

O cinema na escola e a questão do empobrecimento da experiência

Daniel Marcolino Claudino de Sousa¹

Resumo. Este artigo tem por objetivo examinar a questão benjaminiana do empobrecimento da experiência a partir do uso que se faz do cinema na escola. Para tanto, utiliza-se, dentre outras, de passagens do projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP - *O cinema vai à escola*, que atribui e especifica o lugar do cinema no universo escolar. O discurso pedagógico hegemônico expresso no referido projeto, a despeito da discussão sobre o destronamento do sujeito metafísico (perda da perspectiva histórica unitária), fortalece-o e, por meio da ênfase na imagem como ilustração, promove um modo de aprendizagem que toma o “conteúdo” da obra como central, moralizando-a e compreendendo a reprodução mimética como função educativa primeira. Nessa configuração, a noção de sujeito é fundamental para o tipo de cinema com o qual se pretende trabalhar na escola. De um lado, tem-se o cinema narrativo, que, de acordo com o projeto, “facilita” a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, na medida em que oferece a visualização desses conteúdos, reforçando ideias preconcebidas nas aulas. Por outro, o cinema como “arte” é pouco “prestativo” ao formato “comunicação”; trata-se de um cinema que gagueja, que é lacunar e que considera o espectador vértice fundamental na produção de sentido da obra. São duas dimensões da arte sobre as quais não seria demais exigir que a escola dedicasse atenção especial.

Palavras-chave: Experiência; Cinema; Escola; Adorno; Benjamin.

Resumen. El cine en la escuela y la cuestión del empobrecimiento de la experiencia. Este artículo tiene como objetivo examinar la cuestión de Benjamin empobrecimiento de la experiencia en el uso que se hace de la escuela de cine. Por lo tanto, se utiliza, entre otras, de pasajes de proyectos de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo - SEE-SP – *El cine va a la escuela*, que asigna y especifica el lugar del cine en el universo escolar. El discurso pedagógico hegemónico de lo cual este proyecto es expresión, a pesar de la discusión del destronamiento del sujeto metafísico (pérdida de la perspectiva histórica única), lo fortalece, y haciendo hincapié en la imagen como la ilustración, promueve un modo de aprendizaje que tiene en el "contenido" de la obra como central, moralizándola y que comprende la reproducción mimética como la primera función educativa. En esta configuración, la noción de sujeto es fundamental para el tipo de película con la que se desea trabajar en la escuela. Por un lado, está el cine narrativo, que, de acuerdo con el proyecto, "facilita" el aprendizaje del contenido de las materias, ya que ofrece la visualización de dicho contenido, lo que refuerza las ideas preconcebidas en clase. Por otro lado, el “cine del arte” es poco “prestativo” a el formato "comunicación"; esta es un tipo de película que tartamudea, que es incompleta y que considera el espectador vértice fundamental en la producción del sentido de la obra. Ellas son dos dimensiones del arte en las que no sería demasiado exigir que la escuela dedique una atención especial.

Palabras clave: Experiencia; Cine; Escuela; Adorno; Benjamin.

¹ Doutorado pela Faculdade de Educação da USP, na área de Educação e Linguagem, com apoio da FAPESP. Mestre em Filosofia pela USP e graduado em Filosofia pela UFMA, marcolinodaniel72@gmail.com.

1 Introdução

Que sujeitos estão em cena ou que modos de subjetivação são mobilizados quando se fala de cinema na escola? Que posição os alunos assumem como audiência para quem pensa a seleção de filmes a serem exibidos nessa instituição? Qual o papel do cinema na escola? Neste artigo, buscaremos responder a essas perguntas, procurando analisar como a chamada arte mimética² em que, em princípio, constitui-se o cinema³, altera ou reforça a relação do espectador imerso em um ambiente escolar com a chamada realidade que o circunda, e que lugar nesse universo é reservado ao cinema. Para tanto, procuraremos situarmo-nos no terreno pedagógico, isto é, buscando considerar a singularidade desse ambiente e não exigir que a ele seja imposto o cinema tal como uma arte “original”, desconsiderando as transformações possíveis de sua transferência para a escola. Contudo, não podemos deixar de perguntar se, na escola, por exemplo, ele se constitui como lugar de produção de pensamento. A base de nossas especulações será o projeto *O cinema vai à escola* da SEE-SP. A partir desse projeto, analisaremos em que medida a utilização de filmes no ambiente escolar reforça estereótipos e preconceitos veiculados pelas mídias e se tais práticas gozam de certa consciência pedagógica ou se dão por omissão diretiva ou ainda por limitações teóricas de formação dos educadores sobre o tema. Num caso e noutro, acaba-se por reforçar o empobrecimento da experiência.

Foi nesse sentido de empobrecimento da experiência que, para Adorno, “Kracauer decifrou o cinema ele mesmo como ideologia”⁴ (ADORNO, 2009, p. 12), como instrumento desse processo de alienação, no sentido marxista do termo. Também nesse sentido, “a atuação da ideologia na escola não se daria tanto na transmissão de conteúdos ideológicos, mas sim através do próprio instrumento de transmissão (de quaisquer conteúdos), ou seja, da linguagem” (FREITAG, 1980, pp. 09-10). Assim, já de saída, a partir das duas citações, pensamos flagrar o cinema como um suporte não isento de propósitos, isto é, propósitos que não se restringem ao suposto uso pedagógico em sala de aula.

2 A entrada do cinema no cenário escolar

A entrada do cinema no cenário escolar se dá, assim, envolto a uma nuvem ideológica independentemente do filme. Essa nuvem carrega o filme de uma áurea que “fala” dele antes

² Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP.

³ Arte mimética reforçada pela impossibilidade de distinção de campo e extra-campo. Visto que o enquadramento é geralmente móvel e o som do filme produzido por várias fontes, torna-se impraticável a distinção entre um e outro.

⁴ Preciosa a observação de Terry Eagleton sobre o desaparecimento do termo ideologia dos artigos e textos acadêmicos em geral, exatamente numa época em que se nota a organização de grupos em torno de questões polêmicas, como a declaração de guerra a países, a reunião do eixo do mal etc. (Cf. EAGLETON, 1997).

de ele se fazer falar, isto é, o filme cumpre aí uma função que lhe antecede. Diferentemente da literatura, com suas obras consideradas clássicas, sendo estas indispensáveis no currículo, o cinema é convocado ao cenário escolar a depender da demanda das disciplinas para fazer eco aos seus conteúdos. É dessa forma que um filme confirma materialmente o que já se esperava dele. É dessa forma que o filme procurará preencher uma suposta falta da escola. O filme, como um coringa, serve ao propósito do *ínterim*, do *enquanto isso*, não sendo um fim em si mesmo⁵. Ele não responde por si próprio; encontra-se num lugar como algo que se envergonha de ali estar.

