agora?

A gente tem todo um sistema que ele é bem...ele tem um ritmo né, então por exemplo, eu vou começar as aulas semana que vem, então as aulas de história são do módulo 1 ao 24. Eu tenho que dar esses módulos durante o ano. Então naquela semana eu tenho que dar o módulo 1, aí meu colega de química também, e assim por diante. É modulado né...e aí eu tenho que dar exatamente aquelas aulas daquela semana que já vêm programadas. Tem um calendário que a gente tem que seguir mesmo calendário de acordo porque, por exemplo, eu vou dar aula semana que vem de Antiguidade, são dois períodos semanais em todos os anos do E.M,

Sociologia e Filosofia um período¹¹³. Então para História semana que vem tenho que dar Antiguidade Grega e Romana, daí a minha primeira aula da semana vai ser Grécia na mesma semana, mas referente a aula 2 (2º período da semana) vai ser Roma. No módulo dois já é Idade Média, duas aulas de Idade Média. No terceiro módulo Idade Moderna, já começa e assim vai. Então ele é um sistema bem fechado. Eu não posso digamos assim, me atrasar muito, eu tenho que seguir ele porque a cada semana que eu dou de aula, exemplo nessa semana eu dei essa aula de Antiguidade né...na semana seguinte quando eu der aula de Idade Média vai abrir no sistema que eles te online, um portal, 10 questões de vestibular sobre as aulas que eu já dei.

Os alunos acessam?

Acessam, eles têm todo um sistema, todo um suporte online e daí eles acessam a plataforma das aulas que eu dei. Então se eu me atrasar eu prejudico a outra parte dos estudos que eles têm individual.

Então isso é bom por um lado e é ruim por outro. É bom porque lá para o nosso público deu um ritmo de estudos. Os estudantes começaram a entrar num.... e o colégio tá com um planejamento de ter mais aprovações em federais do que em particulares e também melhorar a nota do ENEM. Então é um sistema que é bem voltado pra isso, o aluno vai ficar do 1º E.M até o 3º E.M focado no vestibular. Então pra isso é bom.

Mas, por outro lado, ele nos prejudica na hora de fazer atividades que não sejam só uma aula expositiva tradicional. Então o nosso primeiro ano de sistema a gente ficou meio assim tipo “tá, não vai dar pra gente planejar muitas coisas” porque se eu passar um filme, por exemplo, ou se eu fizer uma outra atividade que me demande um tempo isso já me atrasa nas outras semanas.

O sistema tem no calendário durante o ano algumas folgas, eles chamam de semanas RAA, que é quando a gente trabalha 4 ou 5 módulos e ele libera uma semana sem módulo nenhum. Que é tipo assim, me atrasei – posso usar aquela semana – quero fazer uma avaliação diferente – posso usar aquela semana – vou aprofundar um tópico que não tá legal no livro...e por aí vai. Mas mesmo assim ele é bem enxuto.

¹¹³ História: 2 períodos semanais. Filosofia: 1 período semanal. Sociologia: 1 período semanal

O sistema te sugere alguma atividade complementar – leitura, filme, imagem etc.?

Sugere, mas tipo ele já vem com o plano de aula pronto. Eu posso escolher executar ou fazer o meu. Eu geralmente faço o meu, eu dou uma lida e vejo se vai dar tempo ou se vou precisar de mais uma semana, se acho melhor aprofundar tal aspecto.

O que acontece né...ele é bem tradicional nesse sentido, então a maioria das aulas acabam sendo expositivas né? Porque é entrar na aula, colocar no quadro, dar aula e sair, acabou.

Só que isso foi no primeiro ano e a gente ficou meio assim “não dá os alunos vão acabar se cansando, a gente se cansa e não cria outras metodologias de ensino”. Daí no segundo ano a gente começou a criar alternativas para jogar com esse sistema.

Então por exemplo, especificamente em relação a filmes, como a gente tá nesse sistema modulado passar um filme pra mim é extremamente terrível! Porque se eu vou por exemplo trabalhar Era Vargas, daí depois vou trabalhar Vargas década de 40. Aí em 54 tem lá o suicídio dele, aquele que Tony Ramos fez¹¹⁴. Aquele filme tem praticamente duas horas, eu tenho dois períodos por semana de 45 minutos, eu vou precisar de 4 aulas no mínimo, se eu quiser fazer um debate é mais uma quinta aula. Seis aulas eu já tenho que ter dado 3 módulos de conteúdos assim (estala os dedos mostrando rapidez), então ficou quase inviável passar filme e eu optei por não passar mais.

Até porque lá os alunos criaram meio que uma ideia que tipo assim, o professor que passa filme é aquele que não dá aula. E pra eles lá, para o meu público dar aula é chegar em sala, encher o quadro de coisas, falar aquelas coisas e depois cobrar uma avaliação. Tudo que é diferente daquilo eles já tem uma certa dificuldade de entender como aula.

Eles também se cobram os módulos?

Sim, eles se cobram, nos cobram. O livro – agora eles usam muito o livro – eles olham e dizem “oh profe tu não deu esse subtítulo aqui né?!”

Então se criou isso entre nós em função da metodologia que se aplica. Então filme é uma coisa que eu evitei passar, mas nem por isso eu deixo de utilizar. Por que o que eu acabei fazendo? Por exemplo essa aula de Getúlio, era inviável passar o filme do Getúlio, mas eu

¹¹⁴ Getúlio Vargas filme de 2014 dirigido por João Jardim.

pensei que era super legal de ver, eles vão entender e depois iam se lembrar das cenas, os atores são nossos aqui brasileiros. Pensei por que eu não posso pelo dizer pra eles que isso existe né?

Então o que eu comecei a usar em várias aulas? Ao invés de passar um filme inteiro – e até porque eles não prestam muita atenção mais em filmes de longa duração em sala de aula pelo menos – eu comecei a usar trailer. Trailer é uma coisa que eu uso direto nas aulas assim. Dei uma aula, por exemplo, do Martin Luther King, passei o trailer Selma. E tento buscar plataformas que eles possam acessar “gente tem esse filme aqui quem quiser acessar” e passo o trailer 2 ou 3 minutos. E daí eu tento chamar um pouco eles para os trailers assim. E isso começou a dar uns resultados legais nesse sentido. Porque daí eu dava a aula super conteudista tradicional e dizia “galera quem quiser saber mais, quem ficou interessado, *Netflix* tem esse trailer desse filme” e passava (trailer). Ah, tem acesso no *youtube* também...

E aí claro! Não todos assistiam, mas sempre tem algum que assiste e vem e te comenta. Então vale a pena! Isso é uma coisa que eu adaptei digamos né?

Em relação a filme documentário é o que eu mais tenho usado. Não filme de 2 horas, mas documentário. Principalmente nas aulas de sociologia, porque sociologia demanda uma outra dinâmica.

