

Semente quilombola: considerações sobre a implementação de uma escola experimental de cinema na comunidade do Gurugi-Ipiranga/PB

Ana Bárbara RAMOS¹
Felipe Leal BARQUETE²
Valdenise PIMENTEL³

Resumo

O artigo apresenta um relato do processo de implementação de escola experimental de cinema da EMEIEF José Albino Pimentel, localizada na comunidade quilombola do Gurugi-Ipiranga, no município do Conde/PB, durante a segunda edição do projeto Inventar com a Diferença. Os desafios, dificuldades e estímulos vivenciados nesse trabalho constituíram os tópicos que serviram de base para a reflexão teórica em torno da singularidade da linguagem do cinema, a sua introdução como arte no ambiente escolar e o processo de institucionalização da escola de cinema como um disparador da transformação do projeto político-pedagógico da escola.

Palavras-chave: Cinema; Escola; Educação em Direitos Humanos.

Abstract

This article presents a report of the implementation process of the EMEIEF José Albino Pimentel's experimental film school, located in the quilombola community of Gurugi-Ipiranga, in the municipality of Conde/PB, during the second edition of the project Inventar com a Diferença. The challenges, difficulties and stimuli experienced in this work constituted the topics that served as the basis for theoretical reflection on the singularity of the language of cinema, its introduction as art in the school environment and the process of institutionalization of the cinema school as a trigger of transformation of the school's political-pedagogical project.

Keywords: Cinema; School; Human Rights Education.

¹ Cineasta, mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e coordenadora do projeto Semente Cinematográfica/PB. E-mail: anavikings@gmail.com

² Cineasta, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UFPB), e coordenador do projeto Semente Cinematográfica/PB. E-mail: <felipe.barquete@gmail.com>

³ Graduada em Psicologia e Pedagogia pelo Centro Universitário de João Pessoa. Supervisora escolar do município de Conde/PB. E-mail: <valdeniselp@gmail.com>

1. Considerações Iniciais

O presente artigo foi escrito durante a realização da segunda edição do projeto *Inventar com a Diferença* no estado da Paraíba. Nessa edição, a parceira local chamada *Semente Cinematográfica* se propôs a implementar uma escola experimental de cinema (EEC) no interior da *Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel (EMEIEFJAP)*, localizada na comunidade quilombola do Gurugi-Ipiranga, no município do Conde/PB. A escola já havia acolhido a primeira edição do projeto em 2014, com a participação de 2 professores e 40 alunos, resultando a realização do filme-carta *Coco de roda*⁴.

Com o término da primeira edição, a escola não deu prosseguimento às atividades cinematográficas, mas desenvolveu outra iniciativa cultural chamada *Clamores Antigos*, projeto orientado pelo professor Manoel com cerca de 30 estudantes que trabalha com teatro de bonecos, dança e música. O grupo nasceu em 2014 com o objetivo de criar elos entre as raízes históricas e culturais da comunidade e as novas gerações das crianças quilombolas, em um processo de construção colaborativa das pesquisas e das práticas desenvolvidas.

Essa parceria entre a escola e a comunidade que se estende até hoje com a efetivação e continuidade deste projeto foi o que nos motivou a convidar a *EMEIEFJAP* para construir conosco uma escola de cinema dentro da escola, assumindo os riscos e as potências que tal iniciativa carrega em si: integrar as dinâmicas criativas próprias do cinema em uma rotina escolar historicamente assentada nos paradigmas da concepção tradicional de educação.

A implementação da EEC na *EMEIEFJAP* compreende o biênio de 2016/2017, com a oferta de cursos de formação para educadores, ateliês de criação cinematográfica para estudantes e a estruturação de um cineclubes escolar. O projeto contempla cerca de 200 alunos, 8 professores, 2 profissionais de cinema, os funcionários, a diretoria e a coordenação pedagógica de escola; e conta com o apoio da Secretaria de Educação do Município do Conde.

Nesse espaço de reflexão, compartilharemos com o leitor alguns fragmentos desse percurso criativo e educativo que se encontra em plena construção, e envolve todos os atores sociais que constituem o espaço e a dinâmica escolar. Em meio ao relato das experiências, vamos tecer considerações pertinentes aos desafios práticos e teóricos que se apresentam no nosso caminhar. O eixo de nossa reflexão se estrutura nas pontes estabelecidas entre três questões principais: a implementação do uso do cinema como arte na escola, a realização de uma prática educativa com o cinema que não perca de vista a singularidade de estar vinculada à

⁴ Disponível em: <<https://vimeo.com/101685553>> Acesso em: 05 Jun. 2017.

concepção de educação em direitos humanos (EDH) e a institucionalização de uma escola de cinema na estrutura administrativa e no cotidiano escolar.