Em geral, as escolas não reivindicam a entrada do cinema no currículo senão de modo complementar, apresentando-o com frequência como suporte emergencial na falta de professores ou de atividades não programadas. Quando ocorre de seu uso ser programado (e justificado formalmente), em geral, ele se dar à ilustração de conteúdos de disciplinas ou, sintomaticamente, como momento de atividade “mais leve”, para gerar prazer, deleite. Outra dimensão do uso do cinema procura atender à necessidade de a escola cumprir sua tarefa de tornar alunos críticos. O filme auxiliaria as disciplinas curriculares nesse processo. Assim, parece se tratar de uma evidente contradição o fato de o cinema (e o audiovisual) ter se tornado central na cultura contemporânea - a considerar os fartos investimentos do cinema estrangeiro, sobretudo dos EUA, em divulgação de seus filmes no mercado nacional -, e que haja diversos e primários desajustes nos modos de sua inserção no universo escolar.

A despeito da importância da imagem na sociedade contemporânea, é curioso que o discurso pedagógico do projeto de cinema da SEE-SP normatiza a entrada do cinema na escola por via da *palavra*. Há, pois, todo um arsenal *discursivo-letrado* em que encontramos justificativas para a presença do cinema na escola. Para tanto, consideraremos o modo de a psicanálise entender a palavra como *acontecimento*. "Un decir es del orden del acontecimiento" (ALEMÁN, 2013, p. 166)⁶. Ou ainda como acrescenta Hans Belting, um acontecimento com sentido (BELTING, 2006). Tomando como acertadas as falas de Alemán e Belting, teremos que admitir que as palavras demarcam posições de sujeito se pensarmos no papel dos agentes para a implementação e acomodação do cinema na escola. Desse modo, pode-se perguntar de que ordem é esse dizer sobre o cinema na escola.

⁵ Fim em si mesmo apenas em alguma medida, pois segundo Todorov, na educação formal a literatura também não se constituiria como fim em si mesma já que, em vez do sentido da obra, procura-se nela os elementos que justificariam sua apreensão. Ele está se referindo ao estudo da metáfora, elipse etc. Contudo, o caso do cinema é peculiar já que, na escola, ele não se justifica nem como disciplina.

⁶ “Um dizer é da ordem do acontecimento”, tradução nossa.

3 A verdade e a palavra

A verdade, sabe-se, é central na psicanálise, que aparece por meio da palavra; não a palavra em si, tomada como mônada. Ela aparece na palavra, escapa nela, por ela, aparece, *acontece*, por assim dizer. A palavra é aí determinado suporte que pode indiciar a verdade. Não se trata, contudo, da verdade como substância; ela é, ao contrário, relacional. A verdade não se dá previamente ou na mente do sujeito como preconizava Descartes, isolada do universo cognoscente que a produziria. A verdade, que é capenga, clivada, momentânea, uma vez que é sempre atualizada no discurso, aparece na palavra, que é a forma de o sujeito *tomar a palavra*. Todavia, diferente do que talvez se gostaria, a verdade não aparece como expressão manifesta, assim como o argumento científico no qual se constitui como o desenvolvimento de uma ideia e de sua comprovação a partir de uma dada configuração causal. A verdade para a psicanálise brota do discurso como esguicho, espirro de água na tentativa inútil de remendar a mangueira gasta. Enrola-se pano, mas a água inelutavelmente esguicha.

Considerando essa questão da verdade relacionada à palavra, cabe-nos perguntar que termos são utilizados pelos documentos oficiais para designar os filmes (recurso pedagógico?) e os espectadores e tentar perceber que verdades sobre o papel do cinema daí se depreendem. Como são nomeados aqueles que interagirão com a obra na escola? Permanece o termo *alunos* ou eles são renomeados de espectadores, público? Tal nomeação se dando no singular (espectador) ou no coletivo (público) representa nuances diferentes, significativas? No projeto *O cinema vai à escola* percebe-se o uso do termo “alunos” e não de “espectador” ou mesmo de “aluno-espectador”, o que parece denotar não o cruzamento das dimensões *educação* e *cinema*.

Uma das primeiras referências feitas ao cinema no projeto da SEE-SP que destacamos é a seguinte: “Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto”⁷. “Acervo” e “produções” são as primeiras noções atribuídas ao cinema com o fim de proporcionar “formação crítico-reflexiva”. Lemos adiante que se trata de: “oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais”.

⁷ <http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?menu=13&projeto=3>. Acesso em 10/05/2016.

A noção de sujeito aí em questão é para nós fundamental para pensar o empobrecimento da experiência na entrada do cinema na escola. Quando falamos em “experiência” ela está aqui no horizonte daquilo que Heidegger (1987) anuncia como algo que acontece, que se apodera de nós, que nos faz tombar e nos transforma. Significa que nesse acontecimento, nós “aceitamos” ou nos “submetemos” ao acontecimento. Indica ainda a concepção de experiência para Freud, que é constituída pela memória: “(...) nossa percepção da ‘realidade’ depende do maior ou menor acesso da consciência às marcas mnêmicas das impressões anteriores.” (KEHL, 2009, p. 144). Maria Rita Kehl toma essa ideia de memória e a aproxima da de Bergson nesse mesmo sentido das condições de configuração da experiência: “Bergson resume essa predisposição determinada pela memória dizendo que nossa vida psicológica passada, de forma condensada, tem mais presença em nós do que o mundo externo” (KEHL, 2009, pp. 144-145). O trabalho com o cinema na escola, parece-nos, não poderia prescindir dessa concepção de memória, sob o risco de negligenciar o fundamental.

Sem essas referências sobre experiência a escola pode tornar-se refém de atividades que produzem pouco sentido, ainda que, paradoxalmente, a busca de sentido seja o paroxismo em que se lançam as justificativas pedagógicas. Não deixa de ser extraordinário se Bergson estiver correto, pois ele secundariza as ações circunstanciais que envolvem o sujeito, fazendo-o caudatário de sua própria “vida passada” e obrigando-o, se se quer uma vida mais autêntica ou próxima do que poderíamos chamar de autônoma, buscar acessar o inconsciente, atualizando a memória no presente. Ainda com Bergson: “Ela [a memória] prolonga o passado no presente, porque nossa ação irá dispor do futuro na medida exata em que nossa percepção, aumentada pela memória, tiver condensado o passado” (BERGSON *apud* KEHL, 2009, p. 145). Ora, estender as memórias ao presente, para Bergson, implica a concepção de utilidade psíquica do passado para cada sujeito que o viveu de um modo singular. Diz ele: “Mas como o passado, que, por hipótese, cessou de ser, poderia por si mesmo conservar-se? Não existe aí uma contradição verdadeira? - Respondemos que a questão é precisamente saber se o passado deixou de existir, ou se ele simplesmente deixou de ser útil” (BERGSON, 1999, p. 175). Bergson tomará a segunda opção como resposta: o passado deixou de ser útil.

