

Rede de política curricular e sétima arte: sobre funcionamentos discursivos

Rafael Lesses da Silva¹

Joacir Marques da Costa²

Andrei Rodrigues Lopes³

Leonardo dos Santos Silva⁴

Resumo

Intenta-se, nestes escritos, tramar discussões acerca da sétima arte (cinema), (Fresquet, 2013, 2015), no que se refere às discursividades e potencialidades epistêmicas e educativas na produção de uma rede de política curricular. Objetiva-se compreender as implicações curriculares ao reconhecer o cinema como dispositivo (Agamben, 2009), discursivo-educativo (Ferrari; Castro, 2012). A pesquisa se [re]faz numa metodologia pós-crítica (Paraíso, 2012), em meio a retalhos discursivos, tencionados em movimentos que se estendem para além de uma ordem gramatical (Orlandi, 2015), analisando-os a partir da materialidade fílmica dos curtas-metragens (Vida Maria, 2007), (Nada, 2017) e (Fazenda Rosa, 2017). Compreende-se, assim, que o reconhecimento do cinema como dispositivo educativo suscita produção de identidades e diferenças, [re]significação do currículo escolar e tensionamento de saberes.

Palavras-chave: sétima arte; currículo; política educacional; discurso.

Curricular policy network and the seventh art: on discursive functionings

Abstract

The aim of these writings is to discuss the seventh art (cinema), (Fresquet, 2007, 2013, 2015), with regard to its discursivities and epistemic and educational potential in the production of a curricular policy network. The goal is to understand the curricular implications of recognizing cinema as an educational-discursive (Ferrari; Castro, 2012) device (Agamben, 2005, 2009). The research is [re]done in a post-critical methodology (Paraíso, 2012), amidst discursive fragments, intended as

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Professor na Educação Básica no Município de São Martinho/RS. Pesquisador no Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq". E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5063-1041>.

² Doutor em Educação. Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM). E-mail: costa.joacir@ufsm.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6099-7186>.

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador no Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq". E-mail: andrei.lopes@acad.ufsm.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-0455-1534>.

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor de Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisador no Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq". Líder do Grupo de Estudos PISA + (Plataforma de Indisciplinar de Saberes) com pesquisa na área de Dança e Educação com ênfase nos estudos dos gêneros, das sexualidades, Teoria e Pedagogia Queer/Quare. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7244-9462>.

movements that extend beyond a grammatical order (Orlandi, 2015), analyzing them from the filmic materiality of the short films Vida Maria (2007), Nada (2017) and Fazenda Rosa (2017). It is therefore understood that recognizing cinema as an educational device leads to the production of identities and differences, the [re]signification of the school curriculum and the tensioning of knowledge.

Keywords: *seventh art; curriculum; educational policies; discourse.*

Red de políticas curriculares y séptimo arte: acerca de las funciones discursivas

Resumen

El objetivo de estos escritos es discutir el séptimo arte (Fresquet, 2013, 2015) en términos de su discursividad y su potencial epistémico y educativo en la producción de una red de políticas curriculares. Se busca comprender las implicancias curriculares del reconocimiento del cine como dispositivo (Agamben, 2009) discursivo-educativo (Ferrari; Castro, 2012). La investigación se realiza a través de una metodología postcrítica (Paraíso, 2012), en medio de fragmentos discursivos que se articulan en movimientos que se extienden más allá de un orden gramatical (Orlandi, 2015), analizándolos a partir de la materialidad fílmica de los cortometrajes Vida Maria (2007), Nada (2017) and Fazenda Rosa (2017). Se entiende, por tanto, que reconocer el cine como dispositivo educativo implica la producción de identidades y diferencias, la [re]significación del currículo escolar y tensión de los saberes.

Palabras clave: *séptimo arte; currículo; política educativa; discurso.*

1 RABISCOS INTRODUTÓRIOS

Somos interpelados por constâncias, por experiências que nos atravessam, contaminam, inquietam, movimentam a todo o momento (Larrosa Bondía, 2002). Torna-se impossível nos desvincularmos delas, pois estão arraigadas naquilo que passamos a ser em diálogo/contato com o experienciado. Deste modo, nosso espaço de fala de seres que não se desvinculam das experiências e das relações com o espaço e os demais corpos, no terreno escolar.

Assim, podemos observar que mesmo em suas singularidades esses espaços educativos parecem partilhar entre si o fio da resistência. Com ambientes, por vezes sucateados, desprovidos de materiais básicos em condições de uso. Encontrar mesas, cadeiras, banheiros, computadores e projetores de vídeo estragados é algo costumeiro no cotidiano escolar. O grupo escolar, formado por professores/as, estudantes e comunidade, encontra meios de persistir em tais espaços educativos. Independentemente das dificuldades, luta para seduzir/cativar os/as estudantes. A Lei nº 13.006/2014, § 8º da LDB, prevê a exibição de filmes de produção nacional (duas horas mensais). Diante dela,

passsei a questionar-me: Como uma lei é imposta enquanto obrigatoriedade, sendo que grande parte das escolas não contêm espaços “adequados” para o cumprimento dela? Como essas políticas são articuladas no contexto e currículo escolar? A partir disso, tem-se a problemática central: ***quais potencialidades curriculares são possíveis de serem produzidas no reconhecimento da sétima arte (cinema) como discursivo educativo?*** Logo, pretende-se ***compreender possíveis demarcações no que se refere ao entendimento da sétima arte e suas potencialidades tramadas numa rede de política curricular no campo educacional.***

Entendendo discurso como movimento prática da linguagem, Orlandi propõem que as noções discursivas podem ser sublinhadas como,

A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem (Orlandi, 2015, p. 13).

Isto posto, demarca-se que a proposta discursiva é a analisada mediante a materialidade de curtas-metragens: Vida Maria (2007), narrativa que apresenta a história de três gerações de mulheres, de uma mesma família, que vivem no nordeste brasileiro e que não tiveram acesso à escola; e Nada (2017), que apresenta na centralidade cinematográfica os dilemas de uma menina de 18 anos que apresenta a dúvida enquanto única certeza dentro do contexto da escolha de um curso para a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os curtas-metragens não somente dialogam com o campo educativo, como também sinalizam as relações corpo-educação, os movimentos de políticas de acesso e de permanência; a demarcação destes corpos com o tempo, desejos, sonhos, direitos etc., movimentos que tencionados e postos em relação possibilitam reflexões acerca da maquinaria curricular.

Sublinhamos que nosso posicionamento passa pelo currículo não ser apenas um documento prescritivo e neutro, isento de relações de poder-saber e de intencionalidades políticas, culturais, sociais e econômicas. Pelo contrário, estabelece arenas permeadas por contínuas disputas entre os sujeitos e organizações coletivas, oficiais ou não. O currículo é o espaço onde o conhecimento é moldado, regulado e organizado conforme as

intenções e demandas dessas entidades. Deste modo, “[...] as teorias no currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (Silva, 2005, p.15), diante desse movimento pode ser observado a “construção” de um perfil ideal da pessoa a ser formada no transcorrer da escolarização”. Nesse sentido, Moreira (2011, p. 17) explica que,

[...]O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes.

Assim, encarregado de mediar os conhecimentos, o ambiente escolar, por sua vez, efetua a gestão dos diversos indivíduos, os quais, ao serem singularizados, são inseridos em um sistema curricular. Esse sistema sublinha a configuração dos saberes necessários, estabelecendo critérios indispensáveis para a obtenção de uma certificação acadêmica. Deste modo, diante desse cenário, é como se o conhecimento fizesse parte de uma engrenagem na qual acabam quantificados e simplificados em valores percebidos como positivos, negativos, bons ou ruins, dualidades presentes à formação discente. Nesse contexto, é viável destacar que o dispositivo pedagógico se inclina ao que Lopes (2011, p. 101) pontua, tornando possível sublinhar que

O dispositivo pedagógico é definido por analogia como o dispositivo linguístico é o sistema de regras formais que regem as distintas combinações que fazemos ao falar ou escrever. A aquisição deste dispositivo é inata, todo ser humano a possui, mas a aquisição e compreensão das regras do dispositivo depende das relações de classe, da interação social e da cultura.

Neste sentido, o dispositivo pedagógico é mediador e regulador das relações entre o conteúdo a ser “distribuído” entre as diferentes camadas da sociedade que acaba reforçando por meio de uma comunicação pedagógica seu trajeto e demarcações. Entretanto,

[...] o discurso pedagógico não tem um conteúdo próprio, é um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. Portanto, o discurso é em si um princípio recontextualizador. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle (Lopes, 2011, p. 102).

Diante de tais noções e atravessamentos os corpos acabam transpassados⁵ e envoltos por distintos discursos pedagógicos. A *sétima arte*, como um possível provocador de discussões acerca das relações humanas e dos vínculos sociais que estas estabelecem com o plano da realidade cotidiana, a seu modo, possibilita sublinhar sua potencialidade junto à educação. Movimentos relacionais que transpassam as experiências individuais e coletivas, possibilitando questionamentos e projeções de inúmeros locais, ambientes, culturas, povos, ou seja, diante e para além daquilo que é apresentado ao espectador. Além dos métodos de composição das sequências fílmicas (justaposição que cria uma narrativa visual a partir de planos distintos) convidarem os espectadores a preencher de relações o que se dá a ver, a própria trama dramatizada frente ao olho da câmera possibilita, diante de recortes de mundos, estender o convite ao espectador a participar das decisões postas em conflito. Talvez seja necessário sinalizarmos que a *sétima arte* segue uma cronologia das artes que, no decorrer do tempo, teve sua demarcação inicial através da pintura, seguida da escultura, música, poesia, dança, teatro e cinema que, por ser uma forma de arte também independente e única, recebeu o apelido de “*sétima arte*”.

Assim, tendo em vista este efeito de aproximação do espectador com a narrativa cinematográfica, se faz significativo articular a exibição de filmes nacionais em ambientes educativos, com o objetivo de ampliar as discussões acerca de temas desconhecidos aos discentes, de experiências estéticas vivenciadas frente ao filme ou de conteúdos potencialmente articulados pelo filme que possam vir à tona em um momento de reflexão e/ou discussão posterior a atividade.

Destaca-se, como um ponto relevante na realização desta pesquisa, o papel formativo e epistêmico do cinema em territórios educativos. Há que se inquietar com as potencialidades da *sétima arte* e, mais além, com o entendimento e reconhecimento dos/as docentes, que utilizam tal possibilidade como propulsora nos processos educativos.

⁵NOTA:

Nesta escrita é entendida enquanto a possibilidade da passagem relacional entre distintas “camadas”, sejam elas imagéticas, teóricas, referenciais, fílmicas etc., ou seja, uma trama de relações.

Esta pesquisa se fez/faz e refaz em diálogos que se estendem para além do aqui sublinhado, por meio das palavras e imagens, mediadoras de constantes (re)composições, que seguirão num movimento pós-crítico (Paraíso, 2012) de análise, dançando e tramando-se as experiências, anseios e desejos daquele que se permitir borrar as linhas do olhar diante do exposto. As metodologias pós-críticas se manifestam pelo desejo e contaminação de que a educação, e aqui com o cinema, ao serem colocadas em relação propõem nos movimentarmos “constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção [...] para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...” (Paraíso, 2012, p. 42).

As imagens, os ruídos, os silêncios, as narrativas fílmicas, os devaneios, o entrecruzamentos de formas de análise, de acolhimento poético-estético, de pressupostos educativos, nos mostram que há formas de alinhar diferentes estratégias de pesquisa, pois já conhecemos e produzimos em vieses semelhantes e o que nos estimula é “[...] suspender significados, interrogar os textos, encontrar caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Paraíso, 2012, p. 25), tornando-se matriz analítica em ebulição. Tudo é potência!

2 SÉTIMA ARTE COMO DISPOSITIVO: NOÇÕES E POTENCIALIDADES POSSÍVEIS

Convém demarcar que as noções que perpassam o tensionamento do conceito de dispositivo seguem apontamentos e ampliações apresentadas por Agamben (2005). Sendo este conceito a trama desta escrita e articulação do pensamento diante de noções sobre a *sétima arte* e suas potencialidades. Neste sentido, para o referido autor suas considerações ampliam tal conceito e assim,

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos e as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas as medidas jurídicas etc., cuja a conexão com o poder é um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro a navegação, os

computadores, os telefones celulares e -porque não- a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inocência de se deixar capturar (Agamben, 2005, p. 13).

Deste modo, fariam parte de uma determinada classe o dispositivo e os seres viventes e a relação entre ambos daria surgimento aos sujeitos. Neste ínterim, “[...] todo o dispositivo corresponde a um determinado processo de subjetivação” (Agamben, 2005, p. 48). Assim, “em outras palavras, não se pode dizer qualquer coisa, não se pode fazer qualquer coisa sem um determinado dispositivo e na relação com determinado dispositivo” (Silva, 2014, p. 148). Diante dessas noções, a *sétima arte* é articulada, enquanto disposto que possibilitará ao telespectador inúmeras relações, (re)significações, diálogos, questionamentos, inquietações, opiniões, posicionamentos. Sobre esta via, pensamos no dispositivo enquanto mecanismo de ampliação e diálogo com tudo aquilo que se põe em relação ao ser humano, sejam eles elementos da ordem do material ou não. Para Agamben, “na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (Agamben, 2009, p. 44).

A *sétima arte*, pode ser sinalizada enquanto movimentos ocasionados através da relação espectador e o dispositivo cinematográfico. Diante destes dispositivos podemos,

[...] considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens (Hernandez, 2011, p. 33).

Tendo em vista, os efeitos de aproximações e distanciamentos com a *sétima arte*, políticas públicas e educação, tensionamentos possibilitam arranjos e (re)composições distintas com corpos e suas relações. São movimentos que mobilizam o pensamento e suscitam outras experiências que geram lugares de encontro naquilo que nos atravessa, toca, acontece (Larrosa Bondía, 2002). Experiências que resultam das relações do corpo com o espaço físico e demais corpos (Greiner, 2005). “- Entre sonhos, ficção e realidade, debruça-se fantasias que envolvem adultos e crianças” (Curta-metragem; Fazenda Rosa, 2017, Recorte em 01:17 / 09:04).

As imagens que dançam, correm em distintas temporalidades e compõem ciclos que não se findam (Valle; Ravello, 2017), diante de um “The End.” ou a um rugido de leão sinalizado na tela. Logo, compreende-se a *sétima arte* como um-dispositivo de discussão acerca das relações humanas e dos vínculos sociais, culturais, políticos e religiosos “na medida em que uma história nos introduz em conflito, em um enredo, em uma trama, surgem diversas ideias acerca de como nós resolvemos determinadas situações o que faríamos nas mesmas circunstâncias” (Fresquet, 2007, p. 39).

Pontuar tais noções é sinalizar a busca pela percepção daqueles que se somam junto à escrita, professores/as, estudantes e aqueles/as que estão gestores de tais espaços educacionais. Neste sentido, a *sétima arte* emerge nesta escrita enquanto dispositivo que, por sua vez,

[...] refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema, de um anseio ou surpresa. Porém, uma vez estabelecido, o dispositivo não é estático, duro, mas dinâmico porque engloba dois processos: a sobredeterminação funcional e o preenchimento estratégico. O primeiro processo trata da forma como os efeitos produzidos por um dispositivo são rearticulados ao conjunto, provocando uma mudança interna, um reajustamento na forma pela qual os elementos se vinculam. Já o segundo processo, preenchimento estratégico, implica na recaptura daquilo que é colocado em suspenso na batalha agônica entre dominação e os movimentos de resistência (Silva, 2014, p. 146).

Convém sublinhar que o dispositivo pode vir a ser o estopim para inúmeros movimentos relacionais. Sendo assim, a narrativa cinematográfica produz possibilidades interpretativas acerca de inúmeras temáticas, propiciando experiências estéticas (para além de estereótipos e padrões demarcados e compreendidos por belo). Neste sentido, as potencialidades tramam-se diante de inúmeras vias, sendo elas: da criticidade, realidade, criatividade, imaginação, contexto social, cultural, político entre outros. Com isso, a *sétima arte*, numa relação arte-educação potencializa discussões e análises acerca das contextualizações que o sujeito (telespectador) experiencia sobre a película fílmica. Além dos métodos de composição das sequências fílmicas (justaposição que cria e recria narrativas a partir de planos distintos) convidarem e possibilitarem os sujeitos a preencherem e (re)produzirem sentidos outros a própria trama, afinal

A tela de cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades (Fresquet, p. 19, 2013).

O olho da câmera diante de seus recortes e enquadramentos convida os sujeitos a participarem das decisões acenadas em imagens, textos e contextos. Sobre esta via, as potencialidades, postas, sobrepostas e transpassadas pela *sétima arte* em relação ao telespectador possibilitam diálogos junto a tantos outros deslocamentos propiciados por ela.

