

EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM CENA: A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DOCENTE

AESTHETIC EDUCATION ON STAGE: AUDIOVISUAL PRODUCTION AS A TEACHING EXPERIENCE

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN ESCENA: LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Gabriely Lolli de Oliveira

Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0022-7622>,

E-mail: g.briely@gmail.com

Luciana Haddad Ferreira

Doutora em Educação pela Unicamp, professora efetiva na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, do programa de pós-graduação em Educação, Campinas, SP, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>,

E-mail: haddad.nana@gmail.com

Juliana Doretto

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa, professora efetiva na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, do programa de pós-graduação em Educação, Campinas, SP, Brasil,

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3078-2165>,

E-mail: juliana.doretto@puc-campinas.edu.br

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar como as práticas audiovisuais emergem no contexto educativo, analisando produções do Programa Cinema & Educação, de Campinas (SP). Diante da presença constante do audiovisual, a Lei Federal nº 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas, promovendo reflexões sobre criação e fruição artística. Indagamos a relação das professoras com o audiovisual e qual seria sua possível contribuição para a experiência docente. Fundamentados na teoria histórico-cultural, em diálogo com Vigotski, entendemos a arte como elaboração simbólica da experiência social. A análise evidencia tanto experimentações estéticas quanto a tendência de registrar a prática docente, tensionando os usos do audiovisual entre a documentação e a criação artística.

Palavras-chave: educação estética; formação docente; produção audiovisual; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This study aims to investigate how audiovisual practices emerge in the educational context, analyzing productions from the Cinema & Education Program in Campinas (SP). Given the constant presence of audiovisuals, Federal Law 13.006/2014 makes it compulsory to show national films in schools, promoting reflection on artistic creation and enjoyment. We asked teachers about their relationship with audiovisuals and what would be your possible contribution to the teaching experience. Based on cultural-historical theory,

in dialogue with Vygotsky, we understand art as a symbolic elaboration of social experience. The analysis shows both aesthetic experimentation and the tendency to record teaching practice, tensioning the uses of audiovisuals between documentation and artistic creation.

Keywords: aesthetic education; teacher training; audiovisual production; cultural-historical theory.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar cómo surgen las prácticas audiovisuales en el contexto educativo, analizando producciones del Programa Cine & Educación en Campinas (SP). Dada la presencia constante de audiovisuales, la Ley Federal 13.006/2014 establece la obligatoriedad de exhibir películas nacionales en las escuelas, promoviendo la reflexión sobre la creación artística y el disfrute. Preguntamos a los profesores sobre su relación con los audiovisuales y cuál sería su posible contribución a la experiencia docente. Partiendo de la teoría histórico-cultural, en diálogo con Vygotsky, entendemos el arte como elaboración simbólica de la experiencia social. El análisis muestra tanto la experimentación estética como la tendencia a registrar la práctica docente, tensionando los usos del audiovisual entre la documentación y la creación artística.

Palabras clave: educación estética; formación del profesorado; producción audiovisual; teoría histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Vivemos cercados por recursos audiovisuais e, mesmo sem perceber, frequentemente agimos como produtores de imagens em nossas próprias vidas: a foto produzida para um perfil, o vídeo feito para registrar um instante memorável da rotina familiar ou a produção de uma aula remota. São ações realizadas muitas vezes sem reflexão, pois os instrumentos e recursos para tal finalidade já fazem parte de nosso dia a dia e estão acessíveis à palma da mão.

No campo pedagógico, é mais tradicionalmente reconhecida a importância do audiovisual como recurso complementar no processo de ensino-aprendizagem, sendo filmes, animações e fotografias frequentemente utilizados para “ilustrar” discussões pautadas nos itens previstos no currículo escolar. Vigotski (2003) já destacava esse uso utilitarista da arte (que aqui tomamos mais estritamente a partir de uma de suas manifestações possíveis, o audiovisual, especialmente o cinema), alertando ser um reducionismo que pouco contribui para a formação dos sujeitos no que tange à particularidade da expressão artística. O autor alega, ainda, que as finalidades do processo criativo e de fruição artísticos devem ser consideradas tendo em vista um fim em si mesmo, ou seja: o caráter potencialmente formativo do contato com a arte é a própria imersão e vivência artística, que nos conecta com a produção histórica e cultural humana e provoca mudanças no nosso modo de compreender a realidade.

Na Educação Básica, o movimento por uma proposta educativa que aproxime as crianças e adolescentes de nossas referências históricas e culturais possibilitou, não sem muitos embates e tensões, a regulamentação de normativas como a Lei 11.645/2008, criada com um intuito de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei 13.278/2016, que inclui como obrigatórias as disciplinas de artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Junto dessas, temos a instituição da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional como ação pedagógica complementar, integrada à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória.

As determinações acima citadas nos trazem possibilidades para pensar o espaço da escola como importante lugar de produção e circulação de cultura. Assim, criamos oportunidade para o debate acerca de uma educação que extrapola o produtivismo e a incessante (porque inalcançável, além de indesejada) busca por atender às necessidades de mercado e reafirmamos o compromisso com uma formação crítica, na qual os sujeitos se desenvolvam esteticamente e eticamente, por meio do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Pelo menos nas duas últimas décadas têm sido diversos os estudos realizados no campo da educação estética (Ferreira; Aragão; Pucci, 2022). Também tem sido enfática a contribuição de pesquisadores acerca da produção, difusão e apropriação do audiovisual na Educação Básica, entre as quais destacamos os estudos sistematizados por Fresquet (2015). Há uma preocupação expressa, nas pesquisas realizadas e por nós acessadas, com os usos do audiovisual e com as ferramentas que viabilizam uma proposição e fruição artística e cultural intencional e fundamentada nas escolas. É consensual que a legislação dá um importante passo, mas, em contrapartida, também parece unânime o entendimento de que não são oferecidas condições materiais concretas, nem acesso à informação para que as professoras¹ e demais profissionais que atuam no espaço escolar possam executar adequadamente propostas educativas que

¹ Opta-se pelo uso do termo “professoras” ao longo do texto por reconhecer a predominância feminina na profissão docente, especialmente na Educação Básica brasileira. Trata-se de uma escolha que busca dar visibilidade às experiências de mulheres que compõem majoritariamente a categoria. Quando o termo “professores” é utilizado, refere-se a contextos específicos em que há a presença tanto de homens quanto de mulheres, e, portanto, a generalização neutra se justifica pela composição do grupo analisado.

ofereçam uma vivência cultural e artística que seja formativa e extrapole os usos comuns desses recursos. Frases do tipo “hoje não vai ter aula, vai ter filme” ou “essa aula é só para passar o tempo, porque arte não cai na prova” são recorrentes no espaço escolar e denunciam a urgência de outro debate, que se desdobra: o da formação docente.