Voltando à questão da experiência no sentido a que estamos nos referindo a partir de Heidegger e Bergson, vale ressaltar que ela não só é evitada, mas expulsa pela escola quando pedagogiza a entrada do cinema, isto é, quando promove reiteradamente a conversão da

linguagem fílmica em procedimentos pedagógicos, cuja base de seu intento maior é o de servir à cognição. Comprovação desse intento é a prioridade que se dá nas escolas às avaliações externas. Com o cinema se passa o mesmo, na medida em que serve de auxiliar às disciplinas. Esse modo de tomar o cinema como objeto de estudo e auxiliar ou ilustrativo das disciplinas se passa também com a literatura, como atesta Todorov na seguinte passagem:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ('nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação'), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Ou ainda quando diz:

O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2009, p. 41).

A literatura é utilizada na escola de maneira formal, isto é, voltando-se para os aspectos de sua estrutura tais como elipse, metáfora etc., assentando-se exatamente aí a crítica de Todorov. O cinema, por sua vez, segue a mesma estrutura de estudo, salvo uma desvantagem se comparado à literatura. Ele entra na escola pelas portas dos fundos, por assim dizer, pedindo licença tal seu acabrunhamento, como se reduzisse à técnica; técnica esta de produção de imagens. No reino da palavra em que predominantemente constitui a base de estudos da escola, a imagem do cinema é mancha, borrão, que encontra na abstração de signos pretos das palavras impressas a supremacia. A imagem, como a personagem Baleia em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2013), espera pelas sobras do banquete.

A partir das observações de Todorov, podemos crer que a entrada do cinema na grade curricular também asseguraria a mesma formatação para essa arte, isto é, o estudo de unidades da obra fílmica, como metáfora, elipse, plano, contra-plano, a perder de vista o sentido da obra, ou nos termos de Todorov, o *amor* pelo cinema. Ao que parece, o cenário aponta para o reforço dessa consequência. Nesse caso, não seria já um ganho ter o cinema na grade curricular? Para Todorov, troca-se o amor pela literatura por sua radiografia, uma espécie de mapeamento cujo objetivo seria o de visualizar determinados pontos geográficos sem, no entanto, visitá-los. Considerando tais termos da questão da arte na escola, parece pouco provável que a entrada do cinema na grade curricular proporcionasse o cumprimento dos objetivos de “formação do pensamento crítico” (LDB, 1996, Sessão IV, Art. 35, Inciso III),

quanto aos novos modos de ver operados por essa linguagem. Contudo, tal inclusão na grade instituiria um lugar formal de reflexão sobre a arte? Uma vez na grade curricular, pois, pode-se começar a pensar na passagem de uma vacuidade ao lugar de problematização estético-crítica da arte na escola? Pensamos se dessa forma estaria contemplado aquilo que figura no horizonte da Câmara de Educação Básica – CEB – No. 3, quando promulga em sua Resolução de junho de 1998, Artigos 3º, alínea I: “A Estética da Sensibilidade [...] deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado [...], bem como facilitar a constituição de identidades capazes [...] de conviver com o incerto e o imprevisível”; e Artigo 8º, alínea I, quando diz que a interdisciplinaridade “partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”. Perguntamo-nos se esses objetivos são exequíveis a partir do cinema, mas a pergunta é, sobretudo, se esses objetivos são da ordem do desejo na escola. É pouco questionável que parece ser próprio da vocação do cinema possibilitar tal diálogo, uma vez que se trata de linguagem audiovisual, que, como se sabe, mobiliza palavra e imagem articuladas entre si e em movimento. Contudo, no formato atual sugerido pelo projeto *O cinema vai à escola* da SEE-SP, vale chamar atenção para o quão tal diálogo é incerto e impreciso na medida em que, mobilizando várias disciplinas (na verdade, ele atua como auxiliar das disciplinas), o cinema deixa de tematizar a si próprio, isto é, como arte. Pelo uso que se tem feito nas escolas, ao menos no geral, espera-se que ele seja pano de fundo sobre o qual as disciplinas escolares seriam iluminadas, tematizadas, em que seus temas adquiririam certa visibilidade. A perspectiva dessa combinação é a da comunicação, da justaposição de ideias e não da problematização dos vários elementos que estariam em jogo. O cinema aí é pano de fundo cuja projeção principal é mais uma vez o chamado “conteúdo” intelectual, as ideias concretizadas em palavras, o encaminhamento dado à história pelo enredo. O não racionalizável da imagem do cinema, por sua vez, é pouco abordado.

Esse não-racionalizável característico do cinema desaparece mais ainda se o filme a ser exibido é descritivo - figurativo ou narrativo⁸ -, que com frequência contribui para a infantilização de estudantes e professores. É o que pensa Deleuze, quando diz que “as crianças [e jovens] sofrem uma infantilização que não é delas” (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 1988, p. 73), na medida em que lhes oferecem o doce antes da produção ou manifestação do desejo.

⁸ *Narrativo* aqui no sentido de que o filme se detém em “contar” uma história em detrimento de “mostrá-la”, com forte apelo para a *voz over*, por exemplo. Contudo, convém destacar que é praticamente impossível, a rigor, um filme não ser em alguma medida narrativo, pois para tanto “seria preciso que ele fosse não representativo, isto é, que não se possa perceber relações de tempo, de sucessão, de causa ou de consequência entre os planos ou os elementos.” (AUMONT, 2011, p. 93). Narrar parece estar na contracorrente de sua impossibilidade a partir de Benjamin para quem a narração tem a ver principalmente com a transmissão oral.

É, nesse sentido, que comendo ou não a grade curricular, a prática escolar tem se dado no sentido de cumprir com o cinema uma equação de comunicação com o tema abordado a partir dos filmes, isto é, pensa-se em comunicar ideias por meio dos filmes. Essa comunicação visa, sintomática e ingenuamente, com a ilusão da eliminação de ruídos, restaurar a unidade perdida, quando da perda da perspectiva histórica única (FAVARETTO, 1993) e expulsar a gagueira da linguagem, como diz Deleuze (2004, p. 52): “ser gago da própria linguagem”.