Entre tantas vias, torna-se possível grifar que indiferente à sua “ordem” relacional, o dispositivo é articulado neste trabalho diante das potencialidades de movimentos singulares não estanques, pondo-se enquanto estopim das relações e daquilo que está por vir. Neste sentido, pensando nesta escrita que transpassa e trama-se a temas como as artes, a educação e as políticas públicas, podemos sublinhar algumas noções acerca do dispositivo diante de tais temas. Sendo assim, as noções de dispositivo nas artes podem ser tramadas junto das relações possibilitadas por meio de uma obra de arte, seja ela pintura, gravura, escultura, fotografia, cerâmica, colagem, bordado, performance etc., mecanismos que servem de estopim de questionamentos, inquietações e relações de aproximações e distanciamentos que bebem nas experiências do espectador e de suas referências individuais e coletivas.

Já na educação, podemos pensar estes mecanismos de dispositivos diante das lentes das experiências em sala de aula, ambiente escolar, comunitário, relações, diálogos coletivos, aproximações de conceitos, autores, textos etc., movimentos que disparam o pensamento acerca da educação e suas mazelas. Nas políticas, podemos traçar enquanto dispositivos os elementos que emergem em sua maioria da necessidade social, cultural, regional de uma comunidade ou povo, ou seja, através de determinadas demandas necessárias para o convívio em sociedade.

Convém ressaltar que tais dispositivos apresentados não são sublinhados enquanto caminhos verdadeiros e legitimados, ou seja, são alguns entre tantas outras vias de potencialidades possíveis enquanto estopim relacional.

Diante destas vias, de verdades estabelecidas e legitimadas tramadas junto à academia, Larrosa Bondía (2003) sinaliza em seus escritos algumas noções sobre os

dispositivos enquanto mecanismos de dominação de um saber único, estanque. Convidando-nos a pensar sobre tais movimentos validados em tais espaços que também se articulam enquanto segregativos diante daqueles que se opõem ou não seguem o estipulado e reconhecido como verídico. Neste sentido,

[...] os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar. A partir disso, poderíamos dizer que o conformismo linguístico está na base de todo conformismo, e que falar com Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também “ler de outro modo” e “escrever de outro modo” (Larrosa Bondía, 2003, p. 102).

Talvez essa possível revolta ao Deus da verdade poderia ser demarcada como as potencialidades dos caminhos do saber. Movimentos e possibilidades tencionados enquanto estopins para o pensamento perante determinados temas e discussões. Ainda: é possível transitar por entre as brechas e intervalos metodológicos? como?

3 REDE DE POLÍTICA CURRICULAR E VEICULAÇÃO DA SÉTIMA ARTE NA ESCOLA

Sugerida em 2014 pelo até então senador Cristovam Buarque, a lei que implementa a exibição de filmes nacionais em contextos educativos (Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, § 8º da LDB) surge em um contexto histórico, econômico, político e social no qual o país encontrava-se no status de “país emergente” à uma potência desenvolvida. Quatro anos após a vigência da lei, pode se observar que contexto da educação no país já era outro, transfigurado, retrocedendo às custas do *Projeto de Emenda Constitucional nº 55* (PEC 55) promulgado pelo senado federal em 15 de dezembro de 2016. Após a sua aprovação dentro da Casa Civil, passou a ser nomeado *Emenda Constitucional nº 95*.

A emenda previa o congelamento de investimentos nas áreas de saúde e educação no período que compreende vinte anos (2016-2036), limitando o desenvolvimento de estratégias educacionais que acompanhem a expansão em outros setores como a

informática, por exemplo. Outra limitação, aos nossos olhos, acompanha a operacionalização da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (§ 8º da LDB) visto que nosso contexto revela um retrocesso histórico nas políticas públicas. Ou seja, com a carência de investimentos em educação e a baixa infraestrutura das escolas, sabemos que os espaços educativos já sofrem (e sofrerão) com tais cortes.

O até então senador Cristovam Buarque autor da Lei nº 13.006, que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas, foi um dos parlamentares que votou a favor da PEC 55, algo que nos parece paradoxal. A aparente contradição parece sustentar uma intenção: a lei não foi concebida para incentivar a *sétima arte* enquanto dispositivo pedagógico nas escolas, mas sim utilizá-lo como meio de fomento comercial. Como apontado por Valle e Ravanello (2017, p. 86):

Segundo Cristovam Buarque, o qual elaborou o projeto de lei, reforça que o intuito da mesma, se deu em apoio à indústria cinematográfica nacional. De tal forma, a criação da lei está voltada fundamentalmente ao mercado, e não por pensar na potencialidade do cinema para aprender, modos de ver e ser no mundo.

Ainda, para Fresquet (2015, p. 07),

O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tirar deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”.

Diante disso, devemos nos questionar se a própria lei fomentada e aprovada pelos parlamentares é compreendida por eles como sendo um dispositivo pedagógico importante no que se refere à ampliação da aprendizagem na escola. Ou, tal lei abriu espaço para uma estratégia de alimentação e beneficiamento do mercado cinematográfico brasileiro? Tendo em vista tais aspectos, cabe ainda questionar: mediante tal contexto, como pensar as possibilidades da *sétima arte* enquanto dispositivo pedagógico?

Com isso, somos desafiados a pensar a *sétima arte* como promotora de uma rede de política curricular, a qual desenha e transpassa alguns nós, que servirão de unidades analíticas a posteriori. Todavia, entende-se que, de modo parcial, a produção curricular, na compreensão do mesmo enquanto território de produção de identidades (Silva, 2014), dinamiza um conjunto de discursos, provisórios, acerca do cinema como espaço metodológico no currículo escolar. Ademais:

As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de combatê-lo. Em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” (televisão, música, videogames, revistas) têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens (Moreira; Silva, 2011, p. 41).

Logo, inventar a possibilidade de o cinema dinamizar o currículo escolar é possibilitar o não óbvio e o óbvio, é promover a imaginação dos sujeitos e suas relações com as coisas do mundo, é alargar os horizontes daquilo que muitas vezes está cristalizado como viável nos processos de ensino-aprendizagem.

3.1 A *Sétima Arte* e Suas Discursividades, Desfragmentações...

Reconhecer a *sétima arte* enquanto dispositivo é *rizomatizar* vias, tornar perceptível discursos, silêncios, esperas, é deparar-se com movimentos relacionais e do quanto podemos ramificar toda e qualquer cronologia por mais fechada e reducionista que possa vir a ser. É diante, deste contexto potencial em que a *sétima arte* se (re)faz em relação, dialoga com o(a) espectador(a) e suas formas e modos de olhar, que sempre serão contaminadas e postas em negociações com as distintas experiências que transpassam o campo do individual e coletivo. Neste sentido, Santos (1995, p. 06) possibilita nos “situar” diante daquilo que vemos, afinal

[...] vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortados sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e a complexidade

da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita.

De acordo, com este segmento, ainda podemos reiterar o câmbio das relações daquilo que se põe em diálogo com o olhar, que tende a afetar-se com o experienciado, ou seja, aquilo que vemos está em movimentos de rupturas constantes. Assim, “[...] podemos pensar sobre o papel das imagens e dos discursos na educação do olhar, nos convidando a questionar sobre as práticas culturais que educam o nosso olhar e sobre os efeitos desse olhar sobre quem olha” (Ferrari; Castro, 2012, p. 14).

Pensar nas imagens como mecanismos que acionam e acenam para outras discursividades é retirá-las de uma área estática, rearranjando-as para um território de conflitos e relações com o/a espectador/a, ou seja, elas não são neutras e isoladas nos múltiplos papéis que ocupam. Por mais que “[...] aproximando-nos de lado, olhando num mesmo horizonte, juntando rosto com rosto, existe um excedente da visão do outro que não alcançamos, assim como nós vemos algumas coisas que o outro não alcança visualizar” (Fresquet, 2007, p. 38).

Isto posto, podemos, também, pensar na discursividade, enquanto elemento constantemente presente e perceptível através das narrativas que tomam as inúmeras vias da *sétima arte*, ou seja, no dito, demarcado, na composição das cenas e no recortado e silenciado. Neste segmento, a *sétima arte* não se limita a replicar a realidade do nosso cotidiano “mais do que simplesmente apresentar e construir isto a que chamamos ‘realidade’, as imagens e as falas constroem um discurso. É o aspecto político das produções audiovisuais” (Ferrari; Castro, 2012, p. 14). Ou seja, produções audiovisuais não representam o que chamamos de ‘realidade’, como a produzem no emaranhado de discursividades culturais e político-sociais.

Diante dos recortes cinematográficos que (re)compõem constantes diálogos com esta pesquisa e suas preposições somando-se a questionamentos e movimentos que suscitam e possibilitam caminhos outros, também mediados pelas imagens e seus fragmentos. Afinal,

É o aspecto poético das imagens. Na construção de um discurso, os filmes trabalham com os cortes, com as ausências e com espaços que nos chamam a lidar com as imagens. Vamos preenchendo esses cortes, ausências e espaços e, quando fazemos isso, não são mais os filmes que

estão falando, mas somos nós mesmos que, a partir das nossas histórias e experiências, vamos agindo sobre o que nos é mostrado (Ferrari; Castro, 2012, p. 15).

Neste movimento de “preencher” brechas geradas no decorrer da narrativa cinematográfica, as relações vão sendo estabelecidas e acionadas com espectador/a e suas experiências com as coisas do mundo. Destarte, com o recorte discursivo de “Vida Maria” podemos tecer algumas fendas e potencializar discursos outros que transpassam a educação, as políticas públicas etc. A mãe da pequena Maria adentra a cena dizendo:

Maria? O Maria José? Maria José! Tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo “desenhando o nome”, vá lá fora arranjar o que fazer! Tem o pátio pra varrer... Tem que levar água pros bichos... Vai menina! Vê se tu me ajuda, Maria José! (Curta-metragem; Vida Maria, 2007, Recorte em 0:59 / 09:00).

“Vida Maria” desenha uma janela da realidade ainda presente em nosso país, demarca um recorte diante de distintos abismos sociais que compõem o nicho ao qual a grande maioria das “Marias” encontram-se em desigualdade social, cultural, educacional, de gênero, econômica, enfim aspectos que compõem e cada vez mais alertam para os elevados índices de analfabetismo no Brasil, realidade aproximadamente 23,3%, das crianças acima de 15 anos (Molina; Freitas, 2011).

Sobre esta via, Maria, a menina de 5 anos que empunha em sua mão um lápis quebrado, diante do velho caderno que por apresentar outros nomes anteriores ao seu demarca o ciclo repetido da “família do sertão”, segue (re)escrevendo no papel a desigualdade e destacando o analfabetismo presente em um número significativo de “famílias do sertão”. O caderno acaba sendo o registro matérico grifado pelas garatujas das distintas gerações. Infelizmente essa acaba sendo a realidade de muitas Marias e tantos outros nomes que se espalham em silêncio pelo Brasil, nomes que acabam borrados e tornam-se números e índices, “anônimos” aos olhos do poder público e distantes de escolas localizadas em sua maioria nos centros urbanos.

Estima-se que entre 1997 a 2018 quase 80 mil escolas do campo foram fechadas e as que ainda restaram mantiveram-se negligenciadas pelo Estado [...] (Aguiar, 2000). Por um viés, pode-se analisar este fenômeno por efeitos de práticas do “Estado mínimo”, compondo estratégias utilizadas na composição da sociedade neoliberal,

[...] a ideia de um “Estado fraco”, de um Estado mínimo ou ainda pior, de uma “Estadofobia”. Muito pelo contrário, a privatização dos serviços deve liberar o Estado da pressão que as lutas sociais exercem sobre suas despesas. O Estado não deve se tornar mínimo, mas organizar e gerir “serviços mínimos”, o que significa assegurar uma cobertura mínima dos riscos [...] (Lazzarato, 2019, p. 32).

A personagem central do curta-metragem “Vida Maria” é “conduzida” a largar os estudos para somente trabalhar (principalmente nos afazeres domésticos). Conforme a narrativa vai “escorrendo” diante do contexto familiar as discursividades das cenas tomadas pelo ocre acabam pouco a pouco invadidas pela palidez que compõe o cotidiano e o desenvolvimento (crescimento) da menina que continua não tendo a oportunidade para aprender a escrever o próprio nome. Movimentos de “poda” que são reforçados na relação silenciosa de Maria diante da seguinte fala da mãe, “Em vez de ficar perdendo tempo “desenhando o nome”, vá lá fora arranjar o que fazer! (Curta-metragem; Vida Maria, 2007, Recorte em 0:59 / 09:00). Maria casa, tem filhos, envelhece e por não compreender a importância dos estudos, da escrita do próprio nome, perpetua o ciclo ao qual fez parte na infância e acaba realizando o mesmo com sua filha que diante da janela tenta rabiscar o próprio nome (Curta-metragem; Vida Maria, 2007, Recorte em 5:50 / 09:00). “Fica aí fazendo nada, desenhando o nome” (Curta-metragem; Vida Maria, 2007, Recorte em 6:11 / 09:00). Fala está agora entoadado por Maria, onde novamente discursos e silêncios se repetem e a seu modo coroam o início do mesmo ciclo.

À vista disso, convém sublinhar que,

[a] interpretação da imagem é uma prática social que mobiliza a memória do ver e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito – professor ou aluno – que interpreta. Ao interpretar, indivíduos são influenciados pelo imaginário do lugar social em que vivem, estudam e aonde vão se inscrevendo. O território visual de onde as pessoas interpretam as coloca num processo de construção de sentidos e significados, processos-atos de interpretação (Martins, 2010, p. 29).

Movimentos que possibilitam tomar pela mão de outras referências, um constante (re)compor de relações, é nos entrecruzamentos que *sétima arte* desenha janelas em diferentes ambientes e contextos que nos dão visão para distintas paisagens, realidades, ficções, narrativas, culturas, sociedades e pessoas, elementos que sob diferentes maneiras inquietam o ver.

Diferentemente de Maria, que tem seu direito à alfabetização negado pela própria mãe, Bia, personagem do curta-metragem Nada (2017), apaga a paisagem que a sociedade e sua família desenham e esperam em seu horizonte diante da escolha de uma profissão base para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Prova que se torna também chave de acesso para o ingresso em universidades públicas e privadas, tornando possível dar continuidade à formação educacional na área profissional desejada.

Minha filha se sabe que eu e seu pai, a gente te apoia no que der e vier, né? Nós “tamo” com você pra tudo, independente da escolha que você fizer, a gente vai estar junto. Agora eu acho que você deveria fazer a prova. É pra ver no que dá, só pra ver no que vai dar mesmo, tem tanto curso legal, tanta coisa boa, vai que você entra, pode ser uma experiência muito boa.

- Mãe, não cai na ideia desse povo não, eles só querem botar uma faixa aqui na porta com o nome de aluno aprovado, cai nessa não, tudo mercenário, tudo mercenário.” (Curta-metragem. Nada, 2017, Recorte em 06:21 / 27).

No que se refere às noções acerca do entendimento do discurso, sendo este um conjunto de relações que se tramam também aos movimentos corpóreos que podem se emancipar dos verbais, ou seja, onde movimentos e silêncios também dizem “algo” possível de ser observado no discurso. Neste seguimento, por mais que a família de Bia diga “entender” e respeitar suas escolhas referentes ao seu futuro, sua mãe e seu pai traçam um trajeto demarcado a ser seguido profissionalmente por ela. Sendo assim, seus pais caem em contradição através do verbalizado e o corporificado, ou seja, contradizem-se através das discursividades dos gestos e ações.

E o aniversário como é que foi?

- Ganhei uma caneta bizarra do meu pai, “véi”.

Caneta?

- Uma caneta executiva de marca “véi” ele e as “viage” dele”

(Curta-metragem; Nada, 2017, Recorte em 11:42 / 27).

Às vezes parece que os “baguio” é meio em vão, tá ligado? E tudo o que eu falo, tudo que eu penso as pessoas acham que é besteira, tá ligado? Fui trocar uma ideia com o pessoal do colégio, eles só ficam falando do vestibular, trabalho, estudo, como se fosse tudo uma matemática, tá ligado? E tivesse que ser uma parada exata (Filme Nada, 2017, Recorte em 12:40 / 27).

Bia, ao desenhar a janela para o nada das possibilidades e borrar todo e qualquer caminho demarcado, nos possibilita pensar no tempo do outro e no direito de escolha. Sinalizando a seu modo que as incertezas também se tramam aos trajetos e que não é

errado não saber o que se quer ou não seguir caminhos demarcados. Afinal, podemos observar que

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (Larrosa Bondía, 2002, p. 23).

No decorrer do cotidiano, “seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem” (Larrosa Bondía, 2002, p.22), sendo assim, “depois de um dia cheio de coisas vivenciadas, depois de tocar em tudo, mesmo que por nada se tenha deixado tocar profundamente” (Rufino, 2016, p. 16) tensionamentos que nos conduzem a observarmos a vida líquida na modernidade contemporânea onde os laços e relações humanas acabam restritos em individualidades, ou seja, as relações humanas ficam estabelecidas dentro da competitividade, assim, os sujeitos acabam se tornando engrenagens de um sistema neoliberal.

A pequena Maria não teve a oportunidade de ir à escola, ficou à mercê de uma educação fragilizada, e distante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 9.394/96), que sinaliza e responsabiliza também a família e o Estado enquanto sujeitos ativos e importantes no desenvolvimento e articulação de tal processo educacional. Maria nos convida e possibilita pensarmos nesse sujeito também negligenciado pelo Estado e suas políticas de incentivo e permanência no terreno escolar.

4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Pensar, ruminar e reconhecer as possibilidades epistêmicas e político-educativas do cinema, é vislumbrar a potencialidade de problematizações de nossas produções culturais e sociais ‘com’ e não sobre a *sétima arte*. Ao nos perguntarmos “*quais potencialidades curriculares são possíveis de serem produzidas no reconhecimento da sétima arte como dispositivo discursivo educativo?*”, desenhamos um percurso analítico que estabeleceu tessituras com o campo do currículo e da produção de discursividades educativas.

Tornou-se possível, tecer junto a esta pesquisa breves rabiscos que a seu modo deixam possíveis rastros, demarcações e rizomatizações no que se refere ao entendimento da *sétima arte* como potência, como possibilidade de [re]naturalizar discursos emergentes em uma cultura. E é nessa cultura que produzimos as relações com o outro, de maneira a nos fazermos e refazermos na individualidade e na coletividade.

Isto posto, concebemos que a *sétima arte* não dá conta de “abarcando a realidade” em sua totalidade (obviamente isso se torna impossível), muito menos dá conta de retratar e apreender uma única discursividade de “verdade” acerca de determinado momento/contexto histórico. Todavia, torna-se possível sublinhar que a *sétima arte* desponta enquanto um dispositivo em potencialidade, o qual faz acenos não fechados em si, mas para múltiplas e várias problematizações e tensionamentos destes momentos históricos.

No campo epistêmico, observa-se um massivo e insistente olhar que se deslumbra com o cinema internacional colocando-o em um pedestal em que, supostamente, o cinema nacional não alcançaria. Observa-se que algumas discussões ainda circulam reiterando a ‘velha’ noção que filmes nacionais “não são bons” ou que não tem “conteúdo” e “qualidade”, todavia muitos/as pesquisadores/as têm utilizado o cinema, justamente, para problematizar, reivindicar e conquistar outros espaços de debates e tensões. Não se diz com isso, que não exista potencialidade nas produções “Hollywoodianas”, entretanto, convém salientar que a proposição desta escrita é pensar diante de um olhar atento ao cinema nacional e suas particularidades, por mais que o mesmo, por vezes, siga “a lógica narrativa” Hollywoodiana ou até mesmo tome tais referências estrangeiras enquanto base para as produções.

À vista disso, se intenta dialogar com as produções nacionais e seus repertórios audiovisuais que a certo modo também habitam, recompõe, estranham e respondem às nossas questões culturais, sociais, políticas, educativas etc. Rabiscar esta escrita talvez possibilite uma prática de pensamento acerca do quão potente pode vir a ser os diálogos com o cinema nacional e do quão emergente e necessário este se coloca no território educativo. Afinal, relacionar-se com o cinema é pôr-se diante de recortes ficcionais e reais de nosso próprio cotidiano; é possibilitar que o/a espectador/a seja ativo em suas relações com tais mecanismos discursivos que se estendem para além do verbalizado e visível,

instigando, poluindo e contaminando seu olhar-sentir, pondo-o em relação com suas experiências singulares e coletivas.

Conforme Berger (2007, p. 14):

Nuestra mirada está en constante relación nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, construyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos.

Torna-se possível, nesta perspectiva, observar as imagens enquanto mediadoras de posições discursivas e significados que a seu modo contribuem para pensar o mundo e nos mesmos enquanto sujeitos (Hernández, 2011). Tramados com a cultura visual,

[n]ão podemos negar e muito menos ignorar o fato de que na contemporaneidade, objetos e imagens são trabalhados como eixo convergente de narrativas “espetacularização” e “ressignificadas” que propõem e discutem conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas étnicos e práticas de ensino/pesquisa que acabam por fazer das narrativas imagéticas um recurso importante para pensar, refletir e educar (Martins, 2010, p. 24).

Por intermédio da cultura visual, torna-se possível pensar as imagens e seus recortes enquanto emancipadas das palavras, por mais que acabem retiradas de um determinado jogo de movimento cronológico elas ainda seguem enquanto potência em relação ao olhar ou seja, ainda fazem “sentido”. Diante destes movimentos, torna-se possível o desenvolvimento de questionamentos que transpassam a *sétima arte* e inquietam o pensar.

O que pode o cinema em relação ao teu olhar transpassado e contaminado por sua singularidade? O que pode o cinema diante das imagens que disparam em ti afetos e ocupam teu corpo? O que pode o cinema com as imagens que te toma pelas mãos e te convida a adentrar um outro espaço tempo? O que fica das experiências e dos atravessamentos da relação corpo-cinema? O cinema não bate na porta do teu olhar e pede permissão para adentrar, ele se impõe no processo de compor e (re)significar com aquilo que já foi sublinhado através da tua existência.

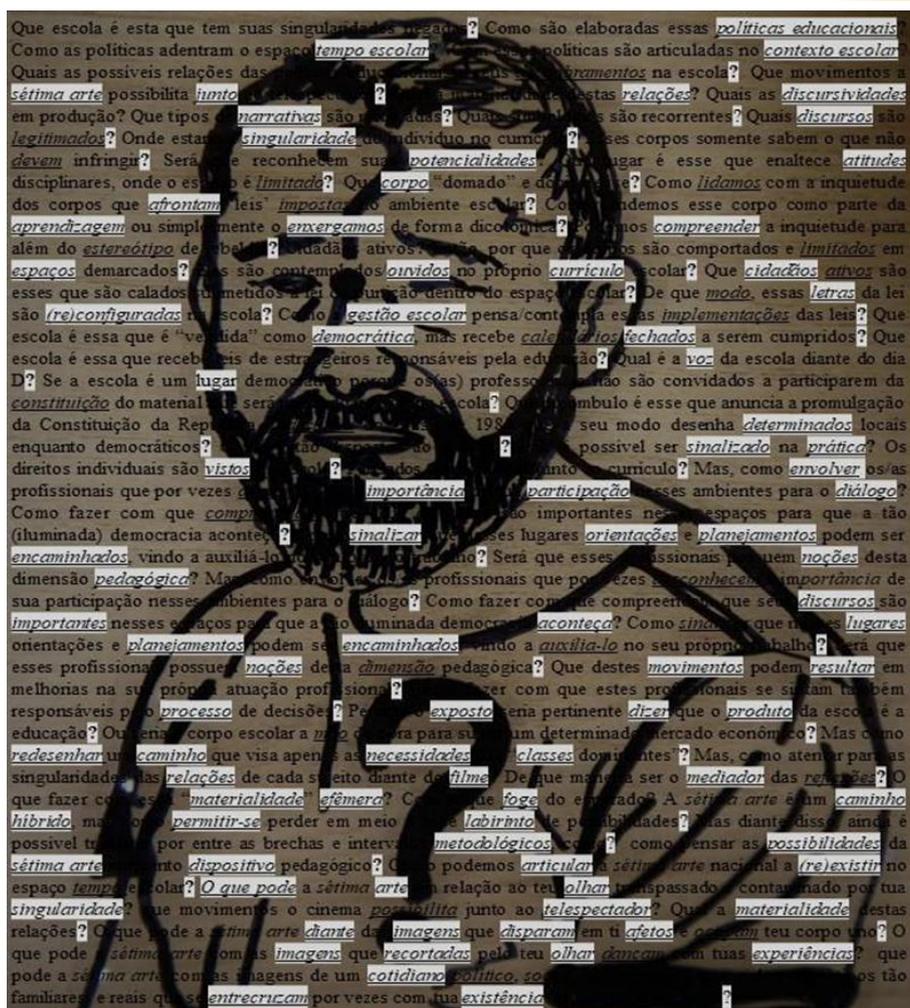


Figura 1 - Suspensões

Fonte: Arquivo pessoal, desenho sobre policarbonato. Ano: 2021.

De mais a mais, nos entremeios de rastros e vias desta pesquisa, insiste-se em suspender outros questionamentos e costurar novas recomposições (figura 1), onde o autorretrato realizado em 2018 junto ao Curso de Artes Visuais Licenciatura é revisitado e colocado em diálogo com um emaranhado de questionamentos e interrogações tramadas com os filmes, textos, discursos, movimentos e inquietações emergentes. Diante destes movimentos, sustentamos a relevância do cinema junto a processos educativos na escola e fora dela, reiterando que, sim, se pode adotá-lo como entretenimento, mas que ao mesmo tempo sua dimensão epistêmica, política e produtora de subjetividades não pode ser negligenciada.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Ilha de Santa Catarina, 2005, p. 9-16.

Disponível em:

https://www.academia.edu/16371147/O_QUE_%C3%89_UM_DISPOSITIVO_de_Giorgio_Agamben_1_. Acesso em: 17 fev. 2025.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

BERGER, John. **Modos de Ver**. 2. ed. Espanha: Editorial Gustavo Gili, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 7507/2010**. Transformado na Lei Ordinária 13006/2014. Acrescenta o § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=481377>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 01 out. 2018.

DEMOCRACIA EM VERTIGEM. Direção de Petra Costa. Produção: Petra Costa, Tiago Pavan, Joanna Natasegara, Shane Boris. 2019. 2h 3 min, son., color.

FAZENDA ROSA. Direção de Chia Beloto. Produção: Rui Mendonça. 2017. 9 min, son., color.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (orgs.). **Política e Poética das imagens: Implicações para o campo da educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas**. S.l: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2007.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 31-49.

LARROSA BONDÍA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, p. 101-115, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou Revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1, 2019.

LOPES, Alice, Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação e linguagens**, v. 13, n. 22, p.19-33, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/b1e2a979-f499-44ab-9d18-301207dfbec8/content>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n.85, p.17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MOREIRA, Antônio, Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NADA. Direção e Roteiro de Gabriel Martins. Produção Executiva: Thiago Macêdo Correia. Direção de Produção: Zoe di Cadore. 2017. 27 min, son., color.

O AUTO DA COMPADECIDA. Direção de Guel Arraes. Rio de Janeiro: Estúdios Globo, 2000. 1h 44 min, son., color.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. **Ensaio sobre (in)sensibilidade**. João Pessoa: Edição do autor, 2016.

SANTOS, Boaventura, de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Afrontamento, 1995.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco/MEC, 1993.

VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, desfechos: potências edu(vo)cativas das imagens fílmicas na formação docente. **Revista da Fundarte**, n. 32, p. 95-108, 2016. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/430>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VALLE, Lutiere Dalla; RAVANELLO, Letícia. A potencialidade edu(vo)cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.10, n. 02, p.79-91, maio/agosto 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28788>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VIDA MARIA. Direção de Marcio Ramos. Produção: Joelma Ramos. 2007. 9 min, son., color.

Recebido em: 16/06/2021

Aprovado em: 09/02/2024

Publicado em: 31/03/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.