



---

**PRÁXIS DOCENTE E CURRÍCULO EM AÇÃO:  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NARRADOS EM TRÊS ATOS**

---

**TEACHING PRACTICES AND CURRICULUM IN ACTION:  
TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION NARRATED IN THREE ACTS**

---

**PRÁCTICAS DIDÁCTICAS Y CURRÍCULO EN ACCIÓN:  
DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN NARRADAS EN TRES ACTOS**

---

José Alex Soares Santos<sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente estudo aborda as conexões entre práxis docente e currículo em ação no espaço da universidade. Desse modo, relatamos as manifestações do ensino, da pesquisa e da extensão na práxis docente como dispositivos que interagem para a constituição do currículo em ação. Metodologicamente, realizamos estudo bibliográfico articulado com um relato da própria práxis, desenvolvida no chão da universidade, como ser docente. No percurso da experiência com ensino, pesquisa e extensão somos apresentados ao cinema e sua relação com a educação. Esse contato permite o desenvolvimento de ações extensionistas envolvendo a exibição e conversas de/sobre filmes que resultam em um itinerário de pesquisa que busca compreender os sentidos do cineclubismo extensionista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práxis docente. Currículo em ação. Ser docente. Aprender e (des)aprender.

**ABSTRACT**

This study addresses the connections between teaching praxis and curriculum in action in the university space. Thus, we report the manifestations of teaching, research and extension in the teaching praxis as devices that interact for the constitution of the curriculum in action. Methodologically, we carried out a bibliographical study articulated with an account of the praxis itself, developed on the university floor, as being a teacher. In the course of the experience with teaching, research and extension, we are introduced to cinema and its relationship with education. This contact allows the development of extension actions involving the exhibition and conversations of/about films, which results in a research itinerary that seeks to understand the meanings of extensionist cineclubism.

**KEYWORDS:** Teaching praxis. Curriculum in action. Being a teacher. Learning and (dis) learning.

**RESUMEN**

Este estudio aborda las conexiones entre la praxis docente y el currículo en acción en el espacio universitario. Así, informamos las manifestaciones de lo ensino, la investigación y la extensión en la praxis docente como

---

**Submetido em:** 29/11/2020 – **Aceito em:** 10/10/2021 – **Publicado em:** 13/10/2021

<sup>1</sup> Pedagogo, mestre em educação brasileira, professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutorando no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



dispositivos que interactúan para la constitución del currículo en acción. Metodológicamente, realizamos un estudio bibliográfico articulado con un relato de la praxis misma, desarrollada en el piso universitario, como docente. En el transcurso de la experiencia con la docencia, la investigación y la extensión, se nos presenta el cine y su relación con la educación. Este contacto permite el desarrollo de acciones de extensión que involucran la exhibición y conversaciones de/sobre películas, eso funciona un itinerario de investigación que busca comprender los significados de los cineclubismo extensionista.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la praxis. Currículum en acción. Ser profesor. Aprendizaje y (des) aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

Refletirmos sobre a complexidade do exercício da docência no ensino superior brasileiro, incorporando percursos formativos singulares, nos conduz às trilhas da memória e de ir ao encontro da práxis<sup>2</sup> que constitui e refaz o ser docente na interação com a realidade e no cotidiano de sua atuação. Orientados por tal pressuposto, analisaremos em três atos, a práxis docente no contexto universitário como aspecto pertinente do currículo em ação ou currículo real<sup>3</sup> direcionado à formação estético-criativa e à produção do diálogo crítico-problematizador e transformador das relações entre universidade e comunidade.

Metodologicamente, procuramos articular um referencial teórico sobre docência e currículo em ação com as memórias da experiência profissional, na tessitura da rede de conexões que compõem a práxis desenvolvida no chão da universidade como ser docente. Na reflexão sobre a ação, que gera novas reflexões buscamos articular memórias sobre o ensino, pesquisa e extensão, no intuito de mostrar as conexões constituintes de um formato de

---

<sup>2</sup> A categoria da práxis é entendida pelo viés concebido por Adolfo Sánchez Vázquez em sua obra “Filosofia da Práxis” (2011). De acordo com a compreensão adotada, a práxis é uma atividade, uma ação objetiva que faz e refaz situações. A práxis transforma e transmuta criativamente o real ao interagir com os elementos da compreensão teórica situada em um contexto historicamente determinado.