2. O uso do cinema como arte na escola

O primeiro desafio colocado para todos os envolvidos no projeto de implementação da EEC diz respeito à particularidade da metodologia do *Inventar com Diferença*, em que a criação cinematográfica é o fio condutor de processos educativos que mediam invenções e aprendizagens inscritas no horizonte conceitual, temático e sensível dos direitos humanos.

A proposta pedagógica do Inventar prevê a instauração de oficinas de cinema em que a criação colaborativa é mobilizada como dispositivo de invenção de mundos em comum e força que atua nos processos de subjetivação dos indivíduos, promovendo a potencialização do sensível através da experiência com a diferença e a construção de conhecimentos em uma dinâmica de livre combinação entre os diversos saberes circulantes na comunidade e na escola.

O uso do cinema como arte na escola demarca uma distância categórica em relação à presença historicamente consolidada do cinema nessa instituição. Ao ser acionado no interior de uma concepção tradicional de educação, o cinema exerce a função de recurso secundário e ilustrativo do saber organizado pelo currículo escolar e formatado nos livros didáticos. Esse modo de uso interdita a singularidade do cinema como linguagem artística, reduz os efeitos oriundos do impacto estético e emocional da experiência cinematográfica e minimiza o seu potencial de mediar sensibilidades e aprendizagens.

Nos primeiros meses de trabalho na *EMEIEFJAP* nos empenhamos em mapear o modo como o cinema era utilizado pelos professores em sala de aula, a relação íntima que cada um tem o cinema, e também os momentos em que a câmera filmadora era utilizada no cotidiano escolar. Nesse levantamento, confirmamos que a realidade dessa escola não diferia muito do cenário de muitas escolas da região⁵, e provavelmente de muitas regiões do país. O cinema era utilizado como disparador de temáticas trabalhadas nas matérias em sala de aula, ou como divertimento. A câmera filmadora da escola não passava pelas mãos dos alunos, e era utilizada pelos adultos nos registros dos eventos sociais e culturais promovidos pela escola.

De posse desse mapeamento, passamos a estruturar a metodologia dos ateliês de criação tendo como eixo a dimensão artística do cinema e sua intersecção com a educação em direitos humanos, levando em consideração a relação com o território e a singularidade do processo de

⁵ Para mais informações, ver a dissertação de FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012

cada turma. Para despertar o desejo e o interesse de professores e estudantes de se lançarem à experiência de ver e fazer cinema, estruturamos os ateliers de criação nas seguintes fases: 1ª fase: iniciação/sensibilização ao cinema; 2ª fase: estruturação do percurso criativo; e 3ª fase: realização dos filmes-carta. As práticas foram organizadas para que os interessados pudessem se aproximar do cinema como arte e linguagem, de modo que a experiência cinematográfica intensificasse os atos de olhar, sentir, pensar e inventar o mundo.

As atividades foram realizadas na sala da EEC: no lugar do lápis, a câmera; no lugar do quadro, a tela de cinema. Todas as práticas começavam e terminavam em roda, e se articularam em torno do diálogo promovido a partir dos filmes e dos dispositivos realizados. O nosso objetivo era cativar professores e estudantes, e instaurar o prazer de ver, falar e fazer filmes. Uma cinefilia possível germinada dentro da EEC. Neste sentido, compartilhamos as exigências que o cinema faz para sua existência real, como mencionadas por Antoine de Baecque:

[...] Pois o cinema exige que se fale dele. As palavras que o nomeiam, os relatos que o narram, as discussões que o fazem reviver – tudo isso modela sua existência real. A tela de sua projeção, primeira e única que conta, é mental: ela ocupa a cabeça dos que assistem aos filmes para, em seguida, sonhar com eles, partilhar suas emoções, evocar sua memória, praticar sua discussão, sua escrita. (Baecque, 2010, p.32).