É um período?

Um período semanal. Daí em sociologia filme fica mais inviável.

O sistema também abrange Sociologia e Filosofia?

É o mesmo, só que tinha um porém. Lá em 2018 quando o colégio adotou, eles adotaram gradativamente as disciplinas, então só em 2018 algumas disciplinas entraram: história, química, física, biologia, português, literatura, redação e acho que fomos nós. Aí ano passado (2019) se ia colocar sociologia e filosofia, porque não tinha essas disciplinas no E.M. Aí o colégio resolveu só adotar a existência das disciplinas em todo E.M. Esse ano agora vai ser o primeiro que sociologia, filosofia, artes e espanhol vão entrar no sistema. Só inglês vai ficar de fora porque o colégio tem um projeto diferente. Então todas as disciplinas neste ano vão entrar, então eu vou ter que estar nesse ritmo também... é modulado e tudo mais.

Então como não tinha esse sistema ainda, em sociologia eu conseguia usar mais documentário. Por exemplo, trabalhei Chile no final do ano, as questões do Chile e tal, aí trabalhei um documentário de 20 minutos sobre as manifestações em SP em 2013. Mas 20 minutos, porque daí dava tempo de usar em sala e depois discutir. Porque o legal do filme ou do documentário é não perder o que vem depois né...pra gente que é profe assim. Assistimos. Agora tem que discutir! Se não, não adianta, fica ali vendo e...

Da organização do tempo...

Quando tu falas do debate pós filme, tem alguma outra forma de atividade que tu utilizas?

Mais com documentários. O que eu já consegui fazer de avaliação mesmo foi exibir documentário e fazer um debate depois. Isso foi o que eu mais consegui dentro do período né...de exibir no período, fazer discussão e depois talvez inserir uma questão numa prova, foi o máximo assim.

Uma coisa que a gente fez de diferente que a gente conseguiu fazer no final do ano e deu um resultado legal foi que eu e mais outras duas colegas nos juntamos porque a gente se deu conta que se quisesse fazer uma atividade diferente, de história por exemplo eu só tenho dois períodos, sozinha não conseguimos. E todos profes estavam reclamando disso, daí decidimos nos juntar porque não tem ne?! O sistema exige que a gente trabalhe em grupo. Daí eu, uma colega de português que também trabalha literatura e outra colega de artes, nos unimos para fazer um sarau no final do ano com os segundos anos. Aí a gente conseguiu trabalhar o cinema, o que a gente fez?

A gente tinha nos nossos livros os módulos que se cruzavam nos assuntos, eu tinha lá ditadura militar que são 5 módulos, e um deles era manifestações culturais da durante a ditadura. A minha colega de português enquanto ela tava dando literatura também tinha nos módulos dela. E a colega de artes tinha também lá tropicalismo, jovem guarda e tudo mais. Aí a gente viu que não adiantava cada uma ficar repetindo o mesmo assunto, decidimos nos juntar.

Aí a gente formulou um sarau. No sarau tinham 5 tópicos: artes visuais, literatura, cinema, teatro e música. A gente deu atividades para eles fazerem em cima disso. No caso do cinema especificamente o que a gente fez? Para cada tópico a gente não deu aula dos tópicos, a gente explicava e dava uns apontamentos. Porque a ideia era que os grupos pesquisassem os tópicos

e depois disso apresentassem a pesquisa né...a gente selecionou os nomes dos artistas nos grupos e depois que eles fizessem uma obra de arte – uma música ou um filme – em cima do que eles aprenderam. No caso do cinema especificamente a gente trabalhou com Cinema Novo, aí a gente trabalhou com Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Cacá Diegues.

Cada grupo ficou com um cineasta e eles tinham que produzir um filme com base no que eles assistiram e pesquisaram (Abaixo Jaqueline nos forneceu posteriormente a forma de organização do projeto). Isso que a gente conseguiu fazer de diferente.

GRUPO 5: CINEMA NOVO – GLAUBER ROCHA

Contexto histórico (aspectos gerais)

Contexto artístico (cinema / aspectos gerais)

Cineasta: Glauber Rocha

Breve biografia do cineasta Glauber Rocha

Filmes: apresentar no mínimo dois filmes dirigidos por Glauber Rocha

Proposição artística baseado no tema pesquisado: realizar uma cena em formato de vídeo baseado em um dos filmes de Glauber Rocha.

Tema da cena: análise crítica do contexto social, ou político, ou econômico ou cultural do Brasil atual.

- A mesma dinâmica de tópico se repete para Cacá Diegues e Nelson Pereira dos Santos. Eram três turmas, então um grupo da turma 201 ficou com Glauber Rocha, a turma 202 com Nelson Pereira dos Santos e a turma 203 com Cacá Diegues.

E acaba que contempla o ENEM essa junção...

E foi o que conseguimos fazer, só com os segundos anos. Então cada segundo ano ficou com artistas diferentes. Os tópicos eram os mesmos, mas cada um com um grupo diferente – cineasta, grupo de teatro... – depois a gente uniu as 3 turmas em um dia que foi suuuper difícil de a gente conseguir ficar com as 3 turmas na manhã inteira.

Porque daí essas turmas cada professor tinha que substituir a gente nas aulas que a gente estaria e isso gerou todo... a gente mexeu com toda a escola. A gente não achava que ia ser tão difícil, mas foi!

Tiveram apoio da escola para isso?

Sim, a gente conseguiu ficar a manhã inteiro com esses 3 segundos anos e como cada um tinha um tópico diferente, cada um apresentava seu artista e sua produção cultural em cima disso né...

E aí foi legal porque isso foi antes do ENEM. Logo que chegou o ENEM o tema foi a democratização do acesso ao cinema. Aí os grupos que tinham ficado com o Cinema Novo utilizaram como repertório cultural. E a gente “Ainda bem!”

Então os grupos do cinema ficaram super felizes assim. E logo depois o vestibular da UFRGS a redação cobrou música e daí nós ficamos tipo “ainda bem que a gente fez o trabalho!”

Mas foi o que deu pra fazer de diferente, então três profes e a gente deu pra eles com um mês de antecedência, diferente de avaliação, de processo avaliativo.

Porque dentro desse ritmo é difícil fazer algo diferente de uma prova.

As provas vêm prontas do sistema?

Do sistema vêm. Vêm quatro provas bimestrais que o sistema manda e a gente tem que aplicar no mesmo dia, no dia que tá marcado. As provas já estão marcadas no calendário. Porque a aplicação é em nível nacional, então todos os colégios que têm o sistema têm que aplicar. E é como se fosse um caderno do ENEM reduzido. Eles passam das 7:30 até 12:45 fazendo um dia de provas de Humanas, Linguagens...e no outro Natureza, Matemática, assim. Mas, a gente tem que também fazer a nossa avaliação, pelo menos uma avaliação individual do profe. Que pode uma prova também tradicional de questões de vestibular ou uma avaliação diferente pra ter como avaliar o aluno de uma outra forma.