Sabemos que não se pode reduzir toda experiência do audiovisual nas escolas como superficial, nem mesmo nos parece justo que as professoras sejam retratadas como as vilãs ou únicas responsáveis pelo insucesso e pela tímida presença de projetos que efetivamente se comprometam com a educação estética por meio da criação e fruição de/com recursos audiovisuais. Existem testemunhos de iniciativas transformadoras acontecendo em diferentes contextos de educação pública e popular, que envolvem coletivos e deixam transparecer a potencialidade do que pode ser a arte pela arte, sua apropriação e exploração como expressão humanizadora.

Entendemos, assim, que há possibilidades formativas institucionais e sistematizadas que ampliam as oportunidades do trabalho com audiovisual nas escolas, por trazerem tais recursos para o contato da comunidade escolar e buscarem a apropriação do olhar sensível em momentos de formação docente. Em estudos anteriores, a preocupação com a intencionalidade ao planejar e propor estratégias de formação para uma educação estética já era tematizada por Ferreira (2018; 2020), ao defender que, quando não tomamos posse desses saberes, sensíveis, ainda assim eles ocupam espaço na formação e no cotidiano escolar, porém seus padrões e formatos são os que obedecem aos modelos ditados pela indústria cultural e por aqueles que buscam capitalizar as experiências e vivências, tornando-as mercadorias.

A arte é uma forma importante de educação estética (embora não seja a única). Por isso, é imprescindível que seja contemplada intencionalmente no cotidiano escolar. Está claro que há educação estética na escola, mesmo quando não é convidada, até quando não foi planejada, pois ela ocupa lugar nos modos de relacionarmos-nos, na opinião e na expressão cravada nos muros, na organização dos espaços, na apresentação dos materiais didáticos, nas roupas e nos corpos das crianças e dos seus professores. A sua presença não é apenas simbólica, é concreta, política, ética. Quando não a planejamos, ocultamos ou negamos, também marcamos o seu espaço e ensinamos aos alunos como devem compreender sua própria expressividade (Ferreira, 2018, p. 11).

Sem esperar que essa aproximação se realize de forma didatizada e excessivamente técnica, consideramos as experiências de contato sensível com a arte

na mesma perspectiva que acreditamos ser formativa e formadora na relação com as crianças: uma vivência que traz o audiovisual como expressão, sem precisar que este sirva de exemplo ou complemente outros conteúdos.

Pensando nisso, neste trabalho, destacamos o Programa Cinema & Educação da cidade Campinas/SP, município que abriga a universidade das autoras desta pesquisa. O programa é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da cidade, com o apoio do Laboratório de Estudos Audiovisuais - OLHO, da Faculdade de Educação/Unicamp, e tem como principal objetivo a formação de profissionais para o trabalho com o audiovisual nas escolas, atendendo à implementação da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes nacionais como parte do currículo escolar. A trajetória desse trabalho remonta a 2011, com a organização de mostras estudantis de cinema e a oferta de oficinas conduzidas por educadores para educadores. No entanto, o programa foi oficialmente instituído em 2016, consolidando e ampliando as ações anteriormente desenvolvidas. A escolha da denominação “programa”, em vez de “projeto”, segundo seus idealizadores, reforça seu caráter contínuo e institucional, bem como a diversidade de iniciativas que mobiliza. Entre os princípios do programa, destaca-se a concepção do cinema como arte e como experiência estética, suas interações com outras formas artísticas e sua especificidade enquanto linguagem no contexto escolar².

Parece-nos válido, então, analisar produções audiovisuais escolhidas para as mostras cinematográficas realizadas pelo programa. Observamos que há o intuito, entre aqueles que planejam as ações, formações e materiais do programa, em torná-lo em algo que favorece a criação, o olhar estético e sensível, que não se prende a moldes nem coloca o audiovisual como simples ferramenta utilitária. Indagamo-nos, dessa forma, sobre como as professoras se relacionam com o audiovisual, em momentos considerados formativos e de produção, como acontece no Programa Cinema & Educação, por meio do estudo das produções finais do projeto. De que maneira suas concepções sobre ensino e estética dialogam com as propostas do programa? Que concepções sobre o cinema e o audiovisual podem ser identificadas nos filmes (de curta-

² Explicação de Eneida Marques, professora que compõe a equipe de coordenação pedagógica do Programa Cinema & Educação, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SkgU4SvZ8Kw&t=3141s>.

metragem) produzidos pelas docentes com seus alunos? Essas questões nos orientam neste trabalho, de forma a compreender as relações que se estabelecem entre as professoras, o audiovisual e a experiência estética no ambiente escolar.

Luz, câmera, ação!: processos formativos em movimento

Numa visão neotecnicista da Educação, os saberes necessários para a formação profissional supostamente são aqueles que asseguram ao sujeito melhor, mais rápida e eficiente adaptação às demandas do mundo moderno. Espera-se da professora em formação o domínio técnico de estratégias acertadas para reproduzir, com os alunos, essa lógica: ensinar aos estudantes o que lhes proporcione melhores resultados em rankings, mais rápida absorção de conteúdos e eficiente adaptação à dinâmica social. Nesse contexto, são hipervalorizados modos de fazer e manuais que demonstram aplicabilidade e utilidade em contextos específicos. Os objetos artísticos, nesse cenário, têm pouco ou nenhum espaço, uma vez que são inúteis para esse modo de compreender a formação e atuação do sujeito no mundo.

