



# III EBE | III ENCONTRO BAIANO DE CULT | ESTUDOS EM CULTURA



INTERSECÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, CINECLUBES, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DIALOGICIDADE.

Alessandra Gomes<sup>1</sup>  
Claudia Raimundo Reyes<sup>2</sup>

## **PALAVRAS-CHAVE**

Formação inicial de professores – Educação dos sentidos – Educação e arte – Cinema e Educação – Dialogicidade

## **RESUMO**

Este artigo é resultado de meus estudos iniciais a respeito do seguinte objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado: as experiências protagonizadas por diferentes licenciandos em atividades de cineclubismo universitário, suas representações e as representações dos docentes que estão ligados diretamente a tais experiências sobre os possíveis impactos e importância desta atividade para a formação inicial de professores. O interesse por esse objeto surge de minhas experiências como coordenadora de um cineclube universitário na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, universidade que leciono desde o ano de 2006. Essa experiência me possibilitou perceber que a diversidade de espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem é considerada por muitos estudantes e docentes como muito significativa e consistente do ponto de vista da formação inicial para a docência, uma vez que oportuniza situações de aprendizagem, ensino e formação compartilhadas e bastante complexas que exigem estudo, planejamento, diálogo entre pares e um contato mais aprofundado com a comunidade interna e externa à Universidade. Assim, tenho percebido que o processo de formação inicial de professores não se restringe à sala de aula nem aos mecanismos formais e cartesianos de apreensão do conhecimento. Outros espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem têm colaborado para a inserção dos estudantes nas problemáticas concretas de diferentes contextos educacionais.

Neste artigo teço algumas considerações sobre os cineclubes universitários e sua importância como espaço de formação inicial de professores: suas possibilidades de constituição como espaço de dialogicidade, a importância da educação da sensibilidade ou dos sentidos na formação inicial de professores e as contradições em que está posta a arte em nossa sociedade, o que lhe confere um papel fundamental de conservação ou transformação nesta/desta sociedade. Trabalhando com conceitos tais como estética, humanização dos sentidos, sensibilidade estética, arte para as massas e arte popular, reflito sobre o papel fundamental da arte na formação humana e especificamente na formação de professores, sobre as contradições em que ela está posta na sociedade capitalista, concluindo que os diversos processos e situações de formação inicial de professores das Universidades devem provocar, instigar e

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. CFP/UFRB; Pedagoga pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela mesma Universidade, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Email: alelecgomes@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos; Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Email: claudiareyes8664@gmail.com

construir conhecimento crítico sobre as questões que estão implícitas na estética e nas diversas linguagens e produções artísticas, independente da área de formação dos futuros professores. Tais processos e situações de formação colaboram para os aspectos que formam o gosto, para a problematização dos mitos, estereótipos, inculcações e valores subliminares presentes nas produções artísticas e tantos outros aspectos que podem qualificar e apurar o “olhar” dos futuros docentes. A dimensão estética na formação docente precisa problematizar a amplitude da estética e o fato de que ela está envolta por um conjunto de valores, normas e apreciações que estão em acordo com um determinado modelo de sociedade, ideologia e ser humano. Meu referencial teórico-metodológico tem como base os escritos de Karl Marx, Paulo Freire, Henrique Dussel e L. S. Vigotski, uma vez que suas análises e reflexões me ajudam a refletir e compreender aspectos complexos no que tange à formação dos sentidos e da sensibilidade na formação inicial de professores.

### **1. Cineclubes universitários como espaço de produção de conhecimento e formação para a docência: considerações iniciais.**

A questão das dimensões estética e artística na formação docente, bem como o diálogo entre tais dimensões e as diversas formas e espaços de apreensão de conhecimentos, valores e mesmo de uma visão e postura sobre a profissionalidade docente tem sido objeto de diversas pesquisas no Brasil nos últimos anos.