4 Cinema e empobrecimento da experiência na escola

Em *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica* (1996a), para Walter Benjamin, o cinema é arte, mas também produção industrial. Arte industrial. Estaria aí, na dimensão industrial do cinema, motivo maior que justificaria a secundarização do cinema na escola e a falta de tratamento epistemológico adequado ao cinema? Se Benjamin o situa como indústria, ao mesmo tempo, aponta essa arte como a arte dos novos tempos⁹. O cinema representa o auge do abalo sofrido pela tradição (BENJAMIN, 1996a, p. 169), mas, é também o reverso da crise, na medida em que representa a “renovação da humanidade.” (BENJAMIN, 1996a, p. 169). Como um antídoto que é feito do próprio veneno, a técnica, responsável pela perda ou empobrecimento da experiência, por meio do cinema pode incrementar a visão humana e também a experiência¹⁰.

O cinema é também, nesse sentido, uma mercadoria, um produto acabado, com valor de troca. Ele é pensado e viabilizado, capitalizado, exatamente por sua capacidade de ser vendido em larga escala, pois seu “pecado original” (BAZIN, 1991) é ser industrial e o espectador, por consequência, seu proprietário. O filme, sobretudo o comercial, nasce devendo essa marca filial ao espectador, que o rejeita nervosamente se o rebento lhe é apresentado com semblante não familiar, estranho, cujo DNA não se confirme pela identidade. O cinema comercial é, pois, comprometido com o mercado; por isso, teme

⁹ No Brasil, no início do século XX, mas precisamente com o lançamento da revista Klaxon, tem-se por parte da redação da revista a defesa do cinema como a arte “da nossa época”: “A cinematographia é a criação artística mais representativa da nossa época. É preciso observar-lhe a lição.” (In: Klaxon, no. 1, 15/05/1922, p. 02, *apud* XAVIER, 1978, p. 143).

¹⁰ Benjamin está aqui se referindo ao alcance do olho mecânico em que se constitui a câmera e as possibilidades a partir dela da manipulação da imagem, como a câmera lenta, zoom, *travelling* etc. ou a montagem própria do cinema. Nesse sentido, em *Signos*, Merleau-Ponty diz em relação a um experimento de filmagem do pintor Matisse, enquanto este pintava um quadro: “O mesmo pincel que a olho nu saltava de ato em ato, parecia meditar, num tempo dilatado e solene, numa iminência de princípio do mundo, tentar dez movimentos possíveis, dançar em frente à tela, roçá-la várias vezes e lançar-se enfim, como relâmpago, sobre o único traçado necessário.” (*apud* CARMO, 2000, p. 59).

provocar a castração do espectador, que implicaria convocá-lo, perguntar pelo seu desejo, o que poderia ter consequências desastrosas para uma relação que se alimenta exatamente da ausência do desejo do espectador. O mercado é aí, como diz Maria Rita Kehl (2002), o mestre na posição de gozar. As imagens parecem prenhas de si próprias, engendradas numa ditadura de autoreferencialidade, que as impede de ensaiarem outros parentescos (outras moralidades). Assim, parece repetir *o mesmo* de que fala Freud, o sintoma da doença que faz o sujeito patinar sobre um ponto infinitamente. Não se trata, pois, da repetição a que se refere Deleuze, quando se refere à “verdadeira repetição”, daquilo que não pode ser excluído, mudado, porque é o singular, não pode ser trocado nem a ele nada acrescentado. Para Deleuze, a “verdadeira repetição” não supõe o Mesmo ou o Semelhante; ela *produz* o singular (DELEUZE, 2007, pp. 296-297).

Quanto à educação a partir do cinema, parece-nos que ela teria de promover um movimento anti-narcísico, anti-cartesiano, contrário à apropriação privada dessa arte, contribuindo para a produção do singular. É seu papel tirar o sujeito de sua condição absolutamente narcísica e convocá-lo a situar-se na tensão constante entre o privado e o público. Assim, como proporcionar o acontecimento da experiência se a escola submete a recepção estética com direcionamentos que buscam forjar o olhar do espectador a fim de que ele atenda a expectativas de um roteiro majoritariamente cientificizante?¹¹

Para além do uso de uma intenção didática, segundo Geneviève Jacquinot, deve-se lançar o leitor num trabalho de escritura do filme (JACQUINOT, 1977, p. 17). Ao contrário, considerando a falta de proximidade do professor do ensino básico com o cinema, ao exibir um filme geralmente falta a ele o cuidado de não esperar que a produção de efeito no aluno-espectador não seja a mesma produzida nele quando viu o mesmo filme no cinema, prejudicando a produção de seu plano de aula. No cinema o espectador está isento de estímulos concorrentes. Além disso, supõe-se que o espectador escolheu o filme que ora vê. Os alunos, ao contrário, não escolheram estar ali, ponto fundamental para que não se espere que fiquem particularmente encantados e o entusiasmo do professor seja arrefecido e

¹¹ “Com sentido cientificizante, entendemos a tendência dos discursos que circulam no contexto escolar a converterem as disciplinas na escola em divulgadoras de pesquisas das várias ciências. Tal processo se dá mais fortemente a partir da Escola Nova, sendo o professor de cada disciplina responsável por apresentar aos alunos durante o ano letivo os resultados compilados por livros consagrados e oficializados, valendo aí as definições de Geografia, História, e assim por diante, que esses livros trazem (já as atividades com os filmes usufruem de uma espécie de isenção de responsabilização dos professores quanto aos resultados “pedagógicos” junto aos estudantes, como se a responsabilidade fosse, na verdade, da SSE-SP, por esta ter selecionado os filmes, entendendo que os filmes seriam unidades de sentido pronto, independentes de outras disciplinas cujo sentido não se apreende senão por determinado esforço de cada professor e que é expresso nos planos de aula). Dessa forma, mesmo a disciplina “Arte” é apresentada em termos lógico-rationais, e frequentemente voltada para trabalhos manuais para feitura de objetos artesanais, divididos em etapas.” (*apud* SOUSA, 2017).

frustrado, imobilizando-o quanto às estratégias de discussões e encaminhamentos da aula com fins de produzir uma “escritura do filme”. Por fim, vale acrescentar que as condições técnicas de projeção do filme em sala de aula são em muito inferiores às das salas de cinema.

Assim, o fim pedagógico quanto ao uso de filmes em escolas é munido de uma intenção de sentido já previamente estabelecido, cujo efeito pode ser desastroso. Intenção de produção de efeito direto sem o esforço de mediação do professor, que conta com a sensibilidade prévia do aluno. O resultado dessa atividade com o cinema é o reforço do empobrecimento da experiência, na medida em que o uso didático que se faz dele procura verticalizar mensagens de teor moral ou para reforçar a disciplina que o professor ora ministra.

