

**CINEMA COMO
DISPOSITIVO DE
FORMAÇÃO DO OLHAR
DOCENTE: COMPREENSÕES
SOBRE AS RELAÇÕES
PEDAGÓGICAS EM
NARRATIVAS
CINEMATOGRAFICAS**

**CINEMA AS A DEVICE FOR THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S GAZE:
UNDERSTANDINGS OF PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS IN CINEMATIC
NARRATIVES**

Ciências Humanas • 21/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792369202](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792369202)

Carla Valéria de Miranda Costa Duarte¹

Thelma Panerai Alves²

RESUMO

O artigo aborda as possibilidades do cinema para a formação do olhar docente, considerando as relações pedagógicas construídas nas narrativas *En una Escuela de La Habana* (2014), de Ernesto Daranas, e *La Cour de Babel* (2014), de Julie Bertuccelli. O estudo objetiva compreender como essas narrativas constroem e dão visibilidade às relações entre professores e estudantes e como contribuem para a formação do olhar docente. De abordagem qualitativa e interpretativa, a pesquisa realiza análise fílmica a partir da articulação entre tema e forma, considerando elementos narrativos e estéticos envolvidos na construção dos sentidos. A análise evidencia relações pedagógicas atravessadas pela escuta, pelo cuidado, pelos conflitos, pelas singularidades das trajetórias escolares e pelas situações que mobilizam a ação docente. Os resultados indicam que as narrativas cinematográficas favorecem experiências de atenção e interpretação sobre a escola e a docência, especialmente quando seus temas são analisados em articulação com as escolhas estéticas que organizam imagens, sons, falas, silêncios, enquadramentos e tempos. Conclui-se que o cinema contribui para a formação do olhar docente ao possibilitar experiências estéticas e reflexivas que ampliam as formas de perceber, interrogar e compreender as relações pedagógicas.

Palavras-chave: Cinema e educação; Formação docente; Relações pedagógicas; Formação do olhar; Análise fílmica.

ABSTRACT

This article addresses the possibilities of cinema for the development of the teacher's gaze, considering the pedagogical relationships constructed in the narratives *En una Escuela de La Habana* (2014), directed by Ernesto Daranas, and *La Cour de Babel* (2014), directed by Julie Bertuccelli. The study aims to understand

how these narratives construct and make visible the relationships between teachers and students and how they contribute to the development of the teacher's gaze. Using a qualitative and interpretive approach, the research conducts film analysis based on the articulation between theme and form, considering the narrative and aesthetic elements involved in the construction of meanings. The analysis reveals pedagogical relationships shaped by listening, care, conflicts, the singularities of students' educational trajectories, and situations that mobilize teachers' actions. The results indicate that cinematic narratives foster experiences of attention and interpretation regarding school and teaching, particularly when their themes are analyzed in connection with the formal choices that organize images, sounds, speech, silences, framing, and temporality. It is concluded that cinema contributes to the development of the teacher's gaze by enabling aesthetic and reflective experiences that broaden ways of perceiving, questioning, and understanding pedagogical relationships.

Keywords: Cinema and Education; Teacher Education; Pedagogical Relationships; Teacher's Gaze; Film Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cinema tem ampliado sua presença no campo educacional, deixando de ser compreendido apenas como recurso didático ou instrumento de ilustração de conteúdos, para assumir lugar como linguagem capaz de produzir experiências, problematizar a realidade e mobilizar diferentes formas de compreender a educação. Ao construir narrativas sobre a escola, os sujeitos e o cotidiano escolar, os filmes não apenas representam práticas educativas, mas organizam modos de ver, interpretar e atribuir sentido às relações que constituem a experiência escolar.

Sob essa perspectiva, o cinema passa a configurar-se como um espaço de produção de conhecimento, capaz de favorecer deslocamentos no olhar daqueles que se dedicam à docência e à pesquisa em Educação.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Fresquet (2013), ao defender que o cinema amplia as possibilidades de encontro com o mundo e consigo mesmo, e de Duarte (2009), para quem os filmes participam da produção de significados sobre a escola, a docência e os processos educativos. Mais do que reproduzir a realidade, as narrativas cinematográficas constroem pontos de vista sobre ela, selecionando situações, organizando conflitos e produzindo interpretações que desafiam leituras naturalizadas do cotidiano escolar.