<sup>3</sup> Na perspectiva da teoria crítica, de cunho neomarxista de Michel Aple, esse formato de currículo ganha efetividade no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professores(as) e estudantes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar. Ele é composto, por exemplo, de todas aquelas adaptações feitas cotidianamente pelo professor que percebe que um determinado assunto despertou o interesse dos(as) estudantes, ou das estratégias usadas para aproximar a temática de suas realidades.



currículo em ação que abre possibilidades para “aprender a desaprender” e (re)aprender pela via do cinema e educação. Nestes termos teremos uma narrativa contada em três atos.

O primeiro ato, compreende uma reflexão panorâmica e parcial sobre o que é ser docente. Trata-se de um apanhado de pontos de vista sobre a docência que ao serem adotados, unilateralmente, limitam a riqueza e a complexidade da profissão. Também são apresentadas sinalizações gerais dos impactos que a flexibilização do trabalho e o produtivismo acadêmico têm exercido sobre a profissão de professor e professora, no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES).

O segundo ato terá como ponto central da discussão o desafio de nossa reinvenção criativa. Tal desafio, interligado com os aspectos políticos e pedagógicos da profissão, passa a guiar todas as escolhas feitas em relação a práxis docente e nos impele à perspectiva de aprender, (des)aprender e (re)aprender constantemente no exercício da docência.

Por fim, uma abordagem sobre os percursos da docência articulada na trilha constituída por tríplice aliança entre ensino, pesquisa e extensão. Neste ato, mostramos como o fazer docente no ensino superior envolve um compromisso ético-político atravessado por tal aliança. No caso do ensino, surge a reflexão calcada nas questões que permeiam as salas de aula do curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir delas sinalizamos aos (às) leitores(as), alguns apontamentos da nossa atuação no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), advindos da complexidade que envolve a formação de pedagogos(as).

## **PRIMERO ATO – O QUE É SER DOCENTE?**

A escrita que se segue concerne, inicialmente, na busca de resposta à indagação: o que significa ser docente? A pergunta, pela economia de fonemas, parece simples, no entanto, a diversidade de respostas apresentadas pela literatura especializada a torna complexa, densa e profunda. Não bastando a ressalva sobre a complexidade da prática, a última contornada por uma variedade de matizes para os mais desavisados é uma mistura de cores que confunde a vista e perturba o pensamento. É possível, todavia, compará-la com os versos do poeta andino:



ÁSPERO AMOR, violeta coroada de espinhos,  
cipoal entre tantas paixões eriçado,  
lança das dores, corola da cólera,  
por que caminhos e como te dirigiste a minha alma?  
(PABLO NERUDA, 2007, p. 11).

Diante desse "áspero amor" se tem o ingresso na diversidade de pontos de vista que procuram responder o que seja docência. Há quem afirme ser um "trabalho", uma "ocupação" ou "ofício", posto que seja um serviço prestado à sociedade em troca de uma remuneração. Sussurram outros: "uma profissão!". A origem desse sussurro, provém da ideia que a docência figura como serviço público e beneficia o conjunto da sociedade, regulamentada por normas e valores garantidores de seu funcionamento. Ventos sibilantes vindo de outras paragens fazem ecoar um grito e a anunciam como "vocação", por requerer no seu exercício o cuidado, o envolvimento afetivo e ético, bem como o comprometimento pessoal com outrem. Existem também os(as) que a compreendem como um "estilo de vida", constituído por duas características básicas: autoridade e responsabilidade.

Não satisfeitos com as assertivas anteriores, vêm os especialistas e reivindicam a inclusão de sua percepção, com o brado forte, de que a docência é uma "atividade técnica", por exigir conhecimentos elaborados e estratégias diferenciadas para cumprir a função com eficácia e competência. Mas, ainda não conformados eis que aparecem os de opinião mais plástica e/ou estética, invocando-a como "arte". Seria romantismo? Talvez! No entanto, assim é considerada, porque requer sensibilidade e criatividade para conhecer cada estudante, entender o contexto em que vive e aprende, bem como adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas dos (as) educandos (as).