Sobre a formação docente, Pucci, Antunes-Sousa e Ferreira (2024) alertam que as políticas vigentes de formação, tanto inicial como continuada, estão alinhadas com os princípios neoliberais e neotecnicistas, que se caracterizam pela perda da identidade social do trabalho docente, que é transformado em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Na mesma direção, Veiga e Viana (2010, p. 17) ponderam que, “desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes”. Ou ainda:

[...] uma formação-construção que não possa ir além do puro treinamento técnico, amesquinha o exercício educativo na sua parte humanamente fundamental: o seu caráter formador. Se há respeito com a natureza humana, o ensino das teorias, metodologias, conteúdos, não pode acontecer alheio à moral do indivíduo (Freire; Guimarães, 2021, p. 34).

Em contrapartida aos pressupostos neotecnicistas, quando acenamos para a necessidade de uma formação docente que rompa com a lógica produtivista, o fazemos por acreditar que a Educação deve ter compromisso com a criação e desenvolvimento de

capacidades humanas para muito mais do que adaptar-se aos indicadores econômicos. Lembrando Paulo Freire (1996), afirmamos a vocação humana para *ser mais*, ou seja, para transformar a realidade de modo a torná-la mais justa e digna. Nesse contexto, a “inutilidade” da arte pode nos ser de grande valia, pois justamente na sua apropriação desinteressada pode residir sua maior potencialidade formativa: o desenvolvimento de nossa capacidade sensível de perceber, elaborar e criar com/no mundo.

Se, para suportar a opressão, as negações e as violências cotidianas por vezes precisamos nos anestésiar e seguir em frente como máquinas, replicando técnicas e repetindo clichês, a ruptura com os mecanismos que oprimem, negam e violentam só ocorre quando passamos a sentir a realidade, indignados com a injustiça e com as desigualdades, comovidos com as resistências e insurgências. Desse modo, concordando novamente com Freire (1996): “decência e boniteza, de mãos dadas”. Não há ética sem estética, pois não há posicionamento crítico (político) sem uma leitura sensível (poética) de mundo.

Duarte Junior (1988) explica, ao referir-se à dimensão estética da educação, que essa expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. O autor enfatiza que a apreciação artística e a experiência estética (tal qual fazemos referência ao falar do audiovisual) são maneiras fundamentais de percepção de elementos da realidade. Seria assim a arte uma forma singular de conhecimento do mundo, também necessária e indispensável para a elaboração de conceitos como os construídos pelas professoras sobre seu trabalho:

O conhecimento humano visa sempre à orientação da ação, para que esta se dê de maneira eficaz. Como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações (Duarte Junior, 1988, p. 104).

Numa realidade que é concreta, mas também é virtual, que é natural e artificial, circunscrita e aumentada, marcada por hipertextos e múltiplos sentidos, é preciso educar os sentidos para capturar o não dito e para dizer mesmo sem palavras, sem render-se ao subjetivismo das impressões primeiras sobre as coisas. Se é por meio da linguagem que nos aproximamos da realidade, a compreendemos e assim orientamos nossa ação no mundo (Vigotski, 2001), é preciso pensar em ações intencionalmente planejadas para que o

audiovisual nos toque e provoque, nos faça pensar sobre as relações humanas, e assim ofereça novos elementos e significados para o que é vivido na escola e fora dela.

Schлиндwein (2015), apoiada nos pressupostos vigotskianos, defende:

Para Vygotsky, o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente, em acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. [...] Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações (Schлиндwein, 2015, p. 422).

Assumindo que somos capazes de nos apropriar de experiências que não vivemos, mas que acessamos pelo repertório cultural socializado, o audiovisual passa a ser uma porta aberta à professora, convidando a entrar em realidades e cenários distintos, que a possibilite alterar sua visão de mundo. Sua ação se movimentará por territórios marcados pelas diferenças, constituídos na diversidade cultural do grupo com o qual trabalha. Dessa forma, para seguir a sua jornada profissional e acolher a complexa constituição do cotidiano educativo, é fundamental atuarmos de modo a ampliar olhares e sentidos, alargar a sensibilidade, num movimento que conecta diferentes dimensões do ser que se fazem presentes no ato do conhecimento, na vida.

Para Libâneo (2011), é fundamental estarmos atentos às transformações sociais para podermos trazer a debate, nos espaços de formação, as temáticas e situações que socialmente impactam no trabalho pedagógico e nas ações docentes cotidianas. Isso significa assumir um modelo de formação que não é prescritivo, mas sim colaborativo e dialógico, que se constrói na relação com os pares e com as mudanças, propondo o estudo e a análise dos fenômenos sociais de modo a oferecer subsídios para pensar sobre eles.

É preciso reconhecer o peso das transformações em curso, implicando, de fato, mudanças no perfil da educação e das escolas e no seu papel na formação geral, na preparação tecnológica, na formação da cidadania crítica. Em relação ao seu papel institucional, as escolas precisam ampliar os seus intercâmbios com a comunidade, com a cidade, com as empresas e outras instâncias profissionais (...), pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (Libâneo, 2011, p. 80).

Nesse contexto, os recursos audiovisuais, sobretudo ao considerarmos o audiovisual brasileiro, podem trazer às professoras situações e elementos culturais que

nem sempre são percebidos, e que precisam ser pautados e debatidos. Ainda, mobilizam os afetos e convidam a olhar para o próprio desenvolvimento de forma indissociável, tal como já anunciava Vigotski (2001) que não é possível compreender o sujeito que pensa sem considerar seus afetos e a concretude de seu corpo no espaço e tempo em que vive. Afinal, só há pensamento na pessoa. Há alguém que se emociona, alguém que pensa e que se move, e é sobre esses seres humanos concretos que devemos lançar o olhar.