As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos e diversos. Podemos destacar os trabalhos que historicizam a questão da formação estética e artística de professores e suas implicações para as práticas pedagógicas, que destacam a importância da criação artística como forma de exercício da autoria por parte de estudantes e professores, que problematizam a importância de Projetos Políticos Pedagógicos de instituições de ensino e de programas de formação inicial e contínua de professores que concebiam tais dimensões como fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, que destacam a necessidade de diálogo e trocas entre o rigor acadêmico e as linguagens artístico-culturais por meio de experiências estéticas nos processos de formação inicial de professores, que enfatizam o papel das experiências estéticas na desestabilização de valores, concepções, visões de si e do outro, que problematizam o papel da ideologia na arte e sua função emancipadora e conservadora e que entendem a arte não apenas como algo que conforta, mas que perturba, provoca e desloca formas de pensar, possibilitando concepções e práticas de criação, invenção e reinvenção da docência (BARBOSA, 1989; HERNANDÉZ, 1999; VIGOTSKI, 2001; PEIXOTO, 2003; DUARTE, 2002; CARMO, 2003; DUARTE, 2004; MORAES, 2004; FANTIM, 2008; FARINA, 2008; LEITE, 2008; LOUREIRO, 2008; MOREIRA, 2008; ZURK, 2008; LOPONTE, 2009; GALEFFI, 2003; FREIRE, 2010; PORTUGAL E COUTO, 2011).

Segundo LOPONTE (2009), na últimas reuniões da ANPEd<sup>3</sup>, a questão da formação estética tem adquirido maior destaque desde a criação do Grupo de Estudo Educação e Arte em 2007, dando maior visibilidade às pesquisas ligadas à arte e à estética na educação.

No âmbito da formação inicial de professores, minha atuação como docente de diferentes licenciaturas em uma universidade pública federal<sup>4</sup>, tem mostrado, por um lado, que o processo de formação inicial de professores não se restringe à sala de aula nem aos mecanismos formais e cartesianos de apreensão do conhecimento. Outros espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem<sup>5</sup> têm colaborado para a inserção dos estudantes nas problemáticas concretas de diferentes contextos educacionais formais e informais, ligados direta ou indiretamente à escola.

Por outro lado, minha experiência concreta tem possibilitado perceber que a diversidade de espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem é considerada por muitos estudantes e docentes do Centro de Ensino em que leciono como muito significativa e consistente do ponto de vista da formação para a docência, uma vez que oportuniza situações de aprendizagem, ensino e formação compartilhadas e bastante complexas que exigem estudo, planejamento, diálogo entre pares, contato mais aprofundado com a comunidade interna e externa à Universidade, avaliação das ações, o replanejamento destas e de suas metas.

Desta forma, no contexto de formação para a docência, a realidade tem nos colocado como desafio a exploração de outros espaços e situações de educação que não somente os formais e cartesianos. A amplitude da prática educativa tem nos levado a valorizar, por exemplo, a característica pedagógica do cinema e das práticas a ele associadas, como elemento fomentador e formador do complexo e amplo processo de tornar-se professor.

É desta preocupação com a amplitude e complexidade da formação para a docência na universidade e de minha experiência concreta em um cineclube na universidade em que atuo como docente<sup>6</sup> que surge o interesse em realizar um estudo teórico que investigue o papel do Cineclube universitário como local de formação ampla e complexa para a docência, como espaço de exercício, construção e fortalecimento do diálogo e da palavra, como local de fortalecimento e de apreço às linguagens públicas como a arte e como espaço de valorização e interesse pela inserção da arte cinematográfica na educação.

---

<sup>3</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

<sup>4</sup> Desde 2006 atuo como Professora Assistente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA e de 2008 a 2011 coordenei o Projeto de Extensão Cineclube Cine Rapadura.

<sup>5</sup> Muitos deles promovidos pela Extensão Universitária.

<sup>6</sup> O Cineclube Cine Rapadura, cujas atividades consistem em organizar Mostras cinematográficas temáticas mensais no campus e em diferentes locais da cidade, em sua sede e em sua zona rural. Fizeram parte de sua monitoria estudantes das diferentes licenciaturas do referido Centro de Ensino.

Apesar da importância que atribuímos aos Cineclubes universitários na formação inicial para a docência, não temos encontrado dentre as pesquisas na área de educação trabalhos que se relacionem a este tema especificamente. No entanto, são diversas as Universidades públicas brasileiras que contam com esta atividade e se empenham na democratização da produção cinematográfica de qualidade, promovendo exposições seguidas de debates com diretores e pesquisadores, buscando discutir criticamente estilos cinematográficos mais comerciais e/ou produzindo conteúdo audiovisual junto às comunidades interna e externa das universidades (documentários, curtas-metragens, vídeos etc.). Há também diversos trabalhos de extensão junto às comunidades e escolas do ensino básico que buscam educar o olhar, discutir as diversas possibilidades do cinema enquanto fonte de conhecimento ou que buscam utilizar o cinema como texto imagético na discussão e reflexão de aspectos do cotidiano tais como violência, discriminação e conflito de gerações.