Com base no que tu foi me contando sobre o sistema ter sido implantado no colégio depois que tu já estavas lá há um ano, queria te perguntar que diferenças tu consegues sentir da tua organização? De coisas que tu fizeste nesse primeiro ano e depois teve que talvez adaptar para esse novo ritmo imposto pelo sistema.

Por exemplo assim, principalmente avaliações que não sejam provas. Provas com questões de vestibulares assim. Antes eu conseguia fazer uma aula invertida por exemplo. Quero trabalhar um conteúdo antes com eles através de um vídeo pra depois chegar aqui e a gente fazer uma aula invertida em que eles apresentem. Tudo isso é muito difícil de trabalhar. Muito difícil porque se eu quero dar uma aula invertida, alguma dinâmica que seja aula invertida, que é super legal porque eles conseguem pesquisar o assunto antes, se apropriam e depois a gente discute, é super difícil porque não é só a minha disciplina que tá no sistema. Então eu tenho todos os meus colegas, daí se eles forem parar um dia ou uma tarde para estudar algo só pra mim eles também perdem digamos tempo de estar fazendo questões de biologia na

plataforma, por exemplo, ou alguma outra atividade de alguma disciplina. Então isso eu já comecei a perceber que não sou mais eu. Então tenho tá pensando muito em sintonia com meus colegas do tipo “será que eu posso demandar essa atividade para o meu aluno que pedagogicamente funcionaria mais, porque daria mais resultados para o que eu quero, mas será que se eu usar isso aqui eu não vou prejudicar os meus alunos e os meus colegas?”

Então se tornou assim o grande dilema nosso né...meu e de todo mundo. Eu não posso gerar um problema.

Então nesse sentido a grande questão é: quero fazer uma atividade diferente. Será que eu vou gerar um problema ou essa atividade realmente pode ser aplicada?

Coisas pra casa é uma coisa que eu não faço mais assim... nada que seja pra casa. Esse ano eu trabalhei muito com análise de imagens em sala. Antes eu mandaria eles pesquisarem na internet sobre uma pintura, por exemplo, pra gente trabalhar um determinado conteúdo em sala de aula. Agora eu já penso que se eu mandar ele pesquisar em casa, eu tô gerando um problema pra ele. E aí pedagogicamente eu não vou chegar no meu objetivo. Então é melhor eu arranjar um tempo de trabalhar em sala com eles essa pintura. Por um lado, é bom porque eu consigo pegar a turma inteira, os grupos, duplas, enfim, posso também criar outras dinâmicas. Mas, por outro lado é ruim porque são 40, 30 minutos dependendo do dia. Daí até o pessoal se organizar, entender até... e eu sei que eu tenho aquele período pra fazer, no outro eu já tenho que “dar aula” como eles entendem que é escrever no quadro e falar.

Que o trabalho com arte demanda um tempo diferente...

Sim. Isso é com qualquer aula que eu queria incluir algo de repertório cultural. Quero acessar esse conhecimento da Revolução Francesa não através de uma explicação falando só. Quero trabalhar com a pintura do Marat, começar com ela, por exemplo, eu tenho que pensar muito bem nisso sabe? Ou um trecho de um filme, porque esse trecho ou a pintura vão gerar uma discussão dependendo das perguntas que eu fizer “o que vocês pensam dessa imagem?” só essa discussão que é muito legal e eles gostam de fazer, vai um período inteiro. E será que eu consigo trabalhar Revolução Francesa em um período na aula que vem? Então aquele dispositivo que eu usei pra acessar é muito legal, muito massa, é a aula que eu gostaria de dar sempre, mas vai funcionar dentro do tempo que eu tenho?

Mas ainda partindo de um repertório cultural?

Sim, sim! Como eu tô lá na História da Arte não tem né. Eu dou uma aula de história e penso que tal pintura fala demais sobre isso ou aquilo. Trabalho, consigo trabalhar com pinturas, música e cinema, mas não da forma que eu gostaria, tenho que sempre adaptar. Não posso trabalhar com muitas pinturas, com trecho muito grande de filme, tenho sempre que pensar em algo que eu consiga começar e terminar naquele período, que não vá pra casa e que no meu próximo período eu já tenha terminado.

E tem mais a cobrança de a gente tentar fazer exercícios com eles em sala de aula. Porque essas questões de vestibular o aluno sozinho não da conta as vezes de fazer, tem uns detalhezinhos, alguma coisa. Então tem mais essa parte ainda. Tá, dei aula da Revolução Francesa, vamos sentar e resolver exercícios da UFRGS sobre isso. Então daí isso tira espaço de outras coisas.

Tu dá aula em outros lugares?

Eu dou aula em outros dois cursinhos pré-vestibular. Daí já é diferente. No Resgate Popular aqui em Porto Alegre que é voluntário, para população de baixa renda e no Meta pré-vestibular que daí é privado e fica aqui no centro. E nós dois eu dou aula de História da Arte.

E em termos de repertório como é que tu consegues mexer nas aulas dos cursinhos?

Daí é história da arte, eu trabalho só com isso. Nos cursinhos é diferente porque eu já entro trabalhando só pintura, não necessariamente só pintura, qualquer outra coisa que eu conecte com aquela pintura. Mas o ritmo também é de vestibular, então é puxado.

Onde tu costumava buscar/consumir essas outras coisas do repertório?

Olha é tanta coisa porque assim, além de eu fazer a graduação – ela que me dispara assim – eu vou muito no cinema, no teatro – o meu noivo é ator então a gente vai no teatro direto. Ele fala muito de teatro e eu falo muito de arte. E a gente vai aos poucos se alimentando assim. Mas eu sou uma pessoa que frequenta muito exposições, cinema, teatro. Quando eu viajo, viajo pra ver exposição geralmente então sei lá... em 2018 que foi ano da Bienal eu fui pra SP, visitei os museus... isso é uma coisa que eu faço naturalmente assim... e conforme eu vou indo nesses lugares eu vou pegando material e referências. E antes também de trabalhar como profe, os meus trabalhos foram em museus. Eu trabalhei na Fundação Bienal do Mercosul na 8º, 9º e 10º edição. Trabalhei no Santander Cultural como mediadora de 2013 a 2017, trabalhei na Fundação Iberê Camargo, no Memorial do RS, então isso vem de anos assim.

Eu comecei a trabalhar com artes visuais quando na Graduação em 2011 eu fiz um estágio na Bienal do Mercosul que era pra trabalhar no núcleo de documentação e pesquisa como historiadora e ali foi meu primeiro contato. E desde ali eu sempre trabalho com artes visuais. E dali claro, as artes visuais elas não ficam restrita a falar só da própria linguagem né... um artista que tu conhece ou uma obra que tu conhece sempre tá fazendo referência a um repertório mais amplo, e ai vai indo assim bibliografia, catálogo de exposição, conversas que ficam na minha cabeça. Mas isso não é uma coisa imediata que vem, é algo que eu já tô trabalhando de anos.