Em outra acepção, existe a crença de ser necessário considerá-la como "altruísmo", uma vez que, faz parte do coração do ensinar doar-se incondicionalmente ao outro. Estamos frente a frente com o "amor-ágape" que Pestalozzi definiu como característica básica do primeiro passo de seu método: "o amor pedagógico" (INCONTRI, 1997). O referido passo transmutado em relação pedagógica está muito próximo da visão camoniana do que seja amor:



É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder;  
É querer está preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata lealdade...  
(CAMÕES, 2007, p. 23).

Não bastasse a complexa rede conceitual ou de pontos de vista que envolve a docência, intrínsecas a esta, temos as contradições e a dinâmica incandescente de sua práxis. Nessa teia contraditória está sua imprescindível permanência em uma sociedade que se autoneia “sociedade do conhecimento”, acompanhada de perto pela desprezível existência, em função do esvaziamento pedagógico, da precarização laboral e desvalorização social.

Os dispositivos instrumentais da razão nublaram o aspecto de devir que a formação carrega, impondo-lhe um caráter técnico-intervencionista que cega para as relações possíveis com o campo cultural, no qual os conhecimentos adquirem sentido. Talvez pelas urgentes necessidades de nossa sociedade, muitas vezes transferidas prematuramente para as instituições educativas, a racionalidade docente tende a configurar-se em um quadro de formação precário, pautando-se especialmente na disseminação de narrativas pedagógicas redentoras e na hipostasia do fazer do professor. Ambas as posições fragilizam tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática, nublando o entendimento do núcleo comum que subjaz à formação docente. (OURIQUE; OURIQUE, 2014, p. 493).

Os estudos de Facci (2004); Mancebo, Maués e Chaves (2006); Pimenta e Anastasiou (2002); Tardif e Lessard (2007), com diferentes filiações teóricas, têm como ponto em comum a percepção de que o trabalho docente é afetado em cheio com as “novas” demandas exigidas pela dinâmica da “reestruturação produtiva”. Esta, por sua vez, “força” o ritmo da produção, incrementa as tarefas a serem realizadas, institui horários atípicos com o intuito de acelerar o desempenho das atividades laborais e aprofundar uma dinâmica “produtivista academicista”. Situação que tende a se expandir e se intensificar com a implementação do obscuro “ensino remoto emergencial” durante a pandemia e no pós-pandemia, se é que teremos o após.

Acometida por esta situação histórica que requer um esforço colossal para manter o equilíbrio a docência segue a balançar com um pé na corda bamba e o outro na travessia da



ponte e, caso venha a se desequilibrar, a práxis se esvazia e transforma-se numa tarefa de Sísifo.

Ao trazer à baila o mito sisifiano para pensar a práxis docente na educação superior, em tempos que predomina a obsessão pelo produtivismo acadêmico, quer se chamar atenção para à dimensão de vulnerabilidade e aos riscos de adoecimento que uma boa parte da categoria pode estar exposta. Diante de uma tarefa inglória e sem resultados animadores, professores (as) começam a sentirem-se impotentes e ao conviver com essa perversa realidade, diversos transtornos surgem como porta de entrada para o “sofrimento psíquico” traduzido em “mal-estar” docente e “Síndrome de *Burnout*” (ARAÚJO, *et al.*, 2005; FACCI, 2004; FERREIRA, 2005; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Em síntese, esses estudos definem como representação do mal-estar docente, sentimentos tais como: desmotivação pessoal – o que pode levar uma atitude extrema como o abandono da própria profissão; insatisfação profissional; esgotamento e estresse; depressão, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional entre outros que, por vezes, suscitam sentimento de autodepreciação.

No caso da Síndrome de *Burnout* destacam entre suas características a fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrointestinais, comportamentais (incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas), alterações emocionais (distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos), uso abusivo de substâncias (cafeína, álcool, fumo, psicofármacos, entorpecentes, entre outras).

No caminho da recuperação e no resgate do equilíbrio da subjetividade para o bem viver coletivo, no contexto do currículo em ação e sintonizado com a práxis docente, sugerimos o princípio filosófico de “aprender a (des)aprender para (re)aprender”.