A introdução do cinema como arte nessa escola implicou, portanto, em alguns deslocamentos, promovidos simultaneamente nos níveis administrativo, pedagógico e subjetivo: em um espaço de tempo muito curto, a câmera passou a circular nas mãos crianças (e que surpresa, elas não deixam cair!), a aprendizagem das crianças passou a incorporar o incerto, as desestabilizações e o caos. Professores foram deslocados interna e externamente do papel de controle em que estavam acostumados. Crianças foram deslocadas do papel de tábulas rasas em que se acostumaram (não sem conflitos) a ocupar. O olhar de cada pessoa sobre a escola e sobre a comunidade começou a aflorar e a ser ressignificado. A sensibilidade, a imaginação e a criatividade saíram da caixa cinza em que se encontravam em muitos casos. As vontades, as vozes e os saberes infantis se tornaram a matéria prima para a efetivação de um outro modo de ensinar e aprender, constantemente reinventado a cada encontro, com cada turma.

A valorização da dimensão estética e da natureza artística do cinema nas práticas escolares implica no reconhecimento da racionalidade própria da sua linguagem, que se efetiva através de um regime de comunicação audiovisual e afeta o indivíduo sensível e emocionalmente, imprimindo em sua consciência conceitos, sentidos, ritmos, concepções e percepções da realidade.

Em sua investigação sobre o cinema como objeto de construção do saber filosófico, Cabrera (2006) argumenta que filmes são formas de pensamento cuja linguagem instaura uma experiência impactante para o indivíduo, em que a dimensão estético-expressiva de caráter emocional se associa à dimensão lógico-interpretativa do intelecto na elaboração e difusão de *conceitos-imagem*, que o autor define como

[...] outro tipo de conceito compreensivo da realidade, do qual não se exige o mesmo tipo de coerência exigida do conceito tradicional. O filme não ostenta a mesma concatenação argumentativa ou dedutiva de conceitos próprios da exposição filosófica tradicional, mas conceitualiza imagetivamente aquilo a que se refere, articulando-o e proporcionando-lhe inteligibilidade. (CABRERA, 2006, p.45)

De acordo com o autor, a noção de *conceito-imagem* detém um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional, dado que um filme carrega em si um valor de verdade acerca do mundo e das relações humanas. Tal concepção se contrapõe à noção denominada por ele de *conceito-ideia*. Enquanto essa se associa a uma racionalidade puramente lógica (logos), aquela inclui o componente afetivo (pático) como um elemento imprescindível para a percepção e o acesso ao conhecimento do mundo.

[...] A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. De forma que é preciso aceitar que parte desse saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por um ou outro motivo, não está em condições de ter as experiências correspondentes. (Ibidem, p.21)

Vemos que o processo de conceituação imagética proporcionada pela experiência cinematográfica tem um valor cognitivo na medida em que dá inteligibilidade, por meio da experiência afetiva, aos esquemas e aos paradigmas que definem percepções do mundo e processos da sociabilidade humana, e leva o indivíduo a experimentar aquilo que ele não conhecia ou talvez só entendesse teoricamente, o que facilita a compreensão de determinado problema a partir da correlação entre os diversos saberes dispersos no universo da cultura e a construção de conhecimentos ou assertivas sobre o mundo.

Tal entendimento sobre a natureza da linguagem do cinema amplia e aprofunda as possibilidades de empregá-la de forma inventiva na escola, uma vez que confere ao educador a capacidade de acionar estratégias educativas consciente dos modos através dos quais o ato de ver e fazer filmes promove a mediação de aprendizagens estabelecidas nonexo entre os processos subjetivos, as estruturas cognitivas dos estudantes e a realidade concreta; ao instaurar

percursos internos ligados aos sentimentos, às emoções e às intuições como via de acesso ao mundo e ao cultivo de uma subjetividade criativa, crítica e transformadora.

Nesse movimento, concordamos com Freitas e Coutinho (2013) quando observam que o processo de ensino-aprendizagem com o uso do cinema é deslocado da matriz didático-pedagógica tradicional em que habitualmente passou a ser posicionado com o intuito de consolidar um “[...] uso predominantemente disciplinador e normalizador [...]” (FREITAS, COUTINHO, 2013, p. 478) quando passa a impulsionar processos de invenção de territórios de aprendizagens cinematográficos que incorporem a incerteza, o choque e o espanto da descoberta como elementos determinantes de uma experiência estética e educativa que mobiliza o cinema como “[...] experimentação do pensamento [...]” (Ibidem, p. 491), incitando desse modo a percepção, a investigação e a afirmação de um ponto de vista sobre o mundo.