Antes tu comentaste sobre os documentários, que para sociologia eles te serviam mais, em que sentido?

Respondendo e te dando um exemplo, na aula de sociologia eu comecei a trabalhar com Weber – como era o nome? – o conceito que ele tem sobre a questão da violência e que ele vai colocar que é o sistema como um todo, o Estado que legitima a violência. E eu tava trabalhando essa questão conceitual com eles.

Pensei como eu ia trabalhar algo super teórico, como dizer que o Estado legitima e detém o monopólio legítimo da violência assim, eu já entendo isso, mas pra um adolescente de 14 anos como é que eu digo isso pra ele?

Daí em 2015 eu fui pro RJ fiquei 15 dias e fiz uma oficina com um grupo que se chama Frente Três de Fevereiro que é um coletivo de arte, e eles fizeram um documentário de 15 minutos que eles fizeram na favela Santa Marta, a primeira que implementou a UPP – sistema de pacificação - e aí eles fizeram esse documentário de 15 minutos. Daí quando eu me toquei planejando a aula de sociologia, me toquei que tinha aquele documentário¹¹⁵ do Três de Fevereiro, tem 15 minutos e é um coletivo de arte, eles fazem entrevistas com os moradores perguntando como é o dia a dia com a instalação das UPPs, para que elas serviram, quais eram os projetos, como que a população entendia isso? Aí os policiais entrevistados então como a polícia entendia isso. Só que o documentário não afirma nada ele só vai mostrando as várias vozes. E aí vi que eu conseguia usar esse documentário, em 15 minutos eu consigo exhibir ele e fazer a discussão com os estudantes, então em sociologia eu acabei utilizando isso.

¹¹⁵ Arquitetura da Exclusão: <https://www.youtube.com/watch?v=S0ldKITFk6A>

Através do que? De um coletivo de arte de quando eu fiz uma oficina no Rio, então as referências saem daí né?

Em sociologia eu tava achando mais tranquilo de trabalhar muito em função do tempo porque mesmo tendo só um período eu sabia que se aquela discussão não acabasse ali, eu sozinha poderia dar conta de semana que vem continuar discutindo sem problemas porque eles não precisam responder nada, não tem que fazer uma prova, eu só adio a minha aula. Então era muito mais fácil, eu conseguia me virar sozinha. Por isso ficava mais fácil. Esse ano acho que não vai ser assim, porque como é modulado eu também tenho que seguir o ritmo. Em história eu optava por não trabalhar nem documentário, nem os de 20 ou 15 minutos, só trecho assim por exemplo, mas sem discussão. Sociologia eu conseguia fazer a discussão em história não, é diferente. Em ditadura civil militar eu mostrei aquele documentário trechinho “O dia que durou 21 anos” e aí eu trabalhei, achei ele no *youtube* por episódios, acho que são 3, porque eu tinha ele inteiro 1 hora e pouco. E aí eu baixei, mas mesmo assim acho que o episódio tinha 20 minutos, não lembro e eu mostrei 10 minutos no início assim, sem discussão, só pra ilustrar. Eu tava dando aula especificamente sobre a questão do Gordon do quanto os EUA tinham uma relação com a questão do golpe digamos assim né... então eu usei para ilustrar não para debater. Ai diferente.

Também em história para debater também vem uma questão pessoal, que eu tenho mais receio do que sociologia devido aos conteúdos.

Como tu faz para conter esse debate?

Aí tem umas estratégias mais pessoais de profe, por exemplo, esse documentário eu sabia que se eu colocasse ele para debate corria um sério risco de rolar uma discussão dentro da sala de aula assim pavorosa. Em função do momento político e do posicionamento dos estudantes né... daí eu pensei que não posso ficar me privando de mostrar alternativas para eles. Aí que fiz especificamente nesse dia, ao invés de eu passar o documentário no início da aula e depois discutir, eu passei no final da aula, aí a aula acabou e eu disse “quem quiser continuar assistindo tem no *youtube*” e na aula seguinte eu comecei outro assunto.

É tipo uma estratégia assim meio... mas tipo esse sociologia que eu te mencionei, ele também poderia dar uma discussão pavorosa dependendo por onde os estudantes caminhassem, mas eu me sentia mais segura ali de discutir do que em um documentário especificamente de história que trabalhava ditadura civil militar e a contribuição dos EUA nesse cenário assim, até porque

nos EUA tava com a coisa da Revolução Cubana, ele era muito explícito, mas eu digo “não vou deixar de apresentar porque eles tem que conhecer outras referências, mas eu não vou provocar a discussão pra não virar algo que talvez eu não consiga controlar e depois vir um pai acusar”. Isso que eu uso assim, quando eu não quero discussão porque eu quero me proteger – que não é o adequado, mas a gente tem que pensar nisso também né – eu decidi mostrar no final da aula, não dou a chance, veto a chance na verdade, tiro a possibilidade do debate.

E em filosofia, como achas que vai lidar com conceitos mais abstratos assim?

Não sei te dizer por que vai ser o primeiro ano que eu vou ministrar essa disciplina. Não sei como vai ser. Mas no caso de filosofia e sociologia não são 24 módulos, eles são reduzidos, são 4 módulos e cada um deles eu tenho 3 semanas pra trabalhar. Então, por exemplo, filosofia o primeiro módulo é antiguidade e os filósofos da Grécia, então eu 3 semanas para acabar com esse módulo, só que ele é desse tamanho (gesto que indica grande quantidade), então provavelmente eu tenha que fazer uma aula bem tradicional. E tem um detalhe importante que o 3º ano lá no colégio ele é revisional, porque todo o E.M é trabalhado no 1º e 2º ano, e aí o 3º ano funciona só como revisão, como se fosse um pré-vestibular, o ritmo é o mesmo. Mas são 4 módulos e 16 capítulos para serem trabalhados. No caso todos os conteúdos de 1º e 2º ano ministrados em forma revisional no 3º ano.

Agora no 3º eu vou dar história, sociologia e filosofia, como é revisional eu vou revisar o 1º e 2º ano nessas disciplinas. Então para o 3º ano eu tenho quase certeza que vai ser aula bem de cursinho de entrar, falar e sair assim. Eu vou conseguir desenvolver atividades nesse sentido assim menos tradicional no 1º e no 2º ano. Porque nem filosofia eu vou conseguir acho parar pra ver um filme...não sei vou descobrir esse ano.

No cursinho popular ele é para ENEM?

ENEM e UFRGS.

O que tu consegues levar de repertório para além das questões e toda essa parte de conteúdo?