Embora o diálogo entre cinema e educação venha se consolidando como campo de investigação, grande parte das pesquisas concentra-se no potencial pedagógico dos filmes como recurso de ensino ou na análise de suas representações da escola. Ainda são menos frequentes os estudos que investigam como a linguagem cinematográfica contribui para compreender as relações pedagógicas e para ampliar o olhar docente sobre a experiência escolar. É nesse horizonte que se insere este artigo, ao considerar que as relações entre professores e estudantes constituem um dos elementos centrais das narrativas escolares e um campo privilegiado para refletir sobre a docência.

Partimos da compreensão de que as relações pedagógicas não se reduzem às interações estabelecidas em sala de aula, mas se constituem em um processo relacional atravessado por dimensões institucionais, sociais, culturais e éticas que incidem sobre a

experiência de professores e estudantes. Nessa perspectiva, escuta, cuidado, mediação e reconhecimento deixam de ser compreendidos como atributos individuais da prática docente para serem analisados como dimensões produzidas no interior das relações e das condições concretas em que a experiência educativa se realiza.

Com base nesse entendimento, este artigo analisa as narrativas cinematográficas de *En una Escuela de La Habana* (2014), dirigido por Ernesto Daranas, e *La Cour de Babel* (2014), dirigido por Julie Bertuccelli. Embora produzidos em contextos históricos, políticos e culturais distintos, os dois filmes atribuem centralidade às relações estabelecidas entre professores e estudantes, permitindo compreender como diferentes formas de mediação docente se constituem em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, migrações, diferenças culturais e tensões institucionais.

O objetivo deste estudo é compreender como essas narrativas cinematográficas produzem modos de compreender as relações pedagógicas e discutir suas contribuições para a formação do olhar docente. Defendemos que o cinema não apenas representa a escola, mas opera como dispositivo de formação ao possibilitar que professores e pesquisadores problematizem a docência a partir de experiências, conflitos e encontros que, embora situados em contextos específicos, dialogam com questões recorrentes do cotidiano escolar.

Para desenvolver essa discussão, o artigo organiza-se em quatro momentos. Inicialmente, apresenta o referencial teórico que articula cinema, relações pedagógicas e formação docente. Em seguida, explicita o percurso metodológico adotado na análise das narrativas

fílmicas. Posteriormente, discute os resultados a partir de três eixos analíticos: as relações pedagógicas como experiência situada; a escuta, o cuidado e a mediação docente; e o cinema como dispositivo de formação do olhar docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando as contribuições do estudo para o campo da Educação e da formação de professores.

2. CINEMA, RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO OLHAR DOCENTE

Há filmes que permanecem conosco muito depois do término da sessão. Não necessariamente porque contam histórias extraordinárias, mas porque fazem emergir questões que continuam a nos acompanhar durante horas, dias e, em alguns casos, pela vida toda. Determinados gestos, conflitos e encontros nos tocam de maneira íntima e, por vezes, transformam a forma como passamos a olhar para aquilo que vivemos. O cinema possui essa capacidade singular de deslocar o olhar e mobilizar emoções. Não entrega respostas prontas; cria condições para que voltemos nossa atenção para algo que, de maneira particular, nos afeta. Quando a escola ocupa o centro dessas narrativas, aquilo que permanece não é apenas a lembrança de personagens ou acontecimentos, mas a percepção de que determinadas situações dizem respeito à própria experiência educativa.

Esse efeito não decorre somente dos temas abordados pelos filmes, mas também da maneira como o cinema constrói aquilo que vemos. Antes mesmo de uma narrativa ser compreendida racionalmente, imagens, sons, silêncios, enquadramentos e movimentos já participam da nossa experiência. O cinema organiza nossa atenção e, ao fazê-lo, produz determinadas maneiras de

perceber as relações humanas. É justamente nesse ponto que Bernardet (2012) chama atenção para um aspecto fundamental da linguagem cinematográfica: a imagem não constitui um reflexo neutro da realidade. Toda narrativa resulta de escolhas que produzem determinado ponto de vista sobre o mundo. Assim, aquilo que vemos na tela não corresponde simplesmente aos acontecimentos narrados, mas à forma como esses acontecimentos foram construídos para serem vistos, uma vez que, “[...] no cinema, fantasia ou não, a realidade sempre se impõe com toda força” (Bernardet, 2012, p. 13).