Desaprender é animar-se a questionar tais verdades [...], é também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. [...] A partir dessa percepção, nascerá um esforço de desaprender, de gerarem novas reaprendizagens que possam vir a acontecer com toda a fortaleza própria dos significados que não cessam de serem criados (FRESQUET, 2007, p. 49).





Caminho que tem demonstrado resultados significativos na efetivação de formação estético-criativa, constituída por nossas experiências no espaço universitário, ao atuar em conexão com a tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última o conectivo mais efetivo de aproximação entre as três.

## **SEGUNDO ATO – APRENDER, (DES)APRENDER E (RE)APRENDER COM A PRÁXIS DOCENTE**

A práxis docente está sempre nos desafiando a reinvenções criativas a cada dia. Esse desafio, interligado com os aspectos políticos e pedagógicos da profissão, passa a guiar todas as escolhas feitas e nos impele à perspectiva de aprender, (des)aprender e (re)aprender com as situações que o cotidiano vai demarcando dentro do exercício da profissão.

O tempo de (re)aprender é um momento de síntese criativa, “produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão cultural, no qual os significados coletivos tornam-se individuais” (FRESQUET, 2007, p. 51). O (re)aprender transcende o aprender, amplia seu potencial e abre novos horizontes com outras possibilidades de conhecimento, produção e desenvolvimento humano. Assim, articular em nossa prática docente: ensino, pesquisa e extensão, nos permite agir com o objetivo de inventar e nos reinventar na, e pela práxis docente.

A trinca dialética só se torna possível pelo encontro nas tessituras do coletivo, assim, como expressou João Cabral de Melo Neto (2008, p. 219):

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

Em meio às contradições e tessituras que se constituem, coletivamente, no âmbito da docência, vivemos intensamente “as manhãs” ao atuar com ensino, pesquisa e extensão, principalmente, com “os fios do sol” que em nossa experiência recebe a denominação de



“cinema e educação” e, mais especificamente o “cinema para aprender a desaprender” nos indicando caminhos para outros planos de aprendizagem.

O processo de aprender e (des)aprender sinaliza para um terceiro momento, apresentado como “tempo de (re)aprender” implicado num momento de síntese. Tais processos se constituem em transmissões culturais bidirecionais e de interculturalidades de aprendizagens e (des)aprendizagens, nos quais os significados coletivos tornam-se individuais. O (re)aprender transcende o aprender, amplia seu potencial e abre novos horizontes com outras possibilidades de conhecimento, produção e desenvolvimento humano.

O processo bidirecional de transmissão e produção cultural leva-nos a pensar na interfunção do ensinar e do aprender, desde essa tripla possibilidade. A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Aprendemos com os outros, em experiências sociais, fundamentalmente naquelas mais intensas afetivamente. Por isso nos é tão difícil distinguir no ato de aprender os valores dos pré-conceitos e inclusive desvinculá-los das pessoas das quais os aprendemos. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes. Eles são carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais. E o cinema, que aprendizagens facilita? Que valores, conceitos, questões nos permitem escovar a contrapelo para desaprender? (FRESQUET, 2007, p. 47-49).

Como “as mãos que descobrem o convite da terra e os poemas como ilhas submersas” (BARROS, 2010, p. 50), nos idos de 2010, entramos em contato com duas produções que iriam balizar as ações desenvolvidas com o cinema no interior do referido projeto, a primeira nomeada de *Tela crítica: a metodologia* (2010), do sociólogo e professor da UNESP-Marília, Giovanni Alves; a segunda, uma coletânea de textos organizada pela prof. Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes (2008), com o título *A escola vai ao cinema*.

As referidas obras fizeram com que desaprendêssemos certas ideias que tinham sido incorporadas equivocadamente sobre o cinema e sua estética, a ponto de confundi-lo com ferramenta pedagógica no mais ingênuo pensamento de sua tosca instrumentalização no âmbito da experiência educacional. A partir do diálogo reflexivo com essa literatura, rompemos com tal perspectiva que limitava a criatividade pautada pela perspectiva emancipatória imanente na estética cinematográfica.

Descobrimos que “não se trata de ‘escolarizar’ o cinema ou de ‘didatizá-lo’” (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 10), mas de adotá-lo como experiência crítica, “em si e para si,





uma experiência pedagógica” (ALVES, 2010). Numa outra perspectiva que destoa da adotada por Giovanni Alves, temos a compreensão que se debruça sobre a experiência estética grávida de sensibilidade, de linguagens diversas e mediadas pela criatividade humana (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013).