Desse modo, o empobrecimento da experiência é flagrado tanto na escolha dos filmes, uma vez que se trata de filmes narrativos (além disso, nem os professores nem os alunos são envolvidos no processo de escolha dos filmes), quanto em sua pueril utilização para fins didáticos. Certamente tem-se razão quando se reconhece a pouca adesão dos alunos (e mesmo dos professores) a filmes que fujam ao *mean stream*. Contudo, a exibição de um filme ou de trechos dele não deve intentar o sucesso entre os alunos, confirmando suas expectativas de consumidor de imagens às quais está acostumado no mundo privado, mas propor a entrada numa experiência estética. Esse processo de empobrecimento da experiência, pois, tem a ver com o generalizado televisionamento do cinema, isto é, como o cinema ele próprio torna-se “TV”, como sua imagem se apequena no ambiente familiar. Adorno entende que a “sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei de troca” (ADORNO, 2006, pp. 32-33); processo este engendrado pela produção em série que representa uma “imagem terrível de uma sociedade sem memória” (ADORNO, 2006, p. 32). Com muitas imagens e sem memória, vale ressaltar. Nesse sentido, não apenas o professor, mas a escola tem aí como papel estabelecer formas de mediação. Contudo, assalta-nos atenção que uma instituição como a escola, em níveis profundos, seja especular desse quadro a que se refere Benjamin para quem, essa pobreza de experiência é a nova barbárie (BENJAMIN, 1996, p. 115).

Tal como os soldados de Benjamin, que voltavam silenciosos da guerra e sem experiência comunicável, o professor parece não conseguir imprimir no discurso - que é por força de ofício levado a proferir diariamente -, a própria experiência para outrem nem para si mesmo. Sofre da falta de marcas simbólicas (LAJONQUIÈRE, 2010) e se sente obrigado a assumir um discurso que lhe é exterior (e que ele o interioriza). O aluno, por sua vez, sofre hesitação em razão da posição errante do professor. O aluno sente-o bambo, desencontrado, ventríloquo de uma voz que não é a dele, de modo que compreendemos quando um garoto,

em *Aniki Bóbo*, filme de Manuel de Oliveira (1942), diz que se fosse muito rico, até compraria a escola, mas apenas para, em seguida, fechá-la.

Em consonância a esse quadro apontado por Adorno e Benjamin, flagra-se o uso convencional de filmes que responde ao propósito de expulsão da experiência estética pelo uso do filme como ilustração. Essa sedução à facilidade de apreensão e transformação de tudo em conhecimento, inclusive por meio do cinema, Andrei Tarkovski (1981) lembra como é fácil rodar uma cena requintada, “de efeito”, que impressiona os olhos ávidos. Mas basta que se volte para esse modelo de produção e o cineasta estará perdido. Para ele, assim como a literatura, a música e a pintura, é preciso que o cinema apresente os problemas mais complexos do mundo moderno.

Tarkovski está ciente do perigo do apagamento da complexidade da obra em conversão simples de imagens limpas e requintadas, forjadas para comunicarem idéias, “mensagens”. Por seu turno, Piaget destaca o equívoco dos pedagogos de reduzir os objetos concretos a um processo figurativo (PIAGET, 1970, p. 72). Tal como aponta Piaget, as escolas elegem os filmes figurativos (ou narrativos) para servirem de ilustração das disciplinas ou para acentuar fins “educativos”. Nesse sentido, a escolha desses filmes nas escolas parece se dar pelo tema que eles abordam e como os abordam, a fim de que o filme reproduza a temática como meras “representações imagéticas falantes” (PIAGET *apud* LEANDRO, 2001, p. 31).

Numa via contrária à simplificação dos “problemas mais complexos do mundo moderno”, caberia à escola incorporar também esse cinema não narrativo tradicionalmente excluído de seu meio. A questão não é apenas problematizar temas a partir dos filmes - ainda que tal procedimento seja estratégico -, mas o que está em questão é situar o cinema como arte, “em uma história das formas fílmicas”, assim como o romance é situado como literatura nas escolas (VANOYE & GOLLOT-LÉTÉ, 1994, p. 23).

5 Especificidade do cinema

Na prática educativa é comum que se esqueça da especificidade do cinema, uma vez que a matéria dessa arte, em geral, presta-se pouco à formatação, visto serem as imagens “mais aleatórias” do que o texto escrito, além de se constituir num registro outro (imagem) em relação ao que a escola está habituada (palavra), impossibilitando ajustes diretos como se dá, por exemplo, num ensaio quando este faz citação de uma passagem de um texto literário. Essa citação no caso do cinema provoca “natural” desajuste. Aliás, essa é uma característica das artes de modo geral, como aponta Rancière: “[A Estética] designa o domínio do

conhecimento sensível, do conhecimento claro mas ainda confuso que se opõe ao conhecimento claro e distinto da lógica.” (RANCIÈRE, 2009, p. 12). Da mesma forma, Kant não reconheceria a estética como teoria do conhecimento, mas apenas como adjetivo, sendo com Schelling, os irmãos Schlegel e Hegel que a estética se configuraria como um pensamento daquilo que não pensa (RANCIÈRE, 2009, p. 13) ou que não é da ordem do pensável, não logicamente. “‘Estética’ não é um novo nome para designar o domínio da ‘arte’” (RANCIÈRE, 2009, p. 13), diz ainda Rancière. É esse pensamento difuso, não sistematizável, que permitirá a gestação do inconsciente de Freud (RANCIÈRE, 2009, p. 14).

Trata-se de uma necessidade premente que a escola promova a alteração na chave dos enfoques dados quanto ao domínio das artes, que passa de uma apreensão lógica para uma espécie de não-pensamento. Ajuste necessário já que a escola faz a tradução da noção de pensamento “confuso” relacionado ao “sensível”, às artes, em sistematização cognitivo-lógica, pois não é raro que os professores procurem traduzir a intenção do diretor quanto a determinados personagens, buscando a “mensagem do filme” etc. Comentando a análise que Serge Daney faz em *A Rampa* (2007), Deleuze (2004, pp. 88-102) relembra que Daney falava de um novo cinema surgido depois da segunda guerra mundial, que compreendia uma nova função da imagem, uma nova “política”, uma nova finalidade para a arte em que

[...] o corpo se tornava mais dantesco, isto é, não era mais captado em ações, porém em posturas, com seus encadeamentos específicos ([...] o ator, numa cena de alcoolismo, não precisa mais acompanhar o movimento e titubear como no antigo cinema, mas ao contrário, conquistar uma postura [...]). Mudava ainda a relação da imagem com as palavras, os sons, a música, com dissimetrias fundamentais entre o sonoro e o visual, que dariam ao olho um poder de ler a imagem, mas também ao ouvido um poder de alucinar os pequenos ruídos (DELEUZE, 2004, p. 90).