Assim, a formação por meio da arte ao mesmo tempo em que nos torna professoras melhores, pois passamos a compreender a própria finalidade educativa em novas perspectivas, nos traz a humildade necessária para reconhecermos que conhecemos insuficientemente e sabemos pouco. Colocando as certezas de lado, abrimos caminho para a disponibilidade para o aprendizado e, com isso, ao desenvolvimento da criação. Como já apontava Freire (1996), cientes de nossa condição de inacabamento humano, colocamo-nos dispostos a aprender e a desenvolver uma curiosidade que não é ingênua, mas sim epistemológica, pois buscamos conhecer mais.

Nesse processo, retomamos a ideia de que a arte é inútil quando compreendida em relação às expectativas de uma formação para produzir mais com menos. Porém, a arte se mostra vital quando tomada em uma visão humanista de Educação, para a qual representa uma potente maneira de apropriação simbólica dos elementos da realidade, constitutiva dos processos psicológicos e definidora da personalidade dos sujeitos.

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (Vigotski, 1999, p. 315).

Com base nesses pressupostos, apresentaremos a seguir a análise das produções audiovisuais do Programa Cinema & Educação, buscando ampliar nossa compreensão sobre o papel do audiovisual na formação estética docente. Concordando com o pensamento de Vigotski, entendemos que a educação estética pode se realizar tanto pela fruição quanto pela criação artística, permitindo a ampliação da consciência e a resignificação das experiências. Nesse sentido, acompanhamos a concepção de Pederiva, Gonçalves e Abreu (2020, p. 10), que definem a arte como “um princípio educativo indispensável à vida e insubstituível no que tange à organização, desenvolvimento, acesso

e resolução consciente das emoções, aos sentimentos, ao psiquismo humano”. Ao examinar as produções, pretendemos observar como esses princípios se manifestam na prática e de que maneira as professoras e estudantes vivenciam a criação cinematográfica no ambiente escolar, mobilizando sensibilidades, narrativas e modos de ver o mundo e compreensões sobre a linguagem audiovisual.

Para isso, a metodologia adotada é a análise fílmica, que tem como objetivo buscar os sentidos propostos pela obra por meio de sua decomposição (Penafria, 2009). Nesse método, há duas etapas importantes. A primeira delas é descrever o material, ou seja, levantar elementos relacionados à imagem (como enquadramentos e ângulos), ao som e à trilha sonora e à estrutura fílmica, como cenas e sequências. A segunda é estabelecer conexões e relações entre esses aspectos, de modo a entender como a obra foi estruturada, o que possibilita “explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação”. (Penafria, 2009, p. 1). Trata-se, assim, de uma atividade que separa os elementos constituintes do filme não para propor outra obra, mas para não “cair em interpretações/observações despropositadas ou pouco pertinentes” (Penafria, 2009, p. 2)

O filme já vai começar: análises de curtas da mostra estudantil de Campinas

Entre as categorias existentes na mostra de cinema conduzida pelo Programa Cinema & Educação, que reúne anualmente as produções finais das professoras participantes do programa, a Kino Livre foi a nossa escolha, por seu caráter aberto e experimental, permitindo compreender como as professoras e seus alunos exploram o audiovisual na escola sem a necessidade de se adequarem a formatos predefinidos. Essa categoria acolhe produções que não se encaixam nas demais propostas do programa, evidenciando a diversidade de abordagens e linguagens adotadas no ambiente escolar. No site da mostra, ela é descrita dessa forma: “Você fez experiências de cinema e produção de imagens na escola? Você já tem um filme pronto? Então, mande seu filme”³. As limitações impostas – um máximo de dois filmes por escola e duração de até cinco minutos – também nos interessam, pois desafiam os participantes a sintetizar ideias e explorar a expressividade em curtas-metragens, potencializando a análise das escolhas criativas e

³ Disponível em: <https://redecineclubista.blogspot.com/>.

pedagógicas envolvidas. Assim, a Kino Livre nos possibilita investigar como as práticas audiovisuais emergem no contexto educativo, quais estéticas e narrativas são privilegiadas e de que maneira as professoras se inserem nesse processo.

Optamos por selecionar as produções da mostra de 2024, por compreender que essa escolha nos permite acessar um panorama atualizado das práticas audiovisuais desenvolvidas no contexto escolar. Todos os filmes exibidos na mostra estão disponíveis no [YouTube](https://www.youtube.com/c/CinemaEduca%C3%A7%C3%A3o/videos) do projeto: <https://www.youtube.com/c/CinemaEduca%C3%A7%C3%A3o/videos>. Ao trabalharmos com a edição mais recente, temos a oportunidade de examinar as produções em diálogo com o momento atual das políticas educacionais e culturais, bem como com as transformações tecnológicas que influenciam a criação audiovisual nas escolas. Dessa forma, essa escolha contribui para uma investigação mais contextualizada, permitindo uma leitura das experiências estéticas e pedagógicas em sua manifestação mais imediata.

Conforme veremos a seguir, onze produções foram selecionadas na categoria Kino Livre.

Imagem 1 - Selecionados para a mostra de 2024

NOME	CATEGORIA
Desacelerando.	KINO LIVRE
Agora eu.	KINO LIVRE
Experimentando alianças com crianças e plantas.	KINO LIVRE
Ciranda do Anel.	KINO LIVRE
Manifesto do Clube da Lua.	KINO LIVRE
O Grilo Doido.	KINO LIVRE
Nossa Escola.	KINO LIVRE
Sorrindo para o futuro.	KINO LIVRE
Tudo ao mesmo tempo agora - o cotidiano na Educação Infantil.	KINO LIVRE
O trimestre escolar na visão das crianças e dos educadores .	KINO LIVRE
Olhares.	KINO LIVRE

Fonte: Rede Cine Clubista, disponível em <https://redecineclubista.blogspot.com/2024/11/>

Para a análise deste trabalho, atendendo ao critério de ter a participação docente presente de alguma maneira nos registros, iremos nos aprofundar em três deles: Desacelerando, Agora Eu e O trimestre escolar na visão das crianças e dos educadores. Em seguida, passamos a discorrer sobre o conteúdo dessas produções. Trazemos as informações básicas das obras em Quadros (1, 2 e 3), e em seguida passamos à decomposição das cenas dos curtas-metragens e sua posterior interpretação.