Olha, como o ritmo também e bem puxado, em função de todo esse ritmo de cursinho assim, eu tenho uma apostila que eu tô preparando, tô quase acabando ela, e eu acho que nós vamos usar essa minha apostila. Mas como é que funcionam as aulas?

Eu levo slides, faço aula pronta com slides porque daí eu trabalho com imagens, eu explico o contexto histórico assim muito rapidamente e já trabalho o contexto estilístico do período, da época. E vou trabalhando artista – obra, artista-obra. Projetor, obra, obra, obra, assim. De cursinho popular foi o primeiro que inseriu a disciplina de História da Arte aqui em Porto Alegre, então ninguém sabia muito bem como ia ser e muito menos eu. Nunca tinha dado aula de Hist. Da Arte especificamente e muito menos preparando para ENEM, porque na prova de Linguagens caem 6 questões e geralmente na prova de Humanas tem mais uma. Então o ENEM cobra bastante essa parte, então pra mim também foi uma descoberta. Eu trabalhei dessa maneira bem tradicional assim também – projeção aí depois falando, falando, falando. Não consegui levar eles aos museus, que era uma coisa que eu queria fazer muito, por questão de organização minha de planejamento assim. E culturalmente lá no cursinho a gente não conseguiu fazer nenhuma atividade nesse ano que passou agora (2019). Ah não teve uma noite que eles foram no teatro! Que também eles tinham profe de teatro e ela estava se apresentando aqui na UFRGS, ela é aluna do DAD (Departamento de Artes Dramáticas).

Mas eu nas minhas aulas esse ano foi mais tradicional mesmo – projetor, obra de arte, análise de obra e do período e assim por diante. E dei aula da Antiguidade – Grécia e Roma – até a arte contemporânea.

E o cinema entra aí?

Ñ, ñ consegui colocar. Pode entrar entende? Como sou eu que tô organizando a grade da disciplina se eu quiser colocar música, cinema, qualquer outra linguagem eu posso inserir. Mas como era o meu primeiro ano no cursinho também e eu não tinha um professor anterior que já ministrava então eu não sabia muito por onde ir, daí eu segui bem tradicional mais artes visuais.

O que tu te sentes mais confortável de trabalhar entre as linguagens, pensando nessas tensões que tu trazas anteriormente sobre o momento político e as possibilidades de debate?

Tuas escolhas de repertório passam por essas variáveis também?

Com certeza! Sabe que sinceramente, como é imagem antes de qualquer coisa, eu gosto muito de trabalhar com cinema, documentário e artes visuais. Como eu tenho mais proximidade com a área porque já trabalhei antes, eu acabo pegando o que tá mais próximo de

mim assim. Mas igual uma imagem de uma arte contemporânea ela pode ser tão avassaladora quanto um documentário ou um filme. Então as aulas mais recentes nem imagens de artistas contemporâneos eu levava. Porque a questão eu penso e aí... tá eu acabo podendo um pouco né... é o quanto que aquela imagem pode disparar um debate do qual eu não consigo controlar, esse é meu medo. Pode ser um filme, pode ser uma propaganda. Uma propaganda da Dove por exemplo, pode gerar algo que a gente não consegue controlar. A gente não sabe também porque a recepção da imagem ela é diferente. Então não é pela linguagem que eu faço isso digamos assim, que acabo selecionando não pela linguagem, é pelo tema que ela tá trazendo ali. Getúlio Vargas por exemplo, quando eu sugeri o trailer eu tinha certeza que aquilo não ia me gerar problema, porque Getúlio tá num contexto década de 40 lá da Era Vargas. Ele é uma pessoa polêmica, se a gente for estudar ele é uma pessoa incrível que vai gerar discussão, mas aí é uma discussão lá da década de 40. Então pelo distanciamento eu já me sinto mais segura. E mesmo uma imagem da década de 40, um Portinari da vida tava lá trabalhando para o governo fazendo murais, então ele tá ali a serviço do governo do Estado colocando uma identidade nacional que era o que se queria naquele momento, mas aí eles estão lá guardadinhos assim entende?

Então pra coisas contemporâneas não é pela linguagem é pelo conteúdo. Em história e mesmo em sociologia quando eu trabalhei esse documentário das passeatas de junho de 2013, chegou uma hora que eu pensei “chega! Não vou mais exibir porque eu vou acabar me incomodando”. Porque era um documentário de 20 minutos que mostrava o movimento Passe Livre e o documentário ia por 7 atos e ia mostrando a repressão policial, a mídia e como ela foi mudando de opinião ao longo dos 7 atos. Como que o estado de SP recuava na questão do aumento da passagem. Depois como que as manifestações geraram né ali os primeiros indícios do que viria em 2016. E daí numa turma um aluno começou a reagir muito mal e eu pensei:

“bah que que fiz?”

Esse aluno começou a assistir e se debater na cadeira meio irritado. Porque o documentário começava mostrando a resistência dos manifestantes e esse meu aluno começou a reagir tipo “que esses vagabundos eles não trabalham?!”

E eu pensei que ali ia me gerar um problema porque daqui a pouco alguém filme, já distorce dizendo que a professora tá defendendo vagabundo, então aquilo foi indo, foi indo e daí eu

deixei porque se eu tirasse o documentário no meio aí sim que eu ia abrir um precedente né...e foi até o final. Daí no final quando mostrava o Haddad que era o prefeito de SP na época daí sim que o aluno foi à loucura, ele começou a xingar assim até não poder mais. Só que tá daí o documentário mostrava também quanto o Haddad não queria recuar no aumento das passagens, aí ele começou a entender também que “pera aí aqueles manifestantes de 2013 eu estaria do lado deles então!”

Eu sei que aquele aluno ficou fazendo comentários a aula inteira assim e eu pensei: “Agora deu ele vai me xingar até não poder mais porque eu tô defendendo vagabundo”

Sei que no final do documentário ele se tranquilizou, mas ele achou que aquilo era coisa de gente que não trabalhava, achando que se estavam na rua é porque não estavam trabalhando, se estivessem não estariam incomodando.

Mas tá! Não me gerou nenhum problema, mas também um documentário contemporâneo pode gerar entende? Porque ali tem camadas de nuances e significados que talvez ele não entenda agora, mas daqui um tempo ele comece a ver aquilo com outros olhos, isso é da percepção de cada um né...

Nós mesmas estamos entendendo isso com certo *delay* né?

Imagina um aluno que tá lidando com essas imagens e tal assim... daí quando teve o debate eu só perguntei “e aí que acharam?”

E eles começaram a dizer e esse aluno se posicionou e começou a dizer que achava uma baderna, quebraram tudo... Daí outros alunos se posicionaram e trouxeram exemplo do Chile que tava passando pela mesma coisa... Então ficou assim “será que isso é só coisa de vagabundo?” e vai indo assim...