O mergulho na pesquisa e na busca conceitual da relação entre cinema e educação, conectado à práxis docente mostrou a necessidade de um conhecimento mais profundo que articulasse os dois temas pela mediação das experiências estéticas. As inquietações que se ampliaram com o acúmulo vivido requereram, portanto, pesquisa para sua compreensão.

Por isso a práxis docente na perspectiva do currículo real, reúne produção, transformação e mobilização de conhecimento e saberes. Nas palavras de Tardif (2007, p. 234-235), “essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Portanto, a práxis é uma categoria que deve estar presente na atividade docente. Nesse sentido, “a atividade opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não a do apenas possível. O agente é o que age, o que atua não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

Dentro desse viés, seguimos em busca de quais práticas de ensino, pesquisa e extensão serão capazes de despertar o interesse de estudantes trabalhadores(as) para a formação docente, em um cenário de esvaziamento pedagógico, de precarização do labor professoral, de desvalorização social, de baixos salários e de muita responsabilidade profissional e compromisso ético e sociopolítico?

A relação entre cinema e educação tem sido um experimento para indicar sinalizações propositivas para encontrar e resposta à questão e formular novas perguntas. O desenvolvimento de experiências estéticas que envolvam a compreensão do significado da imagem no contexto das relações humanas e que permitam estudantes e professores a pensar sua atuação no mundo e com o mundo, tornam-se uma janela de entrada para a formação e atuação profissionais que incorpore a práxis social. Isto é, ações de um coletivo de sujeitos históricos cujas forças unidas são capazes de revolucionar e transformar um sistema.



### TERCEIRO ATO – MANIFESTAÇÕES DA PRÁXIS DOCENTE E DO CURRÍCULO EM AÇÃO NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Com o desabrochar da práxis docente em sala de aula ao longo do tempo foi sendo maturado o princípio que tem como ponto de referência a responsabilidade e o compromisso com a formação dos (as) estudantes. Por isso, tínhamos a compreensão que seria necessário expandir a atuação de professor universitário para a extensão e a pesquisa.

Perseguindo tal princípio, participamos assiduamente na preparação da documentação exigida para a regulamentação institucional do Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais - LUTEMOS, reconhecido como Laboratório Misto<sup>4</sup> pela Resolução n. 758/2010 - CONSU, de 17 de setembro de 2010. Logo em seguida, no âmbito do LUTEMOS, veio a criação do grupo de estudos *Formação, Trabalho e Profissionalização Docente na Contemporaneidade*, bem como do projeto de extensão *Cine Itinerante - Leitura de Mundo por meio do Cinema*, dos quais assumimos a coordenação.

O grupo de estudos funcionou durante dois anos (2012-2014) e proporcionou análises sobre o trabalho docente e inspirou, enquanto existiu, reflexões sobre a temática que foram convertidas em artigos e ensaios acadêmicos com aprovação e apresentação em eventos de natureza acadêmica, em nível local (Semana Universitária da UECE), regional (Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN), nacional (Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SPBC) e internacional (Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED).

O cine itinerante, institucionalizado em 2011 como projeto de extensão da UECE<sup>5</sup> e com as atividades suspensas em 2017, buscou promover a pedagogia do encontro entre a

---

<sup>4</sup> Na UECE o laboratório é considerado misto, quando se destina, a pelo menos duas, dentre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No caso do LUTEMOS, as três atividades são acolhidas pelo seu raio de atuação.

<sup>5</sup> O projeto tem como objetivo promover a exibição/apresentação de filmes e/ou documentários seguidos de diálogo sobre seu conteúdo nas comunidades, entidades sindicais, escolas, assentamentos, universidade com abordagem focada na cultura popular, na crise do trabalho e na problemática social contemporânea que afeta diretamente a vida humana. Dessa forma busca fomentar uma leitura de mundo crítica, transformadora e pautada pela luta da emancipação dos grupos sociais marginalizados pelas relações de produção e reprodução do capital, as quais marcam a materialidade das relações sociais e os dilemas vividos no plano das subjetividades.



universidade e a comunidade. Nessa caminhada instigante, junto com os bolsistas do projeto que se renovavam a cada ano, houve o interesse de conhecer melhor a experiência cinematográfica, reconhecendo as dificuldades e as frustrações que o intento poderia proporcionar.