No caso da EEC, os deslocamentos provocados pela inserção do cinema como arte na escola estabeleceu um novo lugar no cotidiano da escola e inspirou um movimento gradual, mas não linear, de engajamento dos estudantes em relação a proposta da invenção de um filme. Esse movimento de apropriação das possibilidades do cinema pelos estudantes ocorreu de modo muito particular com cada envolvido, e passou por diversos modos de expressão: desde o estranhamento e a timidez até as explosões incontidas de alegria, que na dinâmica escolar muitas vezes são encaradas como transgressoras de ordem. Toda essa energia desejante foi canalizada na forma de interesse, opiniões e ideias para as dinâmicas e os objetivos da criação cinematográfica, ressignificando a prática do diálogo entre professores e estudantes.

Quanto aos professores, a mediação desse processo dialógico de invenção variou de acordo com o estranhamento/familiaridade que cada um estabeleceu com o papel que lhes foi atribuído nesse percurso. Observamos que os principais motivos de insegurança dizem respeito ao desafio de conduzir uma prática educativa sem dominar intimamente a linguagem do cinema e sem controlar todas as linhas de fuga que emergiram no processo de criação colaborativa. Por outro lado, o amadurecimento dos estudantes na relação com as práticas e os bons momentos vividos em grupo serviu de estímulo para o desenvolvimento de novas formas de mediação.

No seu relato sobre a implementação da EEC na *EMEIEFJAP*, uma das coordenadoras pedagógicas descreve as transformações promovidas na dinâmica escolar ao longo dos últimos meses.

[...] Professores estão mais atentos às falas de seus alunos, buscando identificar suas áreas de interesses, seus valores, suas motivações, seus desafios, seus avanços, atentando para o fato de que cada aluno é um ser singular. O diálogo

começa a ocupar um espaço significativo, mediando os encontros, entrelaçando saberes. Falas começam a fluir. Alunos que outrora eram vistos como extremamente tímidos, razão pela qual suas participações nas rodas de conversas eram limitadas, começam a anunciar que seu silêncio talvez estivesse mais relacionado com a ausência de um espaço real de comunicação em que a igualdade de oportunidade não fosse suprimida pelo fator tempo e pelo compromisso com a ministração de conteúdos específicos a serem trabalhados, característico de uma prática pedagógica que engessa o processo de criação. O brilho no olhar dos professores e alunos é também um fator que chama atenção. Embora seja recorrente a fala: “ainda não sei como fazer!” Esse sentimento de incerteza tem gerado aproximações entre os profissionais da escola e entre os alunos e seus pares. A compreensão de que ninguém detém uma resposta exata, verdadeira e fechada, mas algumas vezes adequadas as circunstâncias, passou a ser recorrente. As dúvidas passaram a ser geridas como elemento importante dentro do processo de construção. Embora o desejo do controle ainda esteja presente como sombra que surge para dizer que é muito arriscado caminhar com tamanha liberdade, um movimento interior os seduz para uma prática libertadora, deixando claro que essa historicidade pautada em uma prática eminentemente tradicional, precisa ser superada.

Notamos que as práticas de cinema contaminaram toda a dinâmica escolar, e os seus efeitos não se restringiram apenas aos momentos dos ateliers de cinema, mas se desdobram em diversas transformações que passaram a ganhar corpo pela atuação decisiva da diretoria e da coordenação pedagógica de escola, como a introdução da câmera em outras dinâmicas na sala de aula e em saídas da escola com o objetivo de pesquisar a realidade da própria comunidade.

Uma das reverberações mais interessantes refere-se ao olhar da escola sobre a questão da brincadeira infantil. Esse tema foi o disparador para o início das atividades da EEC, e foi definido por duas razões: para demarcar uma diferença em relação às práticas educativas que as crianças estavam acostumadas, associando a questão da criação artística à ludicidade possibilitada pela metodologia do Inventar; e também em razão de que a escola estava sem o recreio escolar já havia alguns anos⁶, o que nos motivou vincular a prática do cinema com o despertar da brincadeira na escola.

Em vista disso, foi feito um mapeamento das suas brincadeiras preferidas, e promovemos uma sessão de cineclube com essa temática com o objetivo de resgatá-las no espaço escolar. O desdobramento desse estímulo foi que, durante os ateliers de criação, as crianças liberaram seus desejos e vontades, e passaram a participar com mais desenvoltura (não

⁶ A ausência do recreio escolar se consolidou em razão da construção de uma sala de aula no local onde as crianças ficavam no recreio, de modo que os espaços livres não mais comportavam todas as crianças fora de sala de uma só vez. A solução encontrada pela nova gestão foi dividir as turmas ao longo da semana, de maneira que cada turma teria pelo menos um dia de recreio escolar por semana.

sem conflitos e transgressões dos limites negociados com elas, pois que algumas crianças passaram a associar cinema com bagunça, perdendo de vista o objetivo da criação do filme).