Tendo como foco de nossa atenção os Cineclubes Universitários cabe-nos pensar em seu papel na experiência estética, na alimentação e constituição da docência de futuros professores que atuarão em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente vinculados à arte.

Neste sentido, podemos pensar em uma *educação das sensibilidades* (ou dos sentidos como se referem alguns autores) e no exercício de outras cognições mais sensíveis promovidos por/nesses estes espaços, de forma que o cinema e as atividades que se aglutinam em torno dele possam ser consideradas não apenas significativas, mas elementos fomentadores, articuladores e produtores do conhecimento e da formação docente.

Como destacam Fritzen e Moreira (2008: 7), “a prática da repetição, a obediência a modelos, a não ousadia do desconhecido, a utilização reverente da palavra alheia em prejuízo da autoria” têm sido apontados pela crítica pedagógica como negativos no processo de formação e, no entanto, manifestam-se teimosamente nos ambientes formativos. Dentro desse contexto, enxergamos possibilidades bastante férteis e animadoras dos Cineclubes universitários na formação inicial de professores.

Autores como Leite (2008), Fantin (2008), Farina (2008) e Zurk (2008), nos remetem a pensar que as manifestações artístico-culturais podem contribuir com a superação desse contexto criticado por Fritzen e Moreira (2008) e para a promoção de uma educação emancipadora, uma vez que o contato e a reflexão crítica com e sobre o universo dessas manifestações pode propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual, a abertura para a diferença, a compreensão da tradição e da contemporaneidade (FRITZEN e MOREIRA, 2008).

Desse modo, a formação da sensibilidade pode estabelecer um elo indissociável entre olhar e julgar, entre olhar e perceber-se, entendendo o mundo criticamente em uma dimensão histórica, social e cultural.

A experiência de abertura sensível para si e para o outro por meio do acesso, fruição e reflexão sobre o cinema, promovidos pelos cineclubes universitários, pode ser um dos caminhos do ensino e do formar-se professor dentro das Universidades. Esses caminhos, como asseveram Fritzen e Moreira (2008: 8), não são lineares nem definitivamente estabelecidos e podem ter como importante fonte de ensino e aprendizagem as “línguas múltiplas como mediações para a criação, para a formação de autores, de críticos, de sujeitos”, de modo que um trabalho crítico-reflexivo sobre elas propicie

condições para um olhar que vê mais do que se suponha ser visível, o que pode contribuir na construção de sensibilidades mais enriquecidas; na formação de pessoas, por que não dizer, mais inteiras, uma vez que inteiradas do que há no mundo e de suas possibilidades. (FRITZEN e MOREIRA, 2008: 8)

Diante dessas questões iniciais, consideramos que a introdução, fomento e valorização de línguas artístico-culturais, em especial o cinema, nos processos de formação inicial de professores, podem ser um fértil caminho para o exercício de uma razão mais sensível, mas não menos rigorosa e profunda, capaz de nos desestabilizar em nossos preconceitos e conhecimentos prévios.

Assim, o trabalho com o cinema, dada a peculiaridade de sua linguagem, o impacto que causa sobre nossos valores e visões de mundo, bem como seu papel na formação das consciências pode ser um campo fecundo para a construção e fortalecimento de pensamentos e práticas mais sensíveis, críticos e abrangentes em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

## **2. As possíveis imbricações entre formação inicial de professores e educação para e por meio da sensibilidade estética**

Conceber a dimensão estética como algo fundamental na formação inicial de professores é entender que são infinitas as formas de dizer e sentir o mundo e que são equivocadas e reducionistas as crenças nas hegemonias axiológicas de qualquer espécie.

“(…) não somos apenas razão discursiva e propositiva, somos também sensibilidade encarnada”, afirma Galeffi (2003). No entanto, destaca este mesmo autor que a sensibilidade em nossa cultura moderna ocidental – marcada pela racionalização dos processos de conhecimento e pela mecanização das objetividades seriais – é entendida como coisa menor ou secundária.

Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Portanto, a sensibilidade é compreendida como matéria prima para realizações cognitivas consideradas superiores (...). Lastimavelmente, a *sensibilidade* não foi ainda devidamente reconhecida em sua originalidade vivente. Nesta medida, a palavra *estética* precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata, e sofrer uma torção conceitual para que possa significar algo efetivamente fundamental na formação humana. (GALEFFI, 2003)

E isto não é diferente no que diz respeito à formação inicial de professores. A primazia da razão cartesiana se sobrepõe às formas de razão sensíveis que, por meio de formas bastantes complexas e inteiras (porque unem pensamento, razão, reflexão, emoção e sensibilidade) nos permitem perceber e compreender a realidade de forma mais ampla e sensível. A postura racionalista diante da apreensão do conhecimento na formação inicial de professores acaba por desqualificar e mesmo banalizar momentos fundamentais de fruição e interação estética, considerando-os, muitas vezes, como perda de tempo, fuga do conteúdo, momento de devaneio, simples diversão.

Galeffi (2003) destaca que a educação dos sentidos e da sensibilidade deve estar em consonância com a multiplicidade humana e com uma concepção de mundo e educação pautadas no *estar-no-mundo-com*. Isto significa abrir para a compreensão da diferença, para a diversidade social e cultural, para a liberdade de opções e escolhas e para um entendimento crítico das contradições da sociedade. *Estar-no-mundo-com* é compreender que além de não estarmos sozinhos no mundo, esse estar é também um construir a partir de opções políticas e de valores.

Este para ele é o papel fundamental da estética na formação docente: a abertura para a multiplicidade, para a diversidade de uma sensibilidade aprendente, porque em constante e dinâmico aprimoramento.

Vigotski, na obra *Psicologia da Arte* (2001), também levanta questões a respeito da relação da reação estética com todas as outras reações humanas, revelando que são profundas e complexas as relações entre arte e vida, e questiona: *qual o papel da arte no sistema geral do comportamento humano?*

Segundo ele, desde a mais remota antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo (VIGOTSKI, 2001: 321). Ele também nos dá elementos para a compreensão do choque entre uma formação que abarque dimensões mais sensíveis e artísticas e uma concepção cartesiana de formação, uma vez que afirma que apesar de todos os efeitos e influências que a arte possa exercer sobre nós, ela deve ser concebida como *reação*

*predominantemente adiada*, uma vez que entre sua execução e seu efeito existe um intervalo demorado (VIGOTSKI, 2001: 320).

Destaca também este autor que a primeira e mais comum explicação para a questão sobre *o papel da arte no sistema geral do comportamento humano* é a de que a arte nos contagia com certos sentimentos. No entanto ele desconstrói essa explicação e afirma que seria desolador para a arte se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar com os sentimentos do artista.

Para ele, a verdadeira natureza da arte

(...) implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. (VIGOTSKI, 2001: 307)

A arte é social em nós. Marx já afirmava que o ser humano é social, mesmo quando sua ação se desenvolve de forma isolada (MARX, 2006: 140). Assim, mesmo quando ela realiza uma catarse individual nas pessoas, ela é social. Para a teoria do contágio, um sentimento nasce no indivíduo e contagia a todos nós. Numa concepção que compreende o sentido social da arte, ocorre justamente o contrário. Um sentimento que é social é comunicado (por meio da arte) por um indivíduo (o artista). A arte é então, “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 2001: 315). Assim, o sentimento não se torna social, ao contrário, torna-se pessoal. Quando cada um de nós vivencia a obra de arte, o sentimento torna-se pessoal, sem deixar de ser social (VIGOTSKI, 2001: 315).

Os estudos e análises de Vigotski trazem aspectos muito importantes para pensarmos na importância da arte na formação humana e, em particular na formação de professores. Para esse autor a arte é fundamental para nossa reorganização psíquica, para nossa compreensão e diálogo conosco e com o mundo. No caso da criança, por exemplo, a arte reforça (e não enfraquece) o sentido de realidade, nos diz Vigotski (2001: 328). Dessa forma, ela é base fundamental de nossa construção e constituição psíquica, moral, de valores e visões de mundo. Vigotski nos trás elementos valiosos para que entendamos o papel da arte na nossa formação em toda a sua complexidade e importância e para que superemos visões simplistas e depreciativas que reduzem a arte a simples momento de distração, fuga da realidade e perda de tempo. Ao contrário, para o autor ela tem papel basilar na nossa formação.

### **3. Formação inicial de professores para e por meio da sensibilidade estética: tentando dissipar algumas névoas impostas sobre a arte e seu papel na sociedade.**

Em uma perspectiva histórica crítica o ser humano faz-se de modo dialético ao construir o mundo e a história ao mesmo tempo em que é por eles construído. Ele cria e se recria ao

mesmo tempo em que cria e recria o mundo e é por este recriado. Na ação com e sobre a realidade obtém e constrói os meios de subsistência ao mesmo tempo em que processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria. Assim, promove a subjetivação do mundo objetivo objetivando-se, subjetivando-se e intersubjetivando-se num processo de humanização homem- mundo (MARX, 2006: 130/140)

Todavia, é por meio de todos os seus sentidos e não apenas por meio do pensamento racional que o homem se afirma no mundo objetivo (MARX, 2006: 141). E é nessa relação ser humano < – > mundo que a sensibilidade humana se desenvolve e se refina: só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana.

Desta forma, para Marx (2006: 141),

(...) a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural”.

No entanto – e em concordância com as idéias de Vigotski apresentadas anteriormente – assevera o autor que esse processo de construção da sensibilidade não ocorre na individualidade isolada, uma vez que a práxis humana é coletiva e se dá apenas no meio social, junto com outros homens. Mesmo na atividade mais solitária, o ser humano é um ser social (MARX, 2006: 140).

Deste modo, podemos dizer que todas as formas de existência humana, todos os produtos materiais e imateriais, a linguagem, os conhecimentos e os sentidos foram e são social e historicamente constituídos e construídos. Da mesma forma o é a sensibilidade estética. Ela é um resultado do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais do ser humano em sociedade.

Mas pensemos tais questões no bojo da sociedade capitalista contemporânea.

De acordo com as considerações freireanas, numa sociedade organizada sob a égide do capitalismo, uma grande parte das mulheres, crianças e homens, estão impedidos de *serem mais* (FREIRE, 1987).

O exercício *do ser mais* a que se refere Freire está relacionado ao sentido amplo de humanização descrito por Marx (2006). Segundo Fiori (1991), é a transcendência do que é dado necessariamente pela realidade.

O movimento complexo da sociedade capitalista, as profundas desigualdades de todos os tipos nela instaladas, as condições de exploração e de aviltamento do trabalho e a relação de exploração dos países ditos ricos sobre os ditos países pobres, das regiões ditas ricas e desenvolvidas sobre as ditas regiões pobres e subdesenvolvidas, promovem situações de

negação e impedimento do expressar pleno da condição humana, do *ser mais* que conceitua Freire (1987). Para Dussel (1973), esse é um traço do imperialismo de determinadas nações e culturas sobre outras.

O próprio exercício da sensibilidade é também alvo dessas relações de dominação e imposição quando se torna privilégio de uma minoria ou quando é embrutecido, massificado, alienado e coisificado.

Sob o ponto de vista de Marx (2006), diante de necessidades extremas, os sentidos podem se embrutecer: “O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo” (MARX, 2006: 144).

Este autor também destaca que, num mundo dominado pela mercadoria, os sentidos físicos e humanos podem restringir-se ao sentido do *ter*:

(...) a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado etc., numa palavra, quando é utilizado” (MARX, 2006: 142).

Peixoto (2003) nos oferece elementos bastante contundentes e complementares às análises do pensador alemão para refletirmos sobre as relações da arte na sociedade contemporânea.

A autora denomina de *arte para as massas* aquela que é produzida pela classe dominante ou por especialistas a seu serviço, e tem como foco central o processo de distribuição para o consumo, tanto por razões ideológicas quanto econômicas.

Recorrendo à Canclini (1984), Peixoto destaca que a este tipo de arte interessa mais a amplitude do público consumidor do que a originalidade da obra. Desse modo, trata-se de uma arte elaborada por métodos semi-industriais, de acesso e compreensão fáceis, que evita temas controversos, apóia-se em personagens, temas, discursos e enredos em geral otimistas e estereotipados (PEIXOTO, 2003: 20). Dessa forma, uma arte voltada para as massas acaba também por colaborar com o processo de massificação das opiniões, dos valores e, em decorrência disso, dos sentidos e percepções. Cabe observar também que a arte para as massas, sendo uma arte para o consumo, não tem como foco somente as classes baixas. Ela atinge também, e de forma bastante forte, as classes médias e mais abastadas da sociedade.

Outras duas questões que também nos parecem bastante relevantes para pensarmos na complexidade da relação arte-sociedade (transformada, numa sociedade de consumo, em negócio) são: 1) a situação da arte nos países latinoamericanos, uma vez que a decisão sobre ela fica à cabo empresas multinacionais norte-americanas que ocupam no mercado da arte tanto o papel de produtores e distribuidores, quanto o de financiadores e mesmo de consumidores; 2) o papel dos *marchands* e outros profissionais contratados para encomendar

determinado estilo aos artistas, organizar a publicidade, a crítica e o seu acesso aos grupos (CANCLINI, 1984: 46).

Henrique Dussel (1973) também nos conduz há elementos bastante contundentes para nossa reflexão sobre cultura e massificação. Esse processo de massificação é para o autor resultado da imposição da cultura europeia sobre países colonizados, desprezando, aniquilando e destruindo sua cultura originária.

O capitalismo opera atualmente num mesmo sentido imperial de imposições de valores de um determinado grupo ou classe, de padrões estéticos (europeizados e norte-americanizados), de padrões de consumo de uma determinada classe social que também afetam a produção e a fruição dos bens artísticos-culturais.

Sobre esse imperialismo, Dussel afirma em conferência proferida em 1973, em Buenos Aires, que nessa massificação cultural promovida em nome do lucro e da dominação, rege o *um*. *Uma* classe, *um* determinado grupo, *um* modelo, *um* padrão nos dita normas de comportamentos, gostos e valores.

O *império do ego* criticado por Dussel acaba por se espalhar por todas as esferas da vida. Esse império dificulta, mas não impede, ações com vistas a um fazer-aprender a sentir as formas de ser-no-mundo-com, que ressalta Galeffi (2003).

Ele torna a tarefa política da educação mais complexa, mas também mais contundente, uma vez que ele exclui o múltiplo, o multicultural, o diferente, o nós, o ser-sendo-junto e cria como tarefa da educação – tão difícil quanto necessária – retomá-los, desnaturalizando o ego, descondicionando as personalidades fundadas nele, desabsolutizando-o.

Desta forma, pensar a arte no atual contexto da sociedade é pensá-la dentro de um complexo jogo de relações, interesses econômicos, políticos e ideológicos, de modo que a reflexão e posicionamento sobre ela e sobre o acesso aos artefatos artísticos que são produzidos numa direção contrária à que se coloca hegemonicamente (concebendo-os como fontes de conhecimentos capazes de colaborar para a tomada de conscientização) é, hoje, uma tarefa que precisa ser colocada na pauta da formação de professores do ensino básico.

Peixoto (2003) denomina de *arte popular* manifestações de arte contra-hegemônicas encontrada no seio das mais diferentes linguagens do cinema, das artes plásticas, da música, do teatro, da dança é produzida por artistas que possuem um compromisso com a realização de uma arte que a autora qualifica como séria, verdadeira e de qualidade para todos, buscando desenvolver novas sensibilidades e vencer a distância em relação ao grande público. São artistas que, como destaca Dussel (1973: 276), sabem que a “cultura popular é fruto da vida, do compromisso com a história do povo”. Eles se desinteressam e mesmo resistem à adesão ao sistema oficial e ao mercado, realizando produções independentes e alternativas.

De modo geral, trata-se de uma arte que procura propiciar a reflexão e promover condições efetivas para que as pessoas comuns se descubram capazes de criar, que possam fazer frente as ditames da indústria cultural, embrutecedora, alienante e avassaladora, típica das sociedades tecnológicas. Em suma, uma arte que se constitua numa contribuição, pautada na verdade (não pela ilusão), para o processo de humanização e libertação do homem (...) (PEIXOTO, 2003: 21)

Dentro desse contexto, em que medida a arte cinematográfica e a prática educativa dos cineclubes universitários podem colaborar com situações de reflexão sobre as contradições de nossa sociedade, com os aspectos que formam o gosto, com a problematização dos mitos, estereótipos, inculcações e valores subliminares presentes nas produções artísticas e tantos outros aspectos que podem qualificar e apurar o “olhar” dos futuros docentes?