Isso porque fazer extensão com exibição de filmes de forma itinerante sem recursos financeiros, com espaços precários e condições técnicas inadequadas, acompanhadas pela hesitação de estar diante do novo, eram circunstâncias favoráveis à frustração. Somado a tudo isso, ainda existia a preocupação com os riscos referentes à recepção pelo público ser um fracasso. Diante desse contexto permanecia a pergunta: “quem te ensinou os passos que até mim te levaram?”

A resposta estava nos versos do poeta pantaneiro, Manoel de Barros (2010, p. 50-51):

Fui andando...  
Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada  
Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.  
Fui andando...

As coisas eram simples.  
Nem gaivotas no mar imperturbável,  
Mas havia uma pergunta que me desafiava  
E os mistérios se encontravam como dois números e se completavam  
Em meu rosto... Nada posso fazer, pensei.  
E fui apanhando objetos largados na tarde  
Com as ruínas do outono em que vicejo.

Com o acúmulo proporcionado pelo “apanhado de objetos largados”, ao longo de sete anos foi-se, aos poucos, encontrando em meio “as ruínas do outono”, elementos para uma metodologia de exibição e debates de narrativas fílmicas para estudantes, sindicalistas, professores(as), assentados(as), quilombolas e povos originários. No decorrer do processo de atuação do projeto *Cine itinerante – leitura de mundo por meio do cinema*, suas atividades remetiam para a necessidade de mais estudos favoráveis a aproximação das fronteiras existentes entre cineclubismo, estética cinematográfica e extensão universitária. Estudos que pudessem ajudar na reflexão crítica da experiência estética e contribuíssem para processos de mudanças subjetivas e coletivas do público envolvido, na perspectiva da emancipação que não se limitasse ao seu aspecto intelectual.



As práticas integradas entre ensino e pesquisa, mediadas pela extensão, em 2018, nos fizeram personagem do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, como roteirista de uma pesquisa que tem como objeto de estudo o “cineclubismo extensionista”, atravessado pelas categorias: politização da arte e pedagogia do encontro.

Ao adotar tal viés, Benjamin encaminha uma propositura à emancipação da arte. Nessa perspectiva a arte deve abandonar o ritual parasitário e aurático, ao mesmo tempo que assume uma função social de engajamento em prol das(os) vencidas(os) e oprimidas(os), no combate à sua alienação e manipulação, promovidas pelas(os) vencedoras(es).

A convicção de Benjamin sobre essa inversão de função da arte fica evidente na seguinte passagem:

*[...] a partir do momento em que o critério da autenticidade não mais se aplica à produção artística, também a função social da arte terá sido objeto de uma transformação radical. Em vez de basear no ritual, ela terá agora outra práxis como seu fundamento: a política (BENJAMIN, 2015, p. 18. Grifos do autor).*

A refuncionalização que a arte deve adotar na autopreservação do que é humano, aparecerá articulada com a perspectiva de emancipação e a participação do público. Presente nas revelações propiciadas pelo teatro épico ou brechtiano a refuncionalização da arte não ocorre por meio de reproduções, mas das interrupções que acontecem no desenvolvimento do processo cênico. Esse modelo de teatro está a altura da técnica, denominada por Benjamin de “segunda natureza”, porque suas formas correspondem às novas formas técnicas empregadas pelo cinema e pelo rádio. Portanto,

No instante em que a massa se diferencia nos debates, nas decisões responsáveis, nas tentativas de posicionamentos fundamentados, no instante em que a totalidade falsa, dissimuladora, chamada “público” começa a se desagregar a fim de abrir espaço para diferentes partidos que correspondem às verdadeiras condições – nesse instante, a crítica sofre o duplo dissabor: tem seu caráter de agente revelado e, ao mesmo tempo, depreciado. Simplesmente por apelar a um público – que continua a existir dessa maneira opaca apenas para o teatro, significativamente não mais para o cinema –, ela passa a advogar, querendo ou não, para aquilo que os antigos chamavam de teatrocracia: a dominação das massas baseada em reflexos e sensações, exato oposto de uma tomada de posição de coletivos responsáveis (BENJAMIN, 2017, p. 18).