Na primeira obra, Desacelerando, temos a produção de um Centro de Educação Infantil, gravada quase integralmente em câmera lenta, em cores. O filme traz as crianças brincando no pátio da escola. A professora, que capta as cenas, interage com uma delas no início do curta.

Quadro 1 – Desacelerando

Item avaliado	Informações
Disponível em	https://www.youtube.com/watch?v=iUAJoHreSXM
Duração	3” (Entre 11’35” e 14’35” no link acima)
Resumo	Uma turma de educação infantil mostra diferentes brincadeiras no parque da escola; todos os momentos e movimentos são captados em câmera lenta pela professora.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Imagem 2 - Desacelerando: aluna prestes a jogar as folhas para o alto (11'44" - 11'56")



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

Na primeira cena, em plano fechado, vemos as mãos de uma criança desenhando em um papel sob uma mesa azul. Conforme ela movimenta as mãos, temos um vislumbre do desenho: uma sala de cinema. Até esse momento, a imagem e os sons (ruídos da escola) estão em velocidade rápida, mas logo após tudo se desacelera. Nas cenas seguintes, exibidas em plano médio, as crianças brincam no parque da escola, onde podemos ver um grande espaço, com diferentes brinquedos ao redor. Uma aluna joga para cima um balde cheio de folhas; todos os movimentos acontecem de forma lenta. O som, que se assemelha a um ruído, também aparece desacelerado. Em seguida, ouvimos a voz de um aluno dizer, em velocidade normal: “Ô tia, eu quero gravar um vídeo da câmera lenta, eu correndo”, “Ô tia, eu vou correr passando aqui, tá?”. Vemos a imagem de um menino correndo pelo parque de areia. Depois, a cena exhibe pneus enfileirados no parque, e os alunos da turma correndo por cima e ao lado desses pneus. A última cena mostra uma aluna brincando com um bambolê: ela parece se divertir, rindo para a câmera, enquanto exhibe os movimentos que sabe fazer. O filme se encerra com plano aberto do parque da escola, e, em seguida, cai uma folha do alto do quadro, remetendo àquela que a menina lançou do balde no início

do filme. A obra de Mozart Piano Concerto nº 21 foi escolhida como trilha sonora.

Imagem 3 - Desacelerando: aluna brincando com o bambolê, câmera lenta (14' - 14'22'')



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

A produção se destaca pela experimentação estética, com o recurso da câmera lenta, que, em diálogo com a trilha, traz grandeza aos movimentos e brincadeiras das crianças. O pedido de uma aluna no início do filme dá a entender que a ideia da gravação veio das próprias crianças, com base nos recursos técnicos disponíveis e que foram apresentados a elas pela professora. Há um jogo de formas, com o redondo dos pneus dialogando com a roda do bambolê, e a câmera lenta possibilita ainda observar os pormenores dos corpos das crianças em movimento, valorizando sua interação com os brinquedos, com a terra e com a câmera/professora. A sequência remete a um certo balé, conformado pelos movimentos corporais. Não há intencionalidade de contar uma história nem se sugere que as crianças devam “desacelerar” em suas brincadeiras. Em vez disso, tem-se o registro da brincadeira, mas de um outro modo, diferente do que é possível ao olho humano perceber. A professora aqui, em diálogo com os alunos, procura explorar o mundo de forma distante do usual, pela velocidade reduzida da imagem. Ou seja, a linguagem fílmica, como uma manifestação artística, se torna um caminho para perceber a

realidade com outro olhar, como aponta Duarte Junior (1988). Por meio dessa criação, professora e crianças experimentam, portanto, maneiras diferentes de ver o mundo e sobre ele pensar, naquilo que Freire (1996) destaca como o essencial do processo educativo.

No segundo filme analisado, Agora eu, temos um curta-metragem de cinco minutos, gravado novamente em um centro de educação infantil, e que também apresenta as crianças em brincadeiras no parque da escola. Mas, nesse caso, elas mesmas gravam as cenas.

Quadro 2 - Agora eu

Item avaliado	Informações
Disponível em	https://www.youtube.com/watch?v=iUAJoHreSXM
Duração	5' (entre 5'' e 5'25'' no link acima)
Resumo	Alunos de uma turma de educação infantil se divertem enquanto revezam entre eles a gravação das cenas de um dia no parque da escola.

Fonte: elaborado pelos autores

Imagem 4 - Agora eu: imagem dividida entre alunos registrando as cenas e professora gravando os alunos em atividade (1'56" - 2'28")



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

A filmagem já se inicia com a voz de um dos alunos dizendo: “Agora eu!”, frase que se repete inúmeras vezes ao longo de toda filmagem. Os planos se alternam entre o médio e plano detalhe, com movimentos de câmera e mudanças rápidas, devido à agitação dos alunos que estão gravando: há borrões e closes dos rostos e outras partes dos corpos, como olhos, pés e braços; em outros momentos, a terra e partes de brinquedos do parque ocupam a maioria do quadro. Os enquadramentos várias vezes são feitos com a câmera inclinada.