Deleuze está claramente abrindo mão de uma geografia descritiva, de uma busca incessante pela mimetização dos corpos. Ele fala em conquista de uma postura. Por extensão, trata-se de uma nova pedagogia, a pedagogia da percepção contra a antiga pedagogia enciclopédica, representada principalmente por Eisenstein. Como exemplo dessa nova pedagogia, Deleuze (e Daney) inclui Godard.

Desse modo, para atualização da nova chave em que se considera as artes exige-se da escola competência específica para lidar com a questão. Exige-se que ela desenvolva tal habilidade no comentário da obra fílmica. No entanto, o que se verifica (na prática e no papel designado pelo projeto *O cinema vai à escola*) é que a escola parece se mobilizar pouco (e equivocadamente) em tal empreitada. Esse desinteresse formal da escola pelas artes, e em especial pelo cinema, perdura hoje, já que para ela o cinema, dentre as outras artes, parece se constituir como arte menor¹².

¹² Aqui *menor* está no sentido mesmo de arte inferior e não no sentido de “menor” para Deleuze em *Kafka: para uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Minuit, 2003.

Ciente dessa condição de inferioridade do cinema diante de outras artes, no início do século XX houve tentativas de agregar prestígio a ele, então considerado atração de feira, diferentemente do romance ou da música erudita, artes burguesas. Em 1908, pois, quando é criada na França a Sociedade do Filme de Arte (AUMONT, 2011) procurou-se literalizar o cinema, torná-lo mais cerebral, adaptando-se temas literários como Macbeth¹³. A concepção dominante era de que a arte deveria estar impregnada pela letra, que esta fosse a tônica diante da imagem. Noutra chave, contudo, “devemos encarar um cinema inacabado e incompleto para que o espectador possa intervir e preencher os vazios, as lacunas. Ao invés de fazer um filme com estrutura sólida, devemos enfraquecê-la – tendo consciência de que não se deve afugentar o espectador” (KIAROSTAMI, 2004, pp. 182-183).

Ao contrário do sentido da citação do cineasta iraniano, o cinema na escola parece responder a uma necessidade profilática. Está ali pela insuficiência do ensino pautado nas letras e no ideal de fundo iluminista que tem nas ciências sua aposta para a progressiva autonomia dos sujeitos. O cinema, no entanto, apresenta-se como sucedâneo profilático que viria juntar-se a outras estratégias “menores”, tais como festas, apresentações de coral, “teatro” escolar etc., a fim de suprir carências culturais e até afetivas impedidas pela couraça gerada por um regime “sério”, lógico de atividades, de inspiração enciclopedista.

6 O cinema e a *deseducação*

A incorporação de um cinema não-narrativo nas projeções e estudos nas escolas contrapõe-se à submissão da imagem à palavra (ou das artes às ciências, ou melhor ainda, do não-pensamento ao modo cientificizante de produção de sentidos). Nesse sentido, o cinema não-narrativo *deseduca*, na medida em que apresenta uma disposição cinematográfica subversiva aos sentidos dados pelos discursos pedagógicos hegemônicos¹⁴ no universo

¹³ Pode-se dizer aí que há a literalização dos filmes, porque procurava-se contar o texto literário por meio do cinema, enquanto a Nouvelle Vague francesa assimila o texto literário, usava-o na medida de demanda do filme. “aos desígnios da letra”, que se sobrepõem à imagem-em-movimento, apresentando-se como o coelho nas corridas de cachorros, atrás do qual a imagem corre, tornando-se, assim, refém dela, buscando justificá-la. O fílmico é então apequenado diante da palavra e entre si relacionam-se como dialetos autônomos e só aparentemente complementares, pois toda uma tradição fincada na palavra, representada e referendada principalmente pela literatura, coloniza a imagem (SOUZA, 2010).

¹⁴ A nosso ver, os discursos pedagógicos hegemônicos pautam-se pela correspondência entre código e referente, aferrando-se a essa certeza e a fixando a partir das disciplinas, na tentativa de atender ao chamado processo de ensino-aprendizagem, que é aferido por exames exteriores. Pela adesão a um tipo de comunicação sem ruídos a escola não pode considerar que a linguagem humana e, portanto, os processos educativos, seja estruturalmente composta por mal-entendidos. Diferentemente, o mundo animal pauta-se na correspondência entre código e referente. No famoso estudo de Emile Benveniste a abelha que sinaliza para as outras a direção e a distância do alimento não encontra dentre elas quem não assimile a informação. A linguagem humana é de outra ordem, é equívoca, pois como diz Jacques Lacan, conforme Rinaldo Voltolini: “A linguagem humana produz o campo do mal-entendido” (VOLTOLINI, 2011).

escolar, cuja estrutura curricular visa ao atendimento de parâmetros de avaliação exteriores, desconsiderando demandas singulares das comunidades escolares e também desconsiderando o cinema como um legado histórico mundial. Diferentemente dos filmes com fins estritamente comerciais, o cinema não-narrativo não apela senão com certo pudor à dimensão de espetáculo. É lacunar, deixa elementos de fora, causando, por vezes, certo desconforto no espectador habituado a tudo ver e ouvir. Tal cinema não-narrativo muda a referência estável do espectador acomodado à “verborragia” do cinema clássico, que tudo explica. Elimina por vezes a onisciência da câmera, que espera, por exemplo, parada, os carros que entrarão em seu enquadramento, estando o espectador certo de que ela lhe informará o essencial que importa para a trama. Uma pessoa desce do carro, dá a volta e para de frente à câmera. Antes de entrar na casa, faz um gesto suspeito. Esse gesto satisfaz o espectador na expectativa de seguir a trama (que pode ser frustrada, mas em todo o caso, envolve a atenção do espectador, conduzindo-a de modo a que ele procure desvendar o filme como a um quebra-cabeças). A utilização desse cinema clássico na escola ratifica aquilo a que Benjamin se refere como o empobrecimento da experiência, que é constatável na isenção da escola em lidar com o repertório cultural dos alunos e na medida em que apresenta na grade curricular um arsenal verticalizado e asséptico de referências com fins de confirmação da vivência apenas dos alunos como consumidores massivos de produtos da indústria cultural, a exemplo do que diz Benjamin: “É como se estivéssemos privados de uma faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1996, p. 198). Tal baixa é acompanhada por um “indescritível empobrecimento do repertório de imagens [...], o empobrecimento da linguagem e toda a expressão” (ADORNO, 2006, p. 146).