Essa impressão de realidade, entretanto, não significa que as imagens falem por si mesmas ou que seus sentidos estejam dados de antemão. Ao discutir a relação entre técnica e significação, Bernardet (2012, p. 21) afirma que “[...] nunca uma máquina tem uma significação em si, ela sempre significa o que a fazem significar”. Embora a reflexão do autor se dirija à técnica, ela nos ajuda a compreender que os recursos cinematográficos não produzem sentidos de maneira isolada. É a forma como são utilizados e articulados na narrativa que participa da construção daquilo que vemos e sentimos diante das imagens. Um rosto em silêncio, uma espera prolongada ou uma conversa marcada pela ausência de música, por exemplo, não possuem um significado único e independente. Seus efeitos dependem das relações que estabelecem com os demais elementos do filme e com a situação narrada.

Essa perspectiva ganha importância quando nos voltamos para as representações da escola e das relações pedagógicas. A maneira como um professor é enquadrado, o tempo concedido à fala de um estudante ou a escolha de acompanhar determinada situação até

suas consequências orientam a atenção do espectador e interferem na leitura dos acontecimentos. Não se trata, portanto, apenas de observar o que os filmes mostram sobre professores e alunos, mas de perceber como suas escolhas de linguagem constroem determinadas possibilidades de compreensão dessas relações.

É nessa relação entre cinema e experiência educativa que Fresquet (2013) situa uma possibilidade importante para a formação. Ao pensar a experiência cinematográfica como abertura para outras formas de comunicação com o outro e consigo mesmo, a autora afirma que “a tela do cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades” (Fresquet, 2013, p. 19). A reflexão permite compreender que o contato com o cinema pode ultrapassar a aproximação com histórias ou realidades diferentes. Ao acompanhar as experiências dos personagens, o professor também pode se deparar com questões que atravessam sua própria prática, rever percepções naturalizadas e considerar outras formas de compreender os sujeitos e as situações que constituem a vida escolar.

Duarte (2009), por sua vez, amplia essa discussão ao considerar que os filmes participam da produção de significados socialmente compartilhados sobre a educação. As narrativas não apenas apresentam escolas, professores ou estudantes; elas constroem interpretações sobre essas experiências e colocam em circulação determinados modos de compreendê-las. Por isso, o interesse não está em verificar se um filme representa fielmente uma realidade escolar, mas em perceber o que sua narrativa torna visível e quais

sentidos produz sobre a experiência educativa. Como afirma a autora, trata-se de “[...] fraturar e recompor as estruturas de significação de textos fílmicos distintos e descrever/interpretar o que eles têm a dizer sobre um mesmo tema” (Duarte, 2009, p. 80).

Essa maneira de compreender o cinema também modifica a forma de olhar para a escola. Entre os muitos elementos que compõem o cotidiano escolar, determinadas situações ganham centralidade nas narrativas: o encontro entre professores e estudantes, os conflitos que atravessam a convivência, as decisões tomadas diante do imprevisível e os modos como cada gesto repercute na experiência de quem ensina e de quem aprende. É nesse tecido de relações que a escola deixa de aparecer apenas como instituição e passa a ser percebida como espaço vivido, constituído por sujeitos que se relacionam, negociam, enfrentam tensões e constroem possibilidades no cotidiano.

Nesse ponto, a reflexão de Tardif e Lessard (2019) contribui para compreender a natureza desse trabalho. Para os autores, ensinar significa trabalhar continuamente com seres humanos, em situações marcadas pela imprevisibilidade e pela necessidade permanente de interpretar aquilo que acontece. Diferentemente de atividades organizadas sobre objetos estáveis, o trabalho docente se realiza em um campo relacional, no qual as decisões e ações dos professores são atravessadas pela singularidade dos sujeitos e pelas circunstâncias que emergem no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser compreendida apenas a partir de suas estruturas, normas ou funções institucionalmente estabelecidas. Ela também se constitui nas relações entre os

diferentes sujeitos que a habitam. Como afirmam Tardif e Lessard (2019, p. 48):

[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola.

Essa compreensão nos permite olhar para as relações pedagógicas não como algo previamente definido, mas como relações que se constroem nas situações concretas da escola. Ