

Terrón Caro, M^a T. (2009): Innovación didáctica y evaluativa en el ámbito universitario: Una experiencia de la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria. Revista de Innovación Educativa, (nº 19), 275 – 283.

Vega Gil, L., Hernández Díaz, J.M^a & VV.AA. (2007): Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Zabalza Beraza, M. A. - (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2002): La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

8.50.

Título:

Formação inicial de professores, cineclubes, dialogicidade e a educação dos sentidos: caminhos e possibilidades

Autor/a (es/as):

Gomes, Alessandra [Universidade Federal de São Carlos]

Reyes, Claudia Raimundo [Universidade Federal de São Carlos]

Resumo:

Este artigo resulta de meus estudos iniciais a respeito do seguinte objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado: as experiências protagonizadas por licenciandos em atividades de cineclubismo universitário, suas representações e as representações dos docentes ligados diretamente a tais experiências sobre os possíveis impactos e a importância desta atividade na formação inicial de professores. O interesse por esse objeto surge de minhas experiências como coordenadora de um cineclube universitário em uma Universidade Pública Federal no Estado na Bahia/Brasil. 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 na Universidade 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. Trabalhando com conceitos tais como diálogo e dialogicidade, 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 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 inicial para a docência 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, Adolfo Sánchez Vázquez, Paulo Freire e Maria Inês H. Peixoto, 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.

Palavras-chave:

Formação inicial de professores – Educação dos sentidos – Cineclubismo universitário – arte popular – diálogo

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 concebendo 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 (HERNANDÉZ, 1999; VIGOTSKI, 2001; PEIXOTO, 2003; DUARTE, 2002; CARMO, 2003; MORAES, 2004; FANTIM, 2008; FARINA, 2008; LEITE, 2008; LOUREIRO, 2008; MOREIRA, 2008; ZURKI, 2008; LOPONTE, 2009; GALEFFI, 2003; FREIRE, 2010; PORTUGAL E COUTO, 2011).

Segundo LOPONTE (2009), na últimas reuniões da ANPED¹³, 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 federal¹⁴, 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 aprendizagem¹⁵ 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,

¹³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

¹⁴ Desde 2006 atuo como Docente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA.

¹⁵ Muitos deles promovidos pela Extensão Universitária.

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 das diversas linguagens artístico-culturais e das práticas a elas associadas, como manifestações do tornar-se professor e também como elemento fomentador e formador desse complexo e amplo processo.

É desta preocupação com a amplitude da formação para a docência na universidade e de minha experiência concreta em um cineclubes na Universidade Federal do recôncavo da Bahia¹⁶ que surge o interesse em realizar um estudo teórico que investigue o papel do Cineclubes universitário como local de formação ampla e complexa para a docência. Deste modo, 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.

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.

¹⁶ De 2008 a 2010 coordenei o Projeto de Extensão Universitária Cineclubes Cine Rapadura, cujas atividades consistiram 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.

Assim, as práticas em torno de atividades que inserem o cinema em diferentes comunidades e instituições têm não apenas colaborado para a democratização do acesso a esta linguagem artística, mas fortalecido a idéia do importante papel formativo que a arte cinematográfica exerce na vida dos que a ela tem acesso.

No bojo deste estudo, tendo como objeto de estudo 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, ou seja, aqueles sujeitos que atuam no cineclubes como monitores, organizadores e colaboradores, ou seja, como educadores.

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 linguagens artístico-culturais, em especial o cinema, nos processos de formação inicial de professores, podem ser um fértil caminho para a formação de concepção e práticas mais abrangentes e para o exercício de uma razão mais sensível, mas não menos rigorosa e profunda, capaz de nos desestabilizar em nossos preconceitos e conhecimentos prévios. 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 originariedade 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)

Neste mesmo sentido, Fantim (2008: 46) afirma que

(...) a ciência moderna desautorizou a credibilidade da experiência tradicional, fragmentando o racional e o sensível, e uma das consequências foi a exclusão da imaginação dos limites da experiência, ocasionando um empobrecimento das formas de chegar ao conhecimento.

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.

Mas, como destaca Galeffi (2003), 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). Isso porque são complexos processos – que envolvem o meio sociocultural, as demandas sociais e pessoais, a fase do desenvolvimento psicobiológico dos indivíduos e o próprio acesso aos conteúdos artísticos

– que são responsáveis pelos resultados que a arte possa ter sobre as personalidades, posturas, opiniões, valores e gostos das pessoas. Dessa forma, numa sociedade de resultados como a contemporânea, marcada cada vez mais por intensos processos de racionalização e descartabilidade, inclusive do conhecimento, tem pouco ou nenhum interesse, aquelas dimensões da educação e da formação humana que não possam ser mensuradas em resultados objetivos.

Mas, o que entendemos por dimensão estética na educação? O que ela é, onde está presente e em que ela nos afeta e mesmo nos determina?

Segundo Vázquez (1999), a estética é constituinte do nosso ser e estar no mundo com as pessoas. Ela nos constitui e é por nós constituída, estando inserida não somente na arte, mas nas mais diversas formas e situações da existência. Deste modo, faz parte da nossa condição humana. Para esse autor, as realidades e os comportamentos que constituem os objetos da estética não podem ser separados de um todo em que se integram muitas outras realidades e comportamentos. Assim, Vázquez nos dá a indicação de que a estética está relacionada com os complexos fenômenos da vida, com o nosso ser e estar no mundo, de forma que, saibamos ou não, queiramos ou não, ela faz parte de nossa realidade, nos constitui e acaba sendo por nós – e não apenas pelos artistas – constituída.

Da origem grega *aisthesis*, estética significa sensação, percepção sensível, e está em toda parte, não sendo apenas ciência da beleza ou da arte (a estética ocupa-se também não só da antítese do belo, o feio, mas também do trágico, do cômico, do grotesco, do sublime, do monstruoso). A produção e fabricação de objetos (eletrodomésticos, carros, roupas, sapatos etc.), por exemplo, não se preocupa apenas com sua funcionalidade, mas com a atração, identificação e estilo do consumidor, sensação de prazer, beleza e mesmo de contemplação que os sujeitos possam estabelecer com tais objetos.

Do mesmo modo que optamos por um tipo de roupa ou corte de cabelo, não o fazemos simplesmente por sua praticidade ou funcionalidade, mas porque temos um estilo, um modo de nos sentirmos agradáveis, belos. Há nessa escolha uma estética que nos agrada. Desse modo, como destaca Vázquez, podemos falar em um *comportamento humano estético*. E a arte seria apenas uma das formas desse comportamento. A estética é um componente essencial de objetos, percepção, valores etc. (VÁZQUEZ, 1999: 45).

A nosso ver é imprescindível que seja contemplada e valorizada nos processos de formação inicial e continuada de professores a dimensão da formação estética que abarque não apenas as discussões e estudos da área, mas situações e experiências artístico-estéticas, onde os professores ou futuros professores possam ter um contato rico e crítico com as diversas manifestações artísticas, uma vez que tudo que os estudos estéticos tem a nos dizer não substituem o contato concreto e sensível com as obras artísticas. “Nenhum

princípio estético, nenhuma crítica de um quadro, por exemplo, podem liberar a necessidade de contemplá-lo”, nos diz Vázquez (1999: 18).

A pintura de Van Gogh está instalada em mim para sempre, foi dado um passo em relação ao qual eu não posso voltar atrás, e, mesmo se não guardo nenhuma recordação precisa dos quadros que vi, toda minha experiência estética será doravante a de alguém que conheceu a pintura de Van Gogh (...) (MERLEAU-PONTY, 1994: 526) (isso pode ir pra outro lugar. Quando falar da experiência, por exemplo)

Por outro lado, a dimensão estética na formação docente é importante para que professores e futuros professores possam se acerrar de sua amplitude e do 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, ser humano. Enfim, para que possam se acerrar da sua não neutralidade.

No bojo da Universidade, por meio dos diversos processos e situações de formação inicial de professores que promove, um de seus papéis consiste justamente em provocar, instigar e construir conhecimento crítico sobre as questões que estão implícitas na estética e nas diversas linguagens e produções artísticas. Tais processos e situações de formação, dentre eles os cineclubes, colaboram para essa provocação e construção e 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 professores.

Desta forma, tais espaços educativos não apenas possibilitam o desenvolvimento e a promoção de situações que envolvem a criação, mas desafiam, provocam e instigam o pensamento divergente e suas contradições, a sensibilidade e a construção de novas relações.

Assim, acreditamos como Vázquez (1999) que os estudos em estética e uma postura estética crítica podem colaborar para dissipar a névoa que a ideologia estende e impregna nas funções da arte, na questão do direito ao seu acesso, na valorização de suas diversas manifestações, nas suas hierarquias, no papel do artista, nas relações entre a arte e a sociedade e entre arte e mercado.

Além disso, um olhar mais atento e crítico permeado por uma postura estética crítica, pode contribuir para tornamo-nos mais sensíveis, compreensivos conosco e com os outros. Assim, muitas coisas o expectador ingênuo tem a ganhar ao dar-se conta do lugar que ocupa em sua formação e aprendizado a relação direta e imediata com um objeto estético ou com um produto artístico em particular.