A perspectiva adotada pelo filósofo judeo-alemão, traz o público para o centro do debate e o sentido que este assume por meio das revelações e não mais imitações, propiciadas pela sua intervenção direta no conteúdo da cena. Aqui nos deparamos com a anunciação de um método que arranca o público de sua condição opaca de espectador passivo e silenciado, ao mesmo tempo que lhe devolve a postura corajosa de tomar posições observando os coletivos, deslocando, inclusive a crítica especializada que passa a ser só mais um partido – somente uma opinião a mais na construção pelos coletivos responsáveis do debate em meio as revelações do real. A alegoria benjaminiana referente à noção de público, amplia e robustece a categoria que antes fora anunciada como politização da arte.

A “pedagogia do encontro” adquire voz e vez na abordagem filosófica do espanhol Alfonso López Quintás e do pesquisador brasileiro, Gabriel Perissé. Para ambos a pedagogia do encontro é capaz de proporcionar experiências criativas inspiradas na formação de valores humanizadores que contemplem uma “educação para a convivência” e supere o “analfabetismo existencial”. Faz parte de sua ação pedagógica o “pensamento relacional” e a ética pautada na dialética dos limites e dos horizontes.

Em síntese a pedagogia do encontro se constitui de dois aspectos fundamentais, a continuidade e a progressividade.

Formação contínua e progressiva leva ao amadurecimento, ao espírito de pesquisa, à imaginação criativa, ao aprimoramento da sensibilidade, à liberdade responsável, à capacidade de interagir com as pessoas de modo solidário, conduz a arte de dialogar (que inclui saber lidar com os silêncios significativos da linguagem), conduz à descoberta pessoal dos valores e ao exercício de virtudes como a generosidade, a disponibilidade, a flexibilidade, a confiança, a cordialidade, a paciência e a veracidade, que, no contexto educacional, articulam-se com a curiosidade intelectual, a intimidade com a linguagem, o talento didático e conhecimento seguro dos procedimentos... (PERISSÉ, 2021, p. 13-14).

Tal concepção está eivada de aspectos do romantismo pedagógico freireano que pode ser encontrado nas ideias de Danilo Streck (2001), em sua revisitação da “educação como ação cultural”. Encontramos traços de proximidade da pedagogia do encontro com a dimensão criativa, reivindicada por Alain Bergala (2008) e Fresquet (2013) ao estabelecerem pontes que conectam cinema e educação.



Tais categorias nos auxiliarão na compreensão da experiência cineclubista no contexto da extensão universitária e no entendimento da produção cinematográfica para além daquilo que lhe foi reservado pela indústria cultural. Isto é, a limitação do *know-how* artístico e cultural, estético e político do cinema ao entretenimento, ao espetáculo com intuito de apenas divertir. Essa prática, associada ao lazer e desprovida de reflexão, conduz o público a assumir postura acrítica e desprovida de criatividade compatível com um *voyeur*, diante das imagens em movimento.

O alerta de Platão (2000), em sua “Alegoria da Caverna” pode ser, alegoricamente, relacionada ao *voyerismo* do entretenimento cinematográfico. A passividade do público o torna prisioneiro – apreciador de sombras refletidas na parede do interior da caverna – dos reflexos imperfeitos da realidade concreta que tem sua verdadeira dinâmica no exterior da morada subterrânea. São as plateias com as quais o teatro épico de Brecht busca romper e o que Benjamin propõem refuncionalizar no campo da arte, fazendo a passagem do ritual e aurático para a ação política e o uso da técnica, fruto da indústria moderna (fotografia e cinema).

Oposto ao cinema produzido pela indústria da distração sustentada na ideologia da diversão vazia de sentido para a vida coletiva, o cineclubismo tem como função estético-política ativar em quem com ele está envolvido, a politização da arte, adormecida pela escuridão da caverna platônica e abduzida pelas sombras projetadas em suas paredes.

Livres da visão simulacro ou da espetacularização do real, os (as) mediadores(as) e público da experiência cineclubista e extensionista – bolsistas e coordenadores(as) dos projetos de extensão “Cine Itinerante”, “Arte e Crítica Social” e “Cinema no Hospital?” – passem a compreender que o mundo e a vida são realmente diferentes “quer dizer ao vivo é muito pior”, como indicam os versos do cantor e compositor cearense Belchior (1976).