Ainda no começo do curta, vemos o chão de areia do parque, e ouvimos uma aluna: “O chão é lava, moço! O chão é lava...”, “Tô filmando!”. Em seguida, a cena mostra um grupo de alunos no brinquedo de escalada. A imagem se divide em mostrar as crianças que estão sendo filmadas, e a que está filmando, em um mesmo quadro. A câmera muda de mãos e a aluna sai disparada pelo parque, em direção a um grupo que está brincando na areia, fazendo bolos em pequenas formas: “Amigo, eu vou filmar, olha, eu trouxe esse aqui... Nesse não pode... É, só neném não...”. Em seguida, vemos um regador de plástico azul caído no chão de areia, enquanto o aluno que está gravando diz: “Ô tia, tá achando uma coisa aqui... Isso é um brinquedo! Tá no chão... Ninguém não quer... Olha, tia... Olha

aqui, olha...”. Em seguida, o aluno filma outro regador de plástico, rosa dessa vez, e afirma: “Olha, isso é brinquedo!”. Na cena seguinte, o aluno que está gravando dá risada e fala que está filmando o braço da Giovana. Ela, por sua vez, pede ao colega: “Deixa eu vê como cê tava ‘gavando’ meu ‘baço?’”. Novamente, a imagem se divide para mostrar quem estava sendo filmado e quem estava filmando. Os alunos debatem sobre de quem é a vez de gravar agora. A aluna que “ganha a vez” vai em direção a sua amiga: “Ô amiga, vou te ‘firmá!’”, “Lara, sabia que a tia deixou eu firmá?”. O aluno seguinte aparece em mais uma cena que é dividida entre o que ele está gravando e ele e os demais sendo gravados, enquanto brincam e dançam para a câmera. “Agora eu!!!”, “Tá bom...”. As últimas cenas seguem mostrando o que os alunos estão gravando enquanto eles também estão sendo gravados. Mais uma vez, o quadro é dividido em duas cenas: em uma delas, as crianças gravadas, na outra, as crianças que fazem a gravação por um celular. Sempre em plano aberto. Não há trilha; apenas o som ambiente da escola e as falas das crianças, e a produção é legendada.

Imagem 5 - Agora eu: aluno gravando os colegas no pátio da escola (3’49” - 4’07”)



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

Nessa obra, o cotidiano dos estudantes na educação infantil é novamente o mote, e as crianças observam o real por meio da tela do celular, em rodízio. Mais uma vez, não há uma trama estruturada, mas apenas uma sequência de registros. Além disso, apesar de as falas dos alunos deixarem claro que as gravações são feitas por eles mesmos, sente-se a necessidade de evidenciar que as crianças manejam o aparelho que registra as cenas, por meio da gravação dessas ações (que fica estampada na tela, na divisão de cenas no mesmo quadro). Nesse processo, se por um lado nota-se a experiência estética propiciada às crianças por uso de dispositivos eletrônicos – diante inclusive de discursos sociais que pregam a proibição do uso de telas por telas, retirando delas seus direitos digitais (Ponte; Castro, 2025) –, por outro, vê-se o imperativo de reforçar ao espectador o protagonismo delas na gravação.

A “inutilidade” da arte, representada pela liberdade das crianças na captação das imagens, convive com a “utilidade” do registro das vivências das crianças pelo aparelho da professora. Ainda que provavelmente não tenha sido a intenção da docente, esse ato nos remete a registros das atividades escolares, que tornam o trabalho das professoras, por vezes, uma tarefa burocratizada e operacional, como dito acima. É preciso não deixar dúvidas no espectador de que foi realizada uma atividade com as crianças, ainda que, na edição, essas imagens interfiram na estética construída apenas pelo olhar dos alunos, atuando como um “ruído” nessa composição. Num enredo que seria capitaneado pelas crianças, em primeira instância (pois elas dirigem as gravações, ainda que haja obviamente também um processo de edição), surge a prova da autoria delas – ou seja, atesta-se o seu fazer no dia a dia escolar. O espectador compartilha o olhar das crianças e enxerga, por meio da câmera subjetiva⁴, o ponto de vista delas sobre o mundo, mas essa trajetória é cortada pela cena dividida, pela interferência do registro formal do trabalho docente, que foca nos bastidores da ação. Ao mesmo tempo, esse processo pode também clarificar ao espectador as razões de as imagens aparecerem borradas e com enquadramentos pouco comuns, como se funcionasse como justificativa para o fato de o filme não responder ao modelo hegemônico do audiovisual comercial.

⁴ *Câmera subjetiva* é um recurso cinematográfico que apresenta a cena do ponto de vista de um personagem, criando uma experiência imersiva para o espectador.

Por fim, o último curta, O trimestre escolar na visão das crianças e dos educadores, traz momentos vividos por crianças e professores ao longo dos meses em uma escola de educação infantil. Em cerca de cinco minutos, o filme mistura gravações feitas pelos adultos com captações realizadas pelas crianças, registrando diferentes atividades educacionais, brincadeiras e interações entre estudantes e docentes.

Quadro 3 - O trimestre escolar na visão das crianças e dos educadores

Item avaliado	Informações
Disponível em	https://www.youtube.com/watch?v=iUAJoHreSXM
Duração	4'50'' (Entre 15'35'' e 20'25'')
Local	Não foi possível localizar
Resumo	Professores e alunos da educação infantil mostram, em diferentes cenas, o dia a dia na escola, revelando as atividades que realizam, as descobertas e as experiências compartilhadas.

Fonte: elaborado pelos autores

Imagem 6 - O trimestre (...): descobrindo a sombra (18'12'' - 18'20'')



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

O início do vídeo já traz escrito, com a imagem do céu e de árvores ao fundo, “Nosso 2º trimestre pela visão dos educadores e das crianças”. Há músicas calmas como trilha sonora durante todo o vídeo. Mesmo com elas, os demais sons não são excluídos. Ouvimos os alunos rindo, gritando, conversando entre si e as professoras e professor conversando com eles, tudo em cenas rápidas e sequenciadas, que vão mostrando o dia a dia da escola. Notamos a primeira cena gravada por um aluno, com a legenda “Filmagem feita por Gael”, que mostra uma aluna sendo atendida pelas professoras: ela machucou o pé e está fazendo um curativo. Gael continua gravando e registra a conversa entre ele e Diana, aluna que se machucou: “Tá doendo demais!”, “Doendo demais?”, “Estava... Aí a minha tia chegou e... E ela é minha amiga!”. As imagens mostram, além da rotina e das brincadeiras, o afeto que há entre o grupo de alunos e professores. Descobrimos objetos novos, um momento da leitura de um livro, brincando de andar nos pneus. Outra aluna assume a gravação, Maria Isabelly. Uma colega indaga: “Ei, você vai filmar o que?”, ao que Maria Isabelly responde: “Nada!”, mas logo muda de ideia, “Calma aí, deixa eu ver esse desenho...”, e filma os desenhos feitos em um dos muros que há no pátio da escola. Cenas mostram os alunos com os rostos pintados, brincando com massinha, bonecas. Um aluno achando graça por se ver na câmera. O momento em que os alunos descobrem a própria sombra, dançando pelo pátio para ver o movimento, em que a aluna descobre que o lápis de colorir tem a mesma cor que a pele dela. “Filmagem feita por Maria Luíza”: ela aproxima a câmera dos rostos dos seus colegas, e alguns acham graça e fazem até pose; ela grava também a professora, que dá tchau para a câmera com a mão, sorrindo. O vídeo se encerra com um grupo de cinco alunos, vendo que estão sendo gravados e, a pedido da professora, se abraçam.