Mas é pelo tema entende? Eu te digo que quando eu coloquei esse documentário no final do ano eu arrisquei o meu cargo tá? Porque em colégio privado é isso, a gente viu o que aconteceu aqui no Rosário, foi um professor de sociologia. E eu me dei conta desse risco nesse dia que o aluno começou a se remexer na cadeira. Então alguns assuntos assim eu acabo tendo que cuidar, não adianta, esse eu me arrisquei!

Tem conteúdos que tu percebes que são mais fáceis de utilizar coisas do repertório cultural e que não geram essa preocupação com a polémica?

Ah tem, por exemplo assim quando eu trabalhei a questão dos EUA e a luta por direitos civis na década de 60, foi super tranquilo e a discussão também é acalorada. Mas os alunos perceberam de outra forma. É extremamente político também é contra o Estado. Senti que depende dos estudantes que a gente tem a recepção varia né...

E pra eles foi melhor assim. Eu trabalhei com o trailer de Selma que estava no Netflix e vários viram depois, mais do que Getúlio até vários se interessaram e assistiram e vinham conversar comigo individualmente:

“Bah profe assisti ao filme e jamais pensei nisso!”

Então eu via que tinha uma entrada mais efetiva, digamos assim, nesse assunto foi legal que quando eu mostrei o trailer vários vinham individualmente falar comigo já quando eu tava em outros assuntos, mas vários começaram a me sugerir outros filmes também.

E isso eu achei muito legal “opa pera aí! Se eu sugeri alguma coisa talvez eu possa tá trabalhando com um repertório que eles trazem” afinal talvez eles estejam assistindo muito mais filmes do que eu sobre essa temática e eu não saiba. Então isso começou a gerar assim, eu percebi bem no Selma quando eu sugeri, filmes de guerra, todos já viram algum filme de guerra. Eu passo o clássico do Soldado Ryan porque tem a entrada na Normandia e aí vários começaram a sugerir filmes de guerra.

Esse ano já tem dois que eu vou sugerir, por exemplo 1917 da Primeira Guerra Mundial e já é legal de indicar em aula porque ele tá na mídia, foi indicado ao Oscar e Globo de Ouro. Não fala muito da Primeira Guerra é mais um pano de fundo, mas ele mostra as trincheiras o tempo inteiro, então pra um estudante que não entende e eu falo de trincheiras... eu já absorvi a imagem do que é. Eu geralmente mostrava um documentário que tem no youtube e tal pra mostrar a imagem mesmo. Agora eu posso indicar 1917 ou o trailer do filme.

Quando tu vais indicar tu tens o cuidado de buscar para ver onde está disponível para eles?

Sim sempre filmes que eu já assisti, até pra não correr o risco de ter uma cena lá... (risos). Filmes que eu sei que são adequados para eles verem com os pais, por exemplo, sempre penso nisso. O aluno pode ter 18 anos e convidar o pai e mãe pra ver na sala o filme, então...

Quando indico sempre algo que eu já e as plataformas que eles possam acessar. Como eu dou aula em escola particular, os meus alunos têm acesso a internet então é super tranquilo, a maioria assina *Netflix* ou *Amazon Prime*. Então essas plataformas para eles é acessível, se eu desse aula em outros lugares talvez não fosse por aí que iria recorrer.

Sempre são coisas que eu vi antes e que eu sei que eles têm acesso, que está disponível.

Tu baixas filmes?

Ñ, só trailer. Quando foi esse documentário do Dia que durou 21 anos eu baixei o episódio porque lá no colégio nó não temos acesso à internet, nem nós nem os alunos, então não é nada que eu possa exibir na hora. Então nesses casos eu baixo antes, mas nunca o filme inteiro. Ou é o trailer e indico onde podem assistir, ou é um trechinho ou episódio. Eu levo meu computador – as salas são todas equipadas com projetor - e a gente assiste daí.

O material didático do sistema de ensino sugere algum material extra para trabalhar com os alunos ou slide já prontos?

A gente tem só o manual do professor que daí ele indica por aula os conteúdos e sugere atividades extras com documentário, filme, livro bem diversificado. E na plataforma os alunos têm acesso a videoaulas daquele tema, eles têm as perguntas e antes de responder eles acessam a videoaula. Mas não nos traz apresentação de slides pronta, isso é a gente que faz.

E não precisa ser slides também, eu uso e mesclo com o quadro. Então nem sempre uso porque também tem isso, o aluno às vezes cansa de ter aula só por imagens, por mais que eles sejam 100% visuais assim, eles se sentem cansados só com projetor. Então tem que escrever no quadro e daí eles conseguem conversar entre eles, daí se acordam e depois eu consigo falar e prestam atenção. Tem isso também, às vezes um filme ou documentário muito longo eu penso muito na questão do tempo porque eu consigo captar a atenção deles em 20 minutos no máximo. Então se eu usar um documentário de 30 minutos ou um trecho de 30 minutos já é muito longo, não consigo mais depois dali dá uns 15 minutos e já tem uma galera que dorme, um pessoal que já tá cansado. Então tem isso também com o filme, eu procuro máximo 10 minutos, para que depois eu liguei a luz e a gente tenha já “a aula tradicional”.

ANEXO 2. FUNES EL MEMORIOSO¹¹⁶

Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera. Lo recuerdo, la cara taciturna y aindiada y singularmente remota, detrás del cigarrillo. Recuerdo (creo) sus manos afiladas de trezador. Recuerdo cerca de esas manos un mate, con las armas de la Banda Oriental; recuerdo en la ventana de la casa una estera amarilla, con un vago paisaje lacustre. Recuerdo claramente su voz; la voz pausada, resentida y nasal del orillero antiguo, sin los silbidos italianos de ahora. Más de tres veces no lo vi; la última, en 1887... Me parece muy feliz el proyecto de que todos aquellos que lo trataron escriban sobre él; mi testimonio será acaso el más breve y sin duda el más pobre, pero no el menos imparcial del volumen que editarán ustedes. Mi deplorable condición de argentino me impedirá incurrir en el ditirambo –género obligatorio en el Uruguay, cuando el tema es uruguayo. Literato, cajetilla, porteño; Funes nos dijo esas injuriosas palabras, pero de un modo suficiente me consta que yo representaba para él esas desventuras. Pedro Leandro Ipuche ha escrito que Funes era un precursor de los superhombres, “un Zarathustra cimarrón y vernáculo”; no lo discuto, pero no hay que olvidar que era también un compadrito de Fray Bentos, con ciertas incurables limitaciones.

Mi primer recuerdo de Funes es muy perspicuo. Lo veo en un atardecer de marzo o febrero del año ochenta y cuatro. Mi padre, ese año, me había llevado a veranear a Fray Bentos. Yo volvía con mi primo Bernardo Haedo de la estancia de San Francisco. Volvíamos cantando, a caballo, y ésa no era la única circunstancia de mi felicidad. Después de un día bochornoso, una enorme tormenta color pizarra había escondido el cielo. La alentaba el viento del Sur, ya se enloquecían los árboles; yo tenía el temor (la esperanza) de que nos sorprendiera en un descampado el agua elemental. Corrimos una especie de carrera con la tormenta. Entramos en un callejón que se ahondaba entre dos veredas altísimas de ladrillo. Había oscurecido de golpe; oí rápidos y casi secretos pasos en lo alto; alcé los ojos y vi un

¹¹⁶ Transcrito de BORGES, Jorge Luis. **Ficciones**. Ed. Alianza Emecé, Madrid, 1982, p. 121-132.

muchacho que corría por la estrecha y rota vereda como por una estrecha y rota pared. Recuerdo la bombacha, las alpargatas, recuerdo el cigarrillo en el duro rostro, contra el nubarrón ya sin límites. Bernardo le gritó imprevisiblemente: *¿Qué hora son Ireneo? Sin consultar el cielo, sin detenerse, el otro respondió: Faltan cuatro minutos para las ocho, joven Bernardo Juan Francisco.* La voz era aguda, burlona.

Yo soy tan distraído que el diálogo que acabo de referir no me hubiera llamado la atención si no lo hubiera recalcado mi primo, a quien estimulaban (creo) cierto orgullo local, y el deseo de mostrarse indiferente a la réplica tripartita del otro.

Me dijo que el muchacho del callejón era un tal Ireneo Funes, mentado por algunas rarezas como la de no darse con nadie y la de saber siempre la hora, como un reloj. Agregó que era hijo de una planchadora del pueblo, María Clementina Funes, y que algunos decían que su padre era un médico del saladero, un inglés O'Connor, y otros un domador o rastreador del departamento del Santo. Vivía con su madre, a la vuelta de la quinta de los Laureles.

Los años ochenta y cinco y ochenta y ochenta y seis veraneamos en la ciudad de Montevideo. El ochenta y siete volví a Fray Bentos. Pregunté, como es natural, por todos los conocidos y, finalmente, por el “cronométrico Funes”. Me contestaron que lo había volteado un redomón en la estancia de San Francisco, y que había quedado tullido, sin esperanza. Recuerdo la impresión de incómoda magia que la noticia me produjo: la única vez que yo lo vi, veníamos a caballo de San Francisco y él andaba en un lugar alto; el hecho, en boca de mi primo Bernardo, tenía mucho de sueño elaborado con elementos anteriores. Me dijeron que no se movía del catre, puestos los ojos en la higuera del fondo o en una telaraña. En los atardeceres, permitía que lo sacaran a la ventana. Llevaba la soberbia hasta el punto de simular que era benéfico el golpe que lo había fulminado... Dos veces lo vi atrás de la reja, que burdamente recalcaba su condición de terno prisionero: una, inmóvil, con los ojos cerrados; otra, inmóvil también, absorto en la contemplación de un oloroso gajo de santonina.

No sin alguna vanagloria yo había iniciado en aquel tiempo el estudio metódico del latín. Mi valija incluía el *De viris illustribus* de Lhomond, el *Thesaurus* de Quicherat, los comentarios de Julio César y un volumen impar de la *Naturalis historia* de Plinio, que excedía (y sigue excediendo) mis módicas virtudes de latinista. Todo se propala en un pueblo chico; Ireneo, en su rancho de las orillas, no tardó en enterarse del arribo de esos libros anómalos. Me dirigió una carta florida y ceremoniosa, en la que recordaba nuestro encuentro, desdichadamente fugaz, “del siete de febrero del ochenta y cuatro”, ponderaba los gloriosos servicios que don Gregorio Haedo, mi tío, finado ese mismo año, “había prestado a las dos

patrias en la valerosa jornada de Ituzaingó”, y me solicitaba el préstamo de cualquiera de los volúmenes, acompañado de un diccionario “para la buena inteligencia del texto original, porque todavía ignoro el latín”. Prometía devolverlos en buen estado, casi inmediatamente. La letra era perfecta, muy perfilada; la ortografía del tipo que Andrés Bello preconizó: i por y, j por g. Al principio, temí naturalmente una broma. Mis primos me aseguraron que no, que eran cosas de Ireneo. No supe si atribuir a descaro, a ignorancia o a estupidez la idea de que el arduo latín no requería más instrumento que un diccionario; para desengañarlo con plenitud le mandé el *Gradus ad Parnassum* de Quicherar y la obra de Plinio.

El catorce de febrero me telegrafiaron de Buenos Aires que volviera inmediatamente, porque mi padre no estaba “nada bien”. Dios me perdone; el prestigio de ser el destinatario de un telegrama urgente, el deseo de comunicar a todo Fray Bentos la contradicción entre la forma negativa de la noticia y el perentorio adverbio, la tentación de dramatizar mi dolor, fingiendo un viril estoicismo, tal vez me distrajeron de toda posibilidad de dolor. Al hacer la valija, noté que me faltaba el *Gradus* y el primer tomo de la *Naturalis historia*. El “Saturno” zarpaba al día siguiente, por la mañana; esa noche, después de cenar, me encaminé a casa de Funes. Me asombró que la noche fuera no menos pesada que el día. En el decente rancho, la madre de Funes me recibió.

Me dijo que Ireneo estaba en la pieza del fondo y que no me extrañara encontrarla a oscuras, porque Ireneo sabía pasarse las horas muertas sin encender la vela. Atravesé el patio de baldosa, el corredorcito; llegué al segundo patio. Había una parra; la oscuridad pudo parecerme total. Oí de pronto la alta y burlona voz de Ireneo. Esa voz hablaba en latín; esa voz (que venía de la tiniebla) articulaba con moroso deleite un discurso o plegaria o incantación. Resonaron las sílabas romanas en el patio de tierra; mi temor las creía indescifrables, interminables; después, en el enorme diálogo de esa noche, supe que formaban el primer párrafo del vigésimocuarto capítulo del libro séptimo de la *Naturalis historia*. La materia de ese capítulo es la memoria; las palabras últimas fueron *ut nihil non iisdem verbis redderetur auditum*.

Sin el menor cambio de voz, Ireneo me dijo que pasara. Estaba en el catre, fumando. Me parece que no le vi la cara hasta el alba; creo recordar la ascua momentánea del cigarrillo. La pieza olía vagamente a humedad. Me senté; repetí la historia del telegrama y de la enfermedad de mi padre.

Arribo, ahora, al más difícil punto de mi relato. Éste (bueno es que ya lo sepa el lector) no tiene otro argumento que ese diálogo de hace ya medio siglo. No trataré de reproducir sus

palabras, irrecuperables ahora. Prefiero resumir con veracidad las muchas cosas que me dijo Ireneo. El estilo indirecto es remoto y débil; yo sé que sacrifico la eficacia de mi relato; que mis lectores se imaginen los entrecortados períodos que me abrumaron esa noche.