Esse limiar tênue entre a criação artística, a construção do conhecimento e a brincadeira infantil foi objeto de reflexão de Migliorin (2015) na elaboração de uma proposta pedagógica inspirada nas experiências com o cinema na educação - a pedagogia do mafuá. Para o autor, o mafuá é precisamente esse lugar de invenção estabelecido no imbricamento entre sujeitos, saberes, objetos, técnicas, memórias, desejos, vontades e impulsos de estabilizações e desestabilizações que caracterizam um processo criativo no ambiente escolar.

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

A proposta do autor nos dá elementos para refletir e estabelecer um processo educativo e artístico nesse território singular de aprendizagem, que demanda menos o controle do professor e a obediência dos estudantes do que a construção coletiva de experiências estimulantes e inventivas, em que cabe ao grupo mapear as linhas de fuga emergentes nos inúmeros deslocamentos e conexões provocadas ao longo percurso criativo estabelecido e, a partir disso, fazer escolhas que materializem em um filme os seus interesses e sensibilidades.

Com a maturação dos encontros e o entendimento da lógica não linear da criação artística com as crianças, somado ao fortalecimento das relações de respeito no grupo, o movimento criativo foi se tornando cada vez mais harmônico e interessante, e os estudantes passaram a assumir um protagonismo maior no processo de construção do filme.⁷

3. A prática da criação fílmica vinculada a uma concepção de educação em direitos humanos (EDH)

O encantamento provocado pela inserção do cinema na escola de modo tão fértil e instigante não relativiza os cuidados necessários à consolidação de uma prática educativa vinculada ao horizonte dos direitos humanos. Pelo contrário, outro desafio colocado em nosso

⁷ Vale ressaltar que os ateliers foram feitos com 9 turmas, e cada turma teve uma progressão singular. As descrições compartilhadas nesse artigo dizem respeito aos exemplos mais bem sucedidos e que caracterizaram um padrão na maioria das turmas. Mas houveram casos em que tivemos mais dificuldades para conseguir despertar o engajamento dos estudantes. Avaliamos que esses casos se deram com as turmas de crianças muito novas, que tiveram mais dificuldade de sustentar o processo da criação cinematográfica, o que demandou um direcionamento maior por parte da professora e dos mediadores e a introdução de práticas mais lúdicas.

caminho diz respeito à elaboração de estratégias de mediação nas quais o uso do cinema como arte na escola carregue em si os valores, sensibilidades e posturas que transformem efetivamente o olhar de todos os envolvidos, reconfigurando a dinâmica escolar para favorecer o "[...] surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos [...]" (BRASIL, 2012, p.12) e contribuir para a consolidação de uma cultura solidária, democrática e cidadã.

Com essa perspectiva em mente, a experiência cotidiana com os estudantes - e com as inúmeras transgressões da ordem escolar provocadas por eles - evidenciou como as relações estabelecidas, os acordos tácitos, as relações de poder e as formas de olhar e agir na realidade escolar estão impregnadas de miopias e contradições que muitas vezes interditam a realização de práticas educativas inclusivas e democráticas. A vinculação com a EDH se apresentou, portanto, como um desafio para todos os presentes no cotidiano escolar, posto que ela deva ser construída conscientemente e sustentada a partir de avaliações e ajustes constantes.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no tópico dedicado a apresentar os princípios da EDH no contexto da educação básica, vemos que ela estabelece como base para consolidar uma prática pedagógica emancipadora o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante realizado em interação com a comunidade.

[...] A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem [...]. A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL. 2007, p.31)

Nota-se que a escola é posicionada como um elo entre o indivíduo, o território e a comunidade, dada a sua função social de acolhimento da diversidade cuja atribuição central é a socialização do saber historicamente acumulado e sistematizado, visando a aquisição de valores, sensibilidades e habilidades de ordem cognitiva, social, técnica, artística e espiritual (FORQUIN, 1993). A escola concebida na perspectiva da EDH não se apresenta como um lugar de reprodução dos valores e relações de poder hegemônicos, mas sim como um espaço de relações determinadas em que possível vivenciar, aprender e praticar os direitos humanos.