Imagem 7 - O trimestre (...): descobrindo as cores (18'53" - 19')



Fonte: Cinema e Educação SME – Campinas (2024)

Nesse curta-metragem, mais uma vez, tem-se o cotidiano da educação infantil como tema da produção audiovisual. Além disso, nota-se novamente a ausência de uma trama, já que a obra se constitui por meio de cenas fragmentadas, que documentam o dia a dia de crianças e professores. Os sorrisos, as manifestações de contentamento e os momentos de afeto são conectados por diferentes músicas que compõem a trilha sonora do filme, todas elas invocando harmonia, sensibilidade e comunhão. As imagens captadas poderiam ter autoria tanto adulta quanto infantil, pois são registros simples e similares daquele cotidiano, compartilhado por professores e crianças. Mas os realizadores do curta fazem questão de identificar as cenas gravadas pelos estudantes, para evidenciar que o filme representa o forte vínculo entre todos esses sujeitos da escola, docentes e estudantes: todos participam da produção, e isso tem de ficar claro ao espectador. A obra, assim, resume e atesta uma vivência comum e feliz. Não há um trabalho estético mais apurado, e sim um investimento em uma linguagem documental, naturalista e realista. O que se sobrepõe à poética é a tentativa de evidenciar o trabalho docente e as suas consequências relevantes na vida das crianças, que são felizes nas suas vivências na escola.

Essa tessitura produz dois eixos de sentido: o primeiro demonstra o ambiente escolar como um cenário de felicidade, baseado na ausência de conflitos, nas emoções positivas e na convergência de propósitos. O segundo, por sua vez, serve à exibição da importância dessa fase da escolarização, por meio do desenvolvimento de diferentes habilidades motoras e cognitivas das crianças. A linguagem do audiovisual, assim, aparece como um modo de idealização e valorização da escola. Mas esse processo não é banal, uma vez que, diante de um cenário social em que o trabalho docente é constantemente questionado, como afirmamos anteriormente, é necessário reafirmar a sua relevância na emancipação dos sujeitos e para a transformação social. Os professores da escola, por meio do filme, conseguem exibir ao mundo o esforço que fazem para realizar diferentes atividades com as crianças e ressaltam como esse processo é profícuo na formação delas. A trilha e as diferentes autorias na captação de imagens servem a esse propósito.

Observando os três curtas em conjunto, identificamos, em síntese, dois pontos: a) essas produções são ambientadas intramuros da escola, apresentando o que se passa ali para a sociedade. Isso nos faz pensar na escola vista socialmente como a instituição preferencial para o acolhimento das crianças, enquanto elas se preparam para a vida adulta (Sarmiento, 2018). Os filmes, então, constituem-se como dispositivos de publicização da execução da função social da escola e, nesse sentido, defendem seu papel e reforçam sua valorização. b) o investimento poético e estético das obras é superficial em alguns pontos, tendo em vista que o esforço maior é registrar aspectos do cotidiano das práticas escolares. Mesmo no curta em que se explora mais a possibilidade técnica da linguagem fílmica, a documentação dessa realidade também se faz presente. De todo modo, a experimentação, a “inutilidade” da arte, perde espaço para a pressão exercida sobre as professoras para evidenciar o seu trabalho, numa rotina que, mesmo em momentos lúdicos como a produção cinematográfica, é revestida por cobranças e exigências de performance. Diante da lógica neoliberal que esvazia o sentido da educação, é preciso defender a prática docente de forma constante, e isso parece estar introjetado no dia a dia das educadoras.

Acreditamos que seja igualmente necessário evidenciar um ponto em comum que há nas produções: todas as professoras são chamadas de “tia” pelos alunos. As razões para isso podem ser diversas: a cultura estabelecida em nossa sociedade de enxergar as

professoras de educação infantil dessa forma; o hábito que se mantém; as próprias professoras que permitem que assim seja. Paulo Freire (1996) destaca que a docência é uma profissão que exige dedicação, militância e uma especificidade em sua execução, diferenciando-se de relações familiares, como ser tio ou tia. O ato de ensinar, intrinsecamente ligado ao de educar, envolve uma “paixão de conhecer”, que motiva uma busca prazerosa, embora desafiadora. O autor defende que a ousadia e a disposição para lutar de forma justa e lúcida pelos direitos são essenciais para quem deseja ser educador. Portanto, mesmo que de forma inconsciente, são hábitos e práticas que reforçam a necessidade dos profissionais da educação de provocarem o valor e a qualidade do trabalho que exercem.

Antes dos créditos subirem à tela: algumas considerações

Para a formação docente, é crucial a atenção às iniciativas de fruição e criação que ofereçam subsídios para uma educação estética. Por meio da arte, aqui pensada a partir das experiências com o audiovisual, nos conectamos com o humano e nos percebemos como seres de relações. Quando nos encontramos com o outro, por intermédio do cinema, os sentidos vão sendo colecionados por nós, marcados nas nossas trajetórias, mantendo vivas as nossas formações estéticas. Esse movimento nos mantém atentos à nossa própria humanidade e ao quanto podemos ser sensíveis, de maneira tanto individual quanto coletiva.