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 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. Para ele, o ser humano é um ser social, mesmo quando sua ação se desenvolve de forma isolada (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.

Todavia, o movimento complexo da sociedade capitalista (por meio das relações de trabalho, educativas formais e informais em espaços públicos e privados, das relações entre homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres, dos meios de comunicação – apenas para citar alguns exemplos), 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).

Assim, nessa sociedade o valor de troca se sobrepõe ao valor estético: “o comerciante de minerais vê apenas o seu valor comercial, e não a beleza e a natureza característica do mineral; encontra-se desprovido do sentido mineralógico” (MARX, 2006: 144).

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. Por tratar-se de uma arte elaborada por métodos semi-industriais, de acesso e compreensão fáceis, que evita temas controversos e que apóia-se em personagens, temas, discursos e enredos em geral otimistas e estereotipados, colabora com o processo de massificação das opiniões, dos valores e, em decorrência disso, dos sentidos e percepções esta (PEIXOTO, 2003: 20).

Peixoto (2003: 23) chama a atenção também para o fato de que na sociedade contemporânea volatiliza-se e desmistifica-se a pureza, a neutralidade e a incontaminação dos artistas que passam a exercer “funções ideológicas similares no modo de produção e funções ideológicas complementares, vinculadas à lógica do sistema”. Segundo a autora, há um contrato tácito entre a burguesia e os artistas e intelectuais eruditos e aqueles que produzem formas artísticas que ela denomina como médias.

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.

O ego foi divinizado, absolutizado. Esse ego é 'vontade de poder', uma vontade de poder que põe valores, que cria valores e que faz tudo a partir de si. Quem determina uma medida para o ego? Nada e ninguém, porque é incondicionado, indeterminado, absoluto, infinito, divino e natural. (DUSSEL, 1973: 262)

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.

Para Dussel (1973), há nesse processo de massificação uma pedagogia da dominação, como bem observou Freire na Pedagogia do Oprimido, que introjeta nas consciências uma cultura como única, negando outras formas de ser e de fazer da cultura. 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.

Essa arte contra-hegemônica que Peixoto (2003) denomina de *arte popular*, é 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)

Corroborando com as idéias de Marx, Freire (2010) destaca que somos seres de transformação e não de adaptação, mas que, no modo de produção no qual a sociedade está assentada, o movimento hegemônico é o de coibir a transformação em nome da adaptação. Dessa forma, Freire destaca que não podemos renunciar à luta pelo

exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o qual não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética. (FREIRE, 2010: 23)

Assim, somos levados a pensar: em que medida a arte cinematográfica e a prática educativa dos cineclubes universitários pode colaborar com essa luta, com o exercício dessa capacidade e desse direito, com a afirmação da condição ética dos seres humanos como salienta Freire?

É evidente que as respostas são complexas e não se esgotam nessas breves considerações deste artigo.

Todavia, 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 próximo geográfica 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 e mediação 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.

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.

- 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 (ogs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2008.
- 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. Artigo publicado na Revista NOÉISIS, n. 4, 2003, p. 117-120. Salvador, UFBA.
- LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processo de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2008.
- 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
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes , 1994
- 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: Papirus, 2008.

8.51.

Título:

Tornar-se professor para o ensino superior: didática, práticas de ensino e saberes em construção

Autor/a (es/as):

Gomes, Suzana dos Santos [Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)]

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo investigar o papel da Didática na formação do professor para o Ensino Superior, abordando, especialmente a construção da identidade profissional, os saberes docentes e a prática pedagógica de profissionais iniciantes nesse nível de ensino. Os dados foram obtidos através de orientação teórico-metodológica baseada nos princípios etnográficos, envolvendo estudo de caso de natureza qualitativa, observação de alunos em atividades da disciplina Didática do Ensino Superior, análise documental e entrevistas com alunos de mestrado e doutorado. O referencial teórico envolve pesquisas sobre a formação de professores, sobretudo no campo da Didática do Ensino Superior, entre eles: Veiga & Castanho (2001), Tardif (2002), Cunha (2007), Enricone (2007) e Pimenta & Anastaciou (2010). Nesse estudo, a Didática é entendida como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos; a atividade docente é vista como multifacetada e marcada pela complexidade, características essas que demandam compreensão sobre as origens do professor, o que pensa, como interage no espaço profissional e as relações que estabelece com seus alunos no contexto da sala de aula. Considerou-se fundamental, identificar a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente, apreender os processos de produção da identidade profissional e do saber ensinar em situações concretas. Os resultados destacam investimento na formação continuada de professores para o Ensino Superior como um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e a emergência da inserção de novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Ensino superior, didática, identidade docente, práticas de ensino, saberes