É curioso que o cinema na escola confirme a vivência dos alunos restrita aos produtos da indústria cultural. É possível tal constatação já na escolha dos filmes, cuja intenção de conformação à boa acolhida ou à carreira do filme dentro da escola é notória. Conclui-se pela seleção dos filmes, que priorizam espetacularizar a vida, caso de *Em busca da terra do nunca* (Finding neverland, 2004), *Crash, no limite* (Crash, 2004), *A partida* (Okuribito, 2008) e *O menino do pijama listrado* (The boy in the stripped pyjamas, 2008), que constam da lista de 71 filmes enviados às escolas estaduais de São Paulo pela Secretaria de Educação. Esses quatro filmes buscam conciliação com os problemas apresentados no drama. Talvez os dois únicos filmes da lista cujo tratamento das questões apresentadas é sério e coerente sejam *Cinema, aspirinas e Urubus* (2005) e *Terra de ninguém* (No man’s land, 2001). A maioria dos filmes utilizados é narrativa (de circuito comercial). Isso significa que eles contam

explicitamente algo e submete a narração a um fio condutor que justifica todo o itinerário do filme. Alguns, como expressão do paroxismo dessa opção, apelam para os efeitos mirabolantes da técnica e da montagem rápida para entreter o espectador ávido, servindo de ilustração para assuntos abordados pelo professor. É o caso de *Crash, no limite*.

Para tomarmos um exemplo fora do projeto da SEE-SP e demonstrarmos como, de modo generalizado, o cinema é considerado “menor”, consideraremos o caso flagrante do livro para o Ensino Médio *História Geral*, de Gislane Campos e Reinaldo Seriacopi (2005). À medida que desenvolve os temas históricos, sugere alguns filmes. Assim, quando trata da Grécia Antiga, sugere que os alunos vejam *Tróia* (2004), de Wolfgang Petersen, porém, sem nenhum encaminhamento de “leitura” do filme, problematizações ou ponderações. Mais adiante sugere que seja visto o filme *Alexandre* (2004), de Oliver Stone (p. 61), e também *A Missão*, de Roland Joffé (p. 228), sem nenhuma recomendação ou pontuação acerca da relação entre filme e livro e a História. Todos os filmes, enfim, são indicados no sentido de reforçar o conteúdo das unidades estudadas. Por isso a ausência de problematização da relação livro-filme, pois, os autores do livro parecem entender que o conteúdo já fora garantido pelo livro. Assim, o filme, reforça o conteúdo pela encenação e cenários apresentados.

Além de livros, há uma infinidade de *sites* e *blogs* que tematizam o uso de filmes em sala de aula¹⁵, em que filmes como *Ao Mestre, com Carinho* (To Sr, with Love, 1967) e *Sociedade dos Poetas Mortos* (Dead poets society, 1989) são usados para tratar de disciplina na escola, enquanto *300 de Esparta* (300, 2006) e *Coração Valente* (Braveheart, 1995), de liberdade e política; e assim por diante, como é possível confirmar em textos que abordam o assunto (TOZZI, 2008 e 2009; LUZ & PETERNELA, 2005; NAPOLITANO, 2003).

7 Considerações finais

Tentamos apresentar a marginalização do cinema no mundo escolar e como sua utilização privilegia aspectos miméticos da obra, sendo situado no nível da percepção, os efeitos e seus desdobramentos para a educação. Sabe-se que tal marginalização na configuração dos saberes não se dá apenas para com o cinema, mas que é extensa à imagem de modo geral. Faz eco a esse quadro a falta de uma sólida aquisição histórico-institucional sobre a imagem como se tem em relação à palavra escrita. Apesar de massivamente presente no mundo contemporâneo, a imagem é pouco estudada se comparada à palavra. Falta um suporte institucional que lhe seja próprio (SANTAELLA & NÖTH, 1999, p. 13).

¹⁵Cf. em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071226152952AAsKHDC>.

Dentre os documentos publicados pela SEE-SP encontram-se os vários textos do *Caderno de Cinema do Professor*, impresso e disponível no site da referida secretaria, que apresenta também o projeto *O cinema vai à escola*. Ambos fazem parte do programa *Cultura é Currículo*¹⁶. Consideramos também o modo como o cinema é pensado junto às disciplinas, o que é possível flagrar dessa participação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e de História e Geografia¹⁷. Por sua vez, o cinema não é citado nos Temas Transversais ou de Pluralidade Cultural. Qual a implicação dessa lacuna?

Laís Bodanzki e Luiz Bolognesi, conhecidos pela parceria (direção e roteiro, respectivamente) como em filmes *Bicho de sete cabeças* (2001), *Chega de saudade* (2007) e *As melhores coisas do mundo* (2010), não acreditam que a entrada do cinema deva se dar pela grade curricular. Apesar de um importante trabalho de divulgação do cinema por um projeto que leva a projeção de filmes a cidades onde não há espaços de exibição, os dois premiados artistas não acreditam que colocar o cinema na grade curricular ajudaria na apreensão sensível e crítica dessa arte. Ao contrário, atrapalharia, dizem eles (*apud* RIZZO, 2015):

Acreditamos muito que [o] audiovisual pode transformar a escola. Mas não acreditamos que ele deva entrar pela grade curricular. Deve entrar dando a câmera na mão dos meninos, para que façam o que quiserem, brinquem de filmar. Depois, você passa um filme do (Sergei) Eisenstein. Se passa antes, eles falam: 'que saco'.¹⁸

Ao contrário do que sustentam os autores de *Chega de saudade*, pensamos se não seria o caso de o cinema ser tomado de modo autônomo nos currículos, entrando na grade curricular, tal como ocorre com as obras literárias. Este seria um primeiro passo para aquilo que denominamos de uma (des)educação? Essa entrada formal do cinema na escola geraria a possibilidade de que os alunos-espectadores tivessem seu centro (ensino calcado nas ciências) modificado frente à apreciação e crítica do filme em si mesmo, e não como instrumento ilustrativo de outros conteúdos escolares? Assim, poder-se-ia afirmar que o cinema na escola proporcionaria a problematização estético-crítica da arte na escola? Isto é, pode-se pensar numa adequação crítica do cinema como disciplina na escola sem restringi-lo ao caráter de espetáculo? Ou ainda, como assegurar que o cinema na escola seja contemplado como arte e não apenas como um suporte linguístico que conta uma história?

A identificação e análise das escolhas de filmes e o que se faz com eles nas escolas deve constituir um processo que aqui denominamos de *deseducação*, por entender que se trata, em certa medida, de desconstruir um sistema educacional já consolidado. No que diz respeito ao

¹⁶ Ver: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/>.

¹⁷ Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>.