O cinema, arte essencialmente moderna e fruto da sociedade industrial é detentor de uma pedagogia que em sua essência possui infinitas possibilidades de levar o público e quem com ele está envolvido a perceber a si mesmo e ao mundo, ativando memórias e experiências de vidas subjetivas e coletivas. Dessa forma é uma arte que potencializa o poder da criação e





da crítica – apreensão e discernimento sobre o que é produzido, transmitido e comunicado pelos dispositivos e a técnica utilizados no campo do audiovisual.

Percebemos pelas trilhas percorridas que as marcas dos percursos formativos resgatados pelas memórias de um currículo em ação, corroboram para repensar nossa práxis docente e humana. O repensar está atravessado pelo aprender (des)aprender e pela progressiva autonomia, maturidade intelectual e política no chão da universidade.

Por fim, a trajetória aqui revelada comporta a convicção nas concepções de transformação do *status quo* e a esperança real no movimento de ascense e do por vir das reflexões e ações que se somam e se aprimoram pela sistematização e análise dos fenômenos, na tentativa ousada de comunicá-los sob a óptica dos momentos e recortes escolhidos, como artesãos da teoria e da prática no contexto do ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a práxis docente, concebida como aspecto do currículo em ação, no contexto universitário assume um formato de espiral, ou seja, permanece em construção constante e obedece ao movimento dialético do porvir. Percebemos que as marcas dos percursos formativos resgatados pelas memórias, corroboram para repensar nossa atuação professoral e humana que espero sejam refinadas pela progressiva autonomia, maturidade intelectual e política, ambas conquistadas pelo aprofundamento teórico por meio da prática de sala de aula, das leituras, pesquisas e demais atividades desenvolvidas.

As trajetórias parcialmente anunciadas comportam a convicção das concepções que defendemos e o movimento de ascense das reflexões que se somam e se aprimoram pela sistematização e análise dos fenômenos, na tentativa ousada de comunicá-los sob a ótica dos momentos e recortes escolhidos.

Tais relatos demonstram, sem desconsiderar as dificuldades existentes e impostas pelo real que caminhos criativos e inovadores são possíveis de construir, outros de serem potencializados no contexto das universidades, quando cultivamos as diversas conexões entre pesquisa, ensino e extensão; aproximando a universidade da comunidade para que a primeira



possa desaprender e aprender, bem como ensinar a segunda. Cultivo que vêm enfrentando enormes estiagens, motivadas pela truculência do governo federal e do Ministério da Educação (MEC), nesses tempos de neofascismo regado a uma tempestade pandêmica sem trégua, até então.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Tela crítica**: Metodologia. São Paulo: Praxis, 2010.

ARAÚJO, T. M. et. al. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador v.29, n.1, p.6-21, jan./jun. 2005.

BARROS, Manuel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Org., pref. Márcio Seligmann-Silva; Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In BENJAMIN, Walter et. al. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Trad. alemão Marijane Lisboa; trad. inglês Vera Ribeiro. Org. Tadeu Capistrano. – 1. reimp. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 11-42.

BENJAMIN, Walter. **Ensaaios sobre Brecht**. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. II).

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CAMÕES, L. V. **200 sonetos**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERREIRA, M. A. **Instituições particulares de ensino superior e docência**: uma análise da qualidade da prestação de serviços e sua relação com a subjetividade do docente. 132f. 2005.



Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

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

FRESQUET, Adriana (org.). **Imagens do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

MANCENO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NERUDA, P. **Cem sonetos de amor**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

OLIVEIRA, C. B.; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. In: **Segundo Congreso Nacional/ Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación**. Hacia una educación de calidad para todos. Desafíos para la perspectiva comparada. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: [S.l.], 2007.

OURIQUE, M. L. H.; OURIQUE, J. L. P. Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando? **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 477-499, maio/ago. 2014.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. São Paulo: Factash, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v. 1).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. – 2. ed., 4. reimp. – São Paulo: EXO experimental org., Editora 34, 2018.



SILVEIRA, M.F.L. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

STREK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, I. A.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.