Ireneo empezó por enumerar, en latín y español, los casos de memoria prodigiosa registrados por la *Naturalis historia*; Ciro, rey de los persas, que sabía llamar por su nombre a todos los soldados de sus ejércitos; Mitriádes Eupator, que administraba la justicia en los 22 idiomas de su imperio; Simónides, inventor de la mnemotecnia; Metrodoro, que profesaba el arte de repetir con fidelidad lo escuchado una sola vez. Con evidente buena fe se maravilló de que tales casos maravillaran. Me dijo que antes de esa tarde lluviosa en que lo volteó el azulejo, él había sido lo que son todos los cristianos: un ciego, un sordo, un abombado, un desmemoriado. (Traté de recordarle su percepción exacta del tiempo, su memoria de nombres propios; no me hizo caso.) Diez y nueve años había vivido como quien sueña: miraba sin ver, oía sin oír, se olvidaba de todo, de casi todo. Al caer, perdió el conocimiento; cuando lo recobró, el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. El hecho apenas le interesó. Razonó (sintió) que la inmovilidad era un precio mínimo. Ahora su percepción y su memoria eran infalibles.

Nosotros, de un vistazo, percibimos tres copas en una mesa; Funes, todos los vástagos y racimos y frutos que comprende una parra. Sabía las formas de las nubes australes del amanecer del treinta de abril de mil ochocientos ochenta y dos y podía compararlas en el recuerdo con las vetas de un libro en pasta española que sólo había mirado una vez y con las líneas de la espuma que un remo levantó en el Río Negro la víspera de la acción del Quebracho. Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etc. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo. Y también: Mis sueños son como la vigilia de ustedes. Y también, hacia el alba: Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras. Una circunferencia en un pizarrón, un triángulo rectángulo, un rombo, son formas que podemos intuir plenamente; lo mismo le pasaba a Ireneo con las aborascadas crines de un potro, con una punta de ganado en una cuchilla, con el fuego cambiante y con la innumerable ceniza, con las muchas caras de un muerto en un largo velorio. No sé cuántas estrellas veía en el cielo.

Esas cosas me dijo; ni entonces ni después las he puesto en duda. En aquel tiempo no había cinematógrafos ni fonógrafos; es, sin embargo, inverosímil y hasta increíble que nadie hiciera un experimento con Funes. Lo cierto es que vivimos postergando todo lo postergable; tal vez todos sabemos profundamente que somos inmortales y que tarde o temprano, todo hombre hará todas las cosas y sabrá todo.

La voz de Funes, desde la oscuridad, seguía hablando. Me dijo que hacia 1886 había discurrido un sistema original de numeración y que en muy pocos días había rebasado el veinticuatro mil. No lo había escrito, porque lo pensado una sola vez ya no podía borrarse. Su primer estímulo, creo, fue el desagrado de que los treinta y tres orientales requirieran dos signos y tres palabras, en lugar de una sola palabra y un solo signo. Aplicó luego ese disparatado principio a los otros números. En lugar de siete mil trece, decía (por ejemplo) Máximo Pérez; en lugar de siete mil catorce, El Ferrocarril; otros números eran Luis Melián Lafinur, Olimar, azufre, los bastos, la ballena, el gas, la caldera, Napoleón, Agustín de Vedia. En lugar de quinientos, decía nueve. Cada palabra tenía un signo particular, una especie de marca; las últimas eran muy complicadas...Yo traté de explicarle que esa rapsodia de voces inconexas era precisamente lo contrario de un sistema de numeración. Le dije que decir 365 era decir tres centenas, seis decenas, cinco unidades; análisis que no existe en los “números” El Negro Timoteo o manta de carne. Funes no me entendió o no quiso entenderme.

Locke, en el siglo XVII, postuló (y reprobó) un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio; Funes proyectó alguna vez un idioma análogo, pero lo desechó por parecerle demasiado general, demasiado ambiguo. En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas a unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez.

Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de

perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, lo sorprendían cada vez. Refiere Swift que el emperador de Lilliput discernía el movimiento del minuterero; Funes discernía continuamente los tranquilos avances de la corrupción, de las caries, de la fatiga. Notaba los progresos de la muerte, de la humedad. Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso. Babilonia, Londres y Nueva York han abrumado con feroz esplendor la imaginación de los hombres; nadie, en sus torres populosas o en sus avenidas urgentes, ha sentido el calor y la presión de una realidad tan infatigable como la que día y noche convergía sobre el infeliz Ireneo, en su pobre arrabal sudamericano. Le era muy difícil dormir. Dormir es distraerse del mundo; Funes, de espaldas en el catre, en la sombra, se figuraba cada grieta y cada moldura de las casas precisas que lo rodeaban. (Repito que el menos importante de sus recuerdos era más minucioso y más vivo que nuestra percepción de un goce físico o de un tormento físico.) Hacia el Este, en un trecho no amanzanado, había casas nuevas, desconocidas. Funes las imaginaba negras, compactas, hechas de tiniebla homogénea; en esa dirección volvía la cara para dormir. También solía imaginarse en el fondo del río, mecido y anulado por la corriente.

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había detalles, casi inmediatos.

La recelosa claridad de la madrugada entró por el patio de tierra. Entonces vi la cara de la voz que toda la noche había hablado. Ireneo tenía diecinueve años; había nacido en 1868; me pareció monumental como el bronce, más antiguo que Egipto, anterior a las profecías y a las pirámides. Pensé que cada una de mis palabras (que cada uno de mis gestos) perduraría en su implacable memoria; me entorpeció el temor de multiplicar ademanes inútiles. Ireneo Funes murió en 1889, de una congestión pulmonar. (BORGES,1982)

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora Gabriela do Amaral Peruffo, sob orientação do Professor Dr. Marcos Villela Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolve atualmente uma pesquisa intitulada Sobre repertório, professores e cinema: caminhos para pensar o manejo do repertório de filmes de professores de História. Para que este estudo se realize, é necessário a sua participação através de alguns encontros e conversas que serão guiadas por um roteiro, que poderão ser gravadas ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Os riscos são mínimos, limitando-se a eventual cansaço por participar da entrevista.

A pesquisadora assume o compromisso de manter sigilo sobre a sua identidade. Isso inclui a não utilização de iniciais, números de registros em instituições ou outras formas de cadastro. Solicita-se ainda autorização para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desta pesquisa e tese resultante. Nesse caso, as condições de sigilo serão novamente observadas.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Qualquer dúvida pode ser esclarecida pelos telefones (51) 99157-7041 (orientador – Marcos Villela Pereira) ou (51) 99400-4905 (pesquisadora – Gabriela Peruffo).

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, _____ concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: () sim - () não

Assinatura do (a) colaborador (a): _____

Data: __/__/__



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br