Se, para Vigotski (2001), não acessamos a realidade de forma direta, mas sempre mediada pelos elementos culturais, entendemos e conhecemos mais quanto maior for a nossa apropriação de elementos simbólicos que nos permitam elaborar o real. Reverbera a cada instante, a cada escolha, a cada ação a importância de nos apropriarmos de quem somos, dos nossos saberes, das nossas histórias, das nossas estéticas, das nossas funções – cada parte que montou e segue montando os sujeitos humanos que somos.

Nosso trabalho analítico, em torno de três curtas-metragens produzidos no contexto da Programa Cinema & Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, e exibidos em mostra organizada pela iniciativa, evidencia que as professoras buscam aproveitar as potencialidades da linguagem audiovisual como uma forma distinta de perceber a realidade e refletir sobre ela. Os filmes analisados revelam experiências

sensíveis e singulares de produção audiovisual no contexto da Educação Infantil, nas quais professoras e crianças se implicam como sujeitos criadores e participantes ativos dos processos educativos e estéticos. Embora marcadas pela simplicidade técnica e pelos registros cotidianos, as obras demonstram que a linguagem audiovisual pode operar como mediação potente na construção de sentidos sobre o ensinar e o aprender, a partir da valorização das experiências, da escuta e da sensibilidade.

Ao mesmo tempo, o predomínio do real nessas produções, que se dá devido à preocupação com o registro do cotidiano, para evidenciar o trabalho realizado, gera menor preocupação estética e poética em alguns momentos. Nota-se, portanto, a oportunidade de desenvolver a produção cinematográfica como uma forma de as professoras pensarem também em sua condição docente, num processo formativo crítico e autorreflexivo. Os dados indicam, dessa forma, uma tensão permanente entre a criação artística e a necessidade de documentação da prática docente. Mesmo quando há abertura para a experimentação estética, percebe-se que o audiovisual ainda cumpre, muitas vezes, o papel de legitimar o trabalho pedagógico perante a comunidade escolar e os órgãos gestores — revelando o quanto a lógica performativa e a cultura da prestação de contas também atravessam as experiências de fruição.

Ainda assim, o fato de as professoras se apropriarem dos recursos fílmicos como meio de expressão coletiva e construção de narrativas compartilhadas aponta para caminhos de resistência à instrumentalização da arte na escola que devem ser fortalecidos. Ao lado das crianças, as educadoras podem explorar formas alternativas de narrar a escola, que são espaço de criação, de afeto e de construção de subjetividades. Os filmes produzidos em ambientes escolares não devem ser apenas registros visuais, mas modos de ver o mundo e de nele habitar — com corpos em movimento, vozes que se sobrepõem, brincadeiras espontâneas, descobertas sensíveis. Trata-se de uma estética do cotidiano que se faz política, na medida em que propõe outras formas de representação da infância, da docência e da vida escolar, quebrando os estereótipos sobre a educação e a lógica neoliberal que a tem sustentado em várias políticas governamentais. Nessa perspectiva, a produção audiovisual deixa de ser apenas um recurso pedagógico e torna-se experiência formativa em si: para as crianças, no desenvolvimento da escuta, da autoria e da expressão; para as professoras, na ampliação de sua consciência estética e na reconfiguração de suas

próprias práticas. Como nos lembra Vigotski (1999), a arte é uma técnica social do sentimento — e, como tal, constitui uma via privilegiada para acessar dimensões subjetivas e culturais do desenvolvimento humano.

Por isso, entendemos que investir na formação estética das professoras, sobretudo a partir de práticas que envolvam o audiovisual, é mais do que aprimorar metodologias: é reconhecer a escola como espaço legítimo de produção cultural. É também romper com a lógica utilitarista que restringe a arte à função de complemento didático e a educação às métricas e resultados. Reafirmar o papel da arte como linguagem é reconhecer sua potencialidade em ampliar a consciência, provocar reflexões e tensionar discursos hegemônicos. Valorizar experiências como as aqui analisadas é defender uma educação que integra ética e estética, pensamento e sensibilidade, crítica e criação.

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 145, n. 48, p. 01, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 152, n. 121, p. 01, 27 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=27/06/2014>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 153, n. 83, p. 01, 3 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/05/2016>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CINEMA e Educação SME – Campinas. **Mostra Kino/Estudantil 2024 Parte I**. Campinas/SP: Youtube, 09 dez. 2024. 1 vídeo (1h22min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iUAJoHreSXM&t=875s>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que Arte Educação?** Campinas, Papirus, 1988.

FERREIRA, L. H. Planejar e criar relações possíveis: reflexões acerca da Educação Estética e do

ensino de Arte na escola. In: FERNANDES, C. (org.) **Ensino Fundamental** - Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, L. H. **Educação Estética: narrativas, inspirações e conversas**. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F.; PUCCI, R. H. P. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 19, n. 58, p. 366–384, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210158>. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8861>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre Educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A.; ABREU, F. S. D. (org) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://ebookspedrojoaoeditores.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/ebookeducac3a7c3a3oestc3a9tica.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). In: CONGRESSO SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Lusófona, 2009. p. 1–11. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PONTE, C.; CASTRO, T. S. Proibir acesso prejudica direitos digitais. **Cria.On**, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://criaon.fcsh.unl.pt/artigo/proibir-acesso-prejudica-direitos-iguais/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PUCCI, R. H. P.; ANTUNES-SOUZA, T.; FERREIRA, L. H. Políticas de formação (im)postas no Brasil: uma discussão a partir de narrativas docentes. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 16, n. 38, p. e15211, 2024. DOI: <http://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15211>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15211>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SARMENTO, T. A criança entre-lugares: na família e na escola. In: ALTINO FILHO, J. M.; DORNELLES, L. V. (org.). **Lugar da criança na escola e na infância: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 35, ed. Esp., p.419-433, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mjdfpbZrTRmCYvLTYCwPw6F/?lang=pt>. Acesso em 12 mar 2024.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; DA SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de**

professores! 2.ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 11/02/2025

Parecer em: 05/05/2025

Aprovado em: 02/06/2025