É evidente que as respostas são complexas e não se esgotam nessas primeiras palavras. De início afirmamos que acreditamos no papel transformador e emancipador da arte cinematográfica e no seu potencial (por meio da cognição sensível e de outras racionalidades que engendra, estimula e desenvolve) de criação e fortalecimento de mecanismos de resistência às várias situações de barbárie, opressão e desigualdade – que também não podem ser concebidas de forma desvinculada; barbárie, opressão e desigualdade caminham juntas – que estão instaladas na sociedade.

A nosso ver compreendemos que os cineclubes que empreendem práticas e difundem a arte cinematográfica comprometidas com a cultura popular podem colaborar com uma aproximação ao outro – que não está necessariamente próxima geograficamente e temporalmente – e um mergulho mais profundo em nossa subjetividade, ao mesmo tempo que colabore para a desmassificação das percepções, dos olhares, das compreensões, opiniões e valores. Para além de um uso meramente didatizante que faz do cinema não um fim, mas simplesmente um meio de ilustração de assuntos e temas, podemos concebê-lo em si como uma forma de conhecimento que possui uma linguagem, intenções, técnicas, narrativas, opções políticas e ideológicas que colaboram para nossa formação de gosto, de valores, conceitos e opiniões e para o processo catártico e de equilíbrio que destaca Vigotski (2001). Essa percepção mais crítica e abrangente pode colaborar para que futuros professores valorizem o cinema enquanto arte e enquanto forma de conhecimento que deve ser oferecida aos educandos das mais variadas faixas etárias.

Por outro lado um olhar mais crítico e reflexivo por parte dos futuros docentes, um olhar que vá além do simples ver, que perceba as entrelinhas contidas no texto e no contexto, na narrativa e na estética cinematográfica pode inseri-los crítica e ativamente diante dos conteúdos massificados do cinema. Ler essa linguagem artística criticamente é ler as relações sociais, políticas e ideológicas.

Desta forma, se é necessário pensar e construir meios para uma alfabetização cinematográfica nos processos de formação inicial para a docência é necessário valorizar, incentivar e fortalecer as já existentes, como os cineclubes universitários que atuam no sentido de uma ampliação da leitura de mundo que percebe suas contradições e possíveis determinações, a multiplicidade das diversas culturas, os processos de dominação e desigualdade, os preconceitos e a violência em suas diversas facetas, mais e menos explícitas.

Como nos diz José Saramago no “Ensaio sobre a cegueira”, se podemos ver, devemos olhar e se conseguimos olhar precisamos reparar. Reparar no sentido de prestar atenção. Reparar no sentido de consertar.

## **Referências Bibliográficas**

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero-Americana**. Organização de Estados Iberoamericanos, n. 32, Maio/Agosto, 2003.

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

DUARTE, Rosália. Produção de sentido e construção de valores na experiência com cinema. In: Setton, Maria das Graças Jacintho (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, USP, 2004.

DUSSEL, Henrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. Conferência proferida na IV Semana Acadêmica da Universidade do Salvador de Buenos Aires, no dia 16 de agosto de 1973.

FANTIN, Monica. Processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos, Volume 2 Educação e Política**. Porto alegre, L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, Celdon e MOREIRA (Orgs). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. Estética e formação docente: uma compreensão implicada. Seminário: a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico para o Departamento de Educação do SINPRO, 2003. Disponível em [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/275.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm). Artigo publicado na Revista NOÉISIS, n. 4, 2003, p. 117-120. Salvador, UFBA.

LOPONTE, L. G. ARTE E ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: INQUIETUDES, CRIAÇÃO, FORMAÇÃO. Resumo apresentado no 19º O Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

LOUREIRO, Robson . Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. Educação e Realidade. pg. 135-154, jan/jun 2008.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAR, Karl. O Capital: crítica à economia política. São Paulo. Nova Cultural. 1986. V. 1, t.1

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores associados, 2003.

PORTUGAL, Cristina e COUTO, Rita Maria de Souza. Cultura visual e educação: uma experiência interdisciplinar. Leitura em Revista Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.2, abr., 2011.

Vázquez, Adolfo Sánchez. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

ZURK, Brenardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN , Celdon e MOREIRA, Janine (ogs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2008.