¹⁸ Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/215/dez-anos-na-teladocumentario-registra-uma-selecao-de-12-curtas-339102-1.asp>. Acessado dia 07 de abril de 2015.

cinema (aos filmes e ao modo de utilizá-los como recurso pedagógico), trata-se de repensar seu lugar e as relações que com ele se estabelece. Com isso, não estamos rejeitando o ambiente escolar como lugar do cinema; e é por essa razão que não denominamos esse processo de *contra*-educação ou *anti*-educação, pois pretendemos, a partir da estrutura que pensa o estatuto do cinema na escola, indicar relações de poder e de modos de subjetivação aí constituídos e não propor a anulação dessas relações como substituição simples de uma concepção pelo seu “contrário”, como se pretendêssemos iniciar um novo processo do “zero”.

Com a necessidade dessa desconstrução, fica cada vez mais claro que a escola é o lugar privilegiado para acolher as artes, tanto “pedagogicamente”, isto é, inserida numa proposta didática mais ampla, quanto constituir culturalmente um cenário em que a escola procure incorporar expressões artísticas da cidade dentro de seus “domínios”, com exposição de pintura, teatro e exibição de filmes, se possível, com curadoria conjunta entre professores, alunos, coordenação da escola e com orientação de especialistas no assunto.

Procuramos neste texto investigar o lugar que a escola reserva ao cinema, com a forte aposta na perspectiva de que ele se presta muito mais a um processo de *desaprendizagem*, uma vez que para “estudar” a matéria fílmica o estudante teria que se utilizar de referenciais não aprendidos nessa instituição. “É porque permanece sempre precisa e magnificamente concreta que a imagem cinematográfica se presta mal à esquematização que permitiria a classificação rigorosa, necessária a uma arquitetura lógica, um tanto complicada” (EPSTEIN, Jean *apud* MARTIN, 2011, p. 23). A escola mobilizada e respondendo a uma vocação de racionalidade iluminista, centrada na ideia de progresso e de ciência com fins utilitaristas, não “consegue” incorporar a imagem ao seu currículo. Não sabe o que fazer com ela.

Nesse sentido, o espectador parece não ser tomado como sujeito que vê imagens. Estimulado pela escola, ansiosa pela aplicação de uma relação *ensino-aprendizagem*, a ver “teorias” na imagem, a decodificar tais imagens, realiza o contrário do que diz Jacques Aumont, quando afirma que, ao ver um filme, o espectador não identifica apenas o que está posto na tela, isto é, ele vê mais que seus olhos mostram: “(...) nossa visão (...) é um fenômeno mental que implica todo um campo de percepções, de associações, de memorização: vemos, de certo modo, ‘mais’ do que nossos próprios olhos nos mostram” (AUMONT, 2011, p. 226).

Por outro lado, não estamos propondo que o uso do cinema na escola se restrinja ao desfile de determinado número de filmes e a esperar, por consequência, que os elementos ali presentes visual e sonoramente sejam apreendidos pelos alunos, como se apreendem o sentido de placas de sinais de trânsito, por exemplo. Trata-se da necessidade de atentar para uma mudança epistemológica. Por isso, Aumont (2011, p. 224) diz se interessar pelo espectador

como sujeito imerso numa experiência individual, psicológica, estética, subjetiva, não o espectador como um dado estatístico, imaginário, depositário de um produto audiovisual.

8 Referências

- ADORNO, Theodor. “O Curioso Realista”. In: *Revista Novos Estudos*, N.85, Nov. 2009, pp. 05-22. Trad. Laura Rivas Gagliardi e Vicente A. de Arruda Sampaio.
- _____. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 2006.
- ALEMÁN, Jorge. “Jacques Lacan y el debate posmoderno”. In: *Jacques Lacan y el debate posmoderno*. Madrid: Filigrana, 2013.
- AUMONT, J; BERGALA, Alain et all. *A Estética do Filme*. Campinas-SP, 2011.
- BAZIN, André. *O Cinema*. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte: Uma Revisão Dez Anos Depois*. Trad. Rodney Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: Magia e técnica, arte e política.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1999.
- CAMPOS, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. *História Geral (Ensino Médio)*. São Paulo: Ática, 2005.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.
- DANEY, Serge. *A Rampa*. Trad. Marcelo Rezende. São Paulo: CosacNaify, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FAVARETTO, Celso Fernando. “Educar e Avaliar: uma perspectiva contemporânea”. In: *Educação para a Cidadania*. São Paulo: IEA, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 6ª. edição.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980, 6ª edição.
- FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *La Esencia del Habla*. Barcelona: Serbal, 1987, pp. 141-194.
- JACQUINOT, Geneviève. *Image et Pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- KEHL, Maria Rita. *O Tempo e o Cão*. São Paulo: Boitempo, 2009, 6ª edição.
- _____. *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 5ª. Edição.
- KIAROSTAMI, A. Entretien avec Abbas Kiarostami. Paris: 1992, Cahiers du cinéma, n. 461.
- KOHN, Olivier. In: BERNARDET, J-C. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Comp. das Letras, 2004.

- LEANDRO, Anita. Da Imagem Pedagógica à Pedagogia da Imagem. Maio/ago de 2001. <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4158/3897>.
- MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como Usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. SP/RJ: Editora Forense, 1970.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro, Record, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Ed. Orfeu Negro, 2009.
- RIZZO, Sérgio. Documentário registra uma seleção de 12 curtas realizados por alunos de escolas públicas. In: *Revista Educação*. Março de 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/215/dez-anos-na-teladocumentario-registra-uma-selecao-de-12-curtas-339102-1.asp>, acesso dia 07 de abril de 2015.
- SAFATLE, Vladimir. *Introdução à experiência intelectual de Gilles Deleuze*. 11 aulas da disciplina de Introdução à Filosofia (graduação), escritas e disponibilizadas no site do Departamento de Filosofia da USP. Disponível em http://filosofia.fflch.usp.br/docentes/safatle/aulas_grad. Acesso em junho de 2012.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999, 2ª edição.
- SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. “O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação”. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2017.
- _____. “A Literatura e a Diluição do Autor”. *Revista Espaço Acadêmico*, Vol. 9, n. 107, Abril de 2010.
- TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo e Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TOZZI, Devanil (org.). *Caderno de Cinema do Professor*. São Paulo: Secretaria de Educação, FDE, 2008/2009, vol. 1 e vol. 2.
- VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio Sobre a Análise Fílmica*. Campinas: Papirus, 1994, 6ª edição.
- VOLTOLINI, Rinaldo. *Lacan e a educação*. Col. Pensadores e a Educação. São Paulo: ATTA, 2011. Vídeo instrucional (duração de 33 min.).
- XAVIER, Ismail. *Sétima Arte: um culto moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1978.