[...] Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania,

de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31)

A implementação do cinema como arte na escola vinculada à EDH implica, portanto, na constituição de espaços e tempos em que os princípios da dignidade humana, do respeito à diversidade, da inclusão, da responsabilidade e da autonomia estejam presentes na consciência individual e coletiva ao longo da prática da criação cinematográfica. Nesse contexto, o cinema assume uma dimensão ética e política comprometida com a ressignificação dos sentidos hegemônicos que autorizam a prática da opressão e legitimam a desigualdade social, em que o estudante é posicionado como um sujeito que tem o direito de se expressar e de compartilhar sua visão de mundo com a sociedade, articulando de modo transversal o saber elaborado pela escola e o saber da comunidade no seu processo de construção do conhecimento. A aprendizagem promovida nesse contexto se vincula ao desenvolvimento de valores éticos e ao fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem e protejam a dignidade humana, uma das dimensões da educação em direitos humanos enunciadas no PNEDH.⁸

Em sua reflexão sobre o modo como a metodologia do *Inventar* se vincula aos princípios dos direitos humanos, Migliorin (2015) estabelece alguns distanciamentos em relação ao uso corrente do cinema no âmbito da promoção e defesa dos direitos humanos. Dentre eles, destacamos a recusa em estabelecer abordagens temáticas de modo apriorístico e descontextualizado; e o repúdio ao enquadramento da cultura da comunidade em padrões estéticos e discursivos que mais legitimam a desigualdade social do que empoderam os jovens para a construção do olhar a partir de um efetivo reconhecimento das suas raízes culturais.

De outro modo, a metodologia do *Inventar* apresenta uma alternativa construída em torno da questão da subjetividade, em que as noções de emancipação e autonomia são mobilizadas como princípios dos direitos humanos que possibilitam a “[...] liberação dos processos subjetivos. [...]” (MIGLIORIN, 2015, p.63) dos estudantes em um processo no qual a

⁸O documento estabelece três dimensões para a promoção da educação em direitos humanos: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, a defesa e a reparação das violações aos direitos humanos.

criação é um fim em si. Nesse contexto, o direito à criação artística é posicionado como um dos direitos fundamentais para a formação de subjetividades emancipadas e, concomitantemente, de uma comunidade inclusiva e solidária.

[...] O direito humano estaria ainda ligado às possibilidades de uso do tempo e das potências sensíveis e inventivas - fundamentais para a complexificação de processos subjetivos -, dimensões mínimas para uma vida plena na democracia e aspectos que são os primeiros furtados aos pobres. (MIGLIORIN, 2015, p.63)

Nas práticas da EEC, testemunhamos como esse deslocamento - de uma abordagem tradicional, temática ou disciplinar, para uma que valorize os processos subjetivos e a construção de conhecimentos de modo transversal - é desafiador para a maioria dos professores, acostumados uma prática pedagógica em que a autonomia dos estudantes é confinada dentro dos rígidos limites impostos pelas relações de poder dentro da sala de aula.

A não definição de grandes temas como fio-condutor das práticas, e abertura - e a espera - para a maturação dos processos subjetivos das crianças gerou muita insegurança sobre como planejar os encontros e como vincular o processo de aprendizagem aos direitos humanos. Somado a isso, as referências apresentadas pelos estudantes na maioria das vezes eram - ingenuamente - carregadas dos valores consumistas, machistas, homofóbicos, etc; fruto da influência dos conteúdos diversos que circulam na realidade social da comunidade. Tal situação muitas vezes provocou reflexões sobre até que ponto o percurso deve ser ou não direcionado, ou melhor dizendo, sobre qual é o limite que separa a prática da criação fílmica com uma finalidade arte-educativa de uma liberação não direcionada das pulsões infantis que acabam contribuindo para reprodução das relações de poder e de preconceitos entre as crianças, se distanciando dos princípios da EDH.

No decorrer das atividades, tais questões foram sendo respondidas pelo exemplo dado pelos próprios estudantes e pelo amadurecimento das práticas em grupo. Notamos que a introdução de novas referências artísticas, a abertura para o diálogo e o exercício da escuta, e direcionamento dado pelos dispositivos de criação teceram uma malha de afetos, memórias, espaços e tempos que constituiu naturalmente um ambiente propício para a circulação de ideias e a elaboração de propostas artísticas contextualizadas e vinculadas aos desejos do grupo.

Exemplo disso foi a proliferação espontânea de vídeos produzidos no celular pelas crianças da escola a partir das referências dos dispositivos e dos filmes exibidos nos encontros.

Os mais interessantes se inspiraram nas crianças Ikipeng⁹, que no final de seu filme-carta pedem para as outras crianças contarem como é a sua comunidade. Pois bem, Rian, Ronaldo e Letícia resolveram respondê-las, e filmaram o seu universo particular do mesmo modo que as crianças indígenas, revelando com isso traços do seu olhar e da sua sensibilidade. Tal iniciativa foi apropriada pelo grupo no processo de construção do filme-carta, e serviu de estímulo para as crianças de outras turmas fazerem vídeos similares.

Vale ressaltar que nesse processo as crianças ensinaram os adultos a escutá-las, e os adultos expuseram um outro aspecto de sua subjetividade para as crianças. Tal movimento fez com que a autoridade pedagógica fosse deslocada - mas não extinta - de um papel de transmissão impositiva de um saber elaborado para o papel de mediação da construção de saberes e da aquisição dos valores e sensibilidades vinculadas aos direitos humanos a partir das experiências vividas no processo colaborativo de criação.

4. A institucionalização da escola experimental de cinema

A proposta de construir uma escola de cinema dentro da escola nos apresentou o desafio de se pensar quais modelos de implementação são possíveis e desejáveis, quais parâmetros balizam esse processo, as negociações que devem ser pactuadas e os limites que devem ser estabelecidos visando preservar a singularidade tanto da instituição escolar quanto do cinema, e configurar uma zona de intersecção que seja potente e transformadora.

A leitura do texto “Por que criar escolas de cinema em escolas públicas”, escrito por Adriana Fresquet (2013), foi um disparador que nos ajudou a pensar e estruturar a EEC dentro da EMEIEFIJAP. Em seu texto, a autora argumenta que

[...] criar escolas de cinema nas escolas públicas é uma proposta de introdução à experiência do cinema por crianças, jovens e professores, em contexto escolar, que parte da impossibilidade de subestimar a capacidade cognitiva e criativa dos aprendentes/ensinantes e ensinantes/aprendentes, visando fazer da aula (nesse caso, de cinema) um processo de emancipação intelectual (FRESQUET, p.96, 2013).

A partir dele, mapeamos algumas das experiências exitosas de implementação de escolas de cinema nas escolas públicas, como a Escola de Cinema do CAp UFRJ¹⁰ e o projeto Mission de Alain Bergala, que serviram de referência para balizarmos o nosso trabalho de

⁹ MARANGMOTXÍNGMO MĪRANG Das crianças Ikipeng para o mundo, direção de Kumaré Ikipeng, Karané Ikipeng e Natuyu Yuwipo Txicão (2001). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=28r1cj0xwEs>> Acesso em: 05 Jun. 2017.

¹⁰ Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), ligada ao Programa de Extensão *Cinema para aprender e desaprender* (Cinead), onde estudantes do ensino médio e fundamental estabelecem o primeiro contato com o cinema.

construção da EEC, que deveria ser realizado com o conjunto da comunidade escolar de forma horizontal, dialógica e contextualizada,

Em sua obra inspirada nas experiências de implementação do projeto Mission, de educação artística e ação cultural na educação pública francesa, Bergala (2008) propõe quatro ações fundamentais para a escola promover esse encontro do estudante com o cinema: (1) criar condições para o acesso a uma variedade de filmes; (2) reposicionar o estatuto simbólico do professor para mediador do contato do estudante com o cinema, de modo que a subjetividade de ambas as partes seja incluída no estabelecimento do processo de transmissão; (3) incentivar um contato mais frequente e uma relação criativa com o cinema, e não, apenas, uma leitura analítica e crítica dos filmes; (4) estabelecer relações entre os filmes atuais e antigos movimentos artísticos, contextualizações históricas etc. (BERGALA, 2008, p.62-69).

O autor apresenta dois modos distintos de organizar as práticas educativas com o cinema: o ensino artístico e a educação artística. O primeiro seria a forma tradicional de introduzir a arte na escola como uma disciplina inscrita no programa e na grade curricular, ministrada por um professor especialista contratado através de concurso; a segunda, uma concepção fundamentada na essência da criação artística, que é a relação com a alteridade, e significa se aproximar sensivelmente do mundo através do cinema, investigando-o como forma de se apropriar do conhecimento por meio da vivência artística.

Constatamos que o enquadramento do cinema em uma lógica disciplinar é considerado limitante por muitos autores pelo fato de que tal opção reduziria o seu potencial artístico de revelar novas dimensões da sensibilidade e novos olhares dos estudantes sobre a realidade. Por essa razão, nossa proposta original era introduzir os ateliers de criação no contraturno escolar, voltada apenas para os mais interessados na proposta. Contudo, com a adesão da maioria dos professores ao projeto, tal proposta se tornou inviável, uma vez que quase nenhum professor tinha condições de ficar na escola no contraturno nem no fim de semana. A solução encontrada foi realizar os encontros durante o turno escolar, contemplando todos os estudantes de cada turma. Dependendo das demandas de cada fase do projeto, os encontros tiveram 1h30, 2h e 4h. Durante esse momento, as regras usuais da sala de aula eram suspensas, as crianças se deslocavam para a sala da EEC e realizavam as práticas dentro e fora da escola.

A inclusão dos ateliers de criação no cronograma oficial da escola não implicou em nenhum tipo de controle sobre a metodologia do projeto ou sobre os rumos das propostas de criação, o que demonstra que, para além da nossa experiência com a metodologia do Inventar, é possível introduzir o cinema como arte na escola de forma disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, posto que o mais importante é garantir a autonomia dos professores e

estudantes para usarem a metodologia que melhor corresponder à proposta de formação do gosto pela arte e à dinâmica de criação artística colaborativa definida pelo grupo.

Motivados pelas transformações resultantes da introdução do cinema como arte na escola, os profissionais da *EMEIEFJAP* se aproximaram da Secretaria de Educação Municipal com o objetivo de compartilhar suas experiências e verificar a possibilidade de dar continuidade ao projeto. Nesse encontro, foi ressaltada pela secretária a autonomia da escola para assumir sua própria concepção de educação e metodologias de ensino através da revisão do projeto político-pedagógico, cabendo à Secretaria de Educação mediar a institucionalização das mudanças propostas junto ao Conselho Municipal de Educação.

A proposta pedagógica de uma escola é o registro que anuncia a sua própria identidade. O espaço em que as diretrizes curriculares, a concepção de ensino, educação e sociedade são externalizados, e o compromisso assumido pelos professores, funcionários, pais de alunos e líderes comunitários com a educação de seus pares ganha visibilidade e legitimação jurídica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

[...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

A participação da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico assume relevância na medida em que estabelece, através de contínuas reflexões, as bases de um pensar político-educacional e as ações necessárias à construção de uma nova realidade que seja reveladora das escolhas feitas por esse coletivo.

Ao assumir a institucionalização de um novo jeito de pensar e fazer educação associada à EDH, toda a estrutura da escola é afetada, reconfigurando as relações profissionais a partir da consolidação de espaços democráticos de gestão administrativa, resolução de conflitos, avaliação e planejamento pedagógico. O pressuposto de que toda a comunidade escolar é capaz de assumir a posição de protagonista, incluindo o enfrentamento dos obstáculos próprios desse caminhar, faz com que a escola consolide na prática a sua função de democratização do ensino, presentes na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 14; no Plano Nacional de Educação, meta 19; e no Plano Nacional de Direitos Humanos.

É nesse cenário que os profissionais *EMEIEFJAP* aceitaram o desafio de seguir o impulso plantado por uma semente cinematográfica, que foi acolhida por todos e tomou

proporções inimagináveis, apontando horizontes até pouco tempo atrás considerados impossíveis. No momento em que esse artigo é escrito, os professores têm visitado inúmeras escolas públicas e privadas que trabalham com outros modelos pedagógicos, como o construtivismo, a pedagogia freireana e a pedagogia waldorf. A ação do projeto Inventar com a Diferença se encerra em junho, mas a EEC germinou, e em breve veremos novas flores e frutos cinematográficos desse pomar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAECQUE, Antoine de. **Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968**/Antoine de Baecque. Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CABRERA, Julio. Ciência e Filosofia: para uma crítica da razão logopática. In: **O cinema pensa**: uma introdução à Filosofia através dos filmes. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p.15-48.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. **Cinema e Educação**: o que pode o cinema?. Educação e Filosofia, Uberlândia: v.27, n.54, p.477-502, jul./dez. 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola** / Adriana Fresquet. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. - (Coleção Alteridade e Criação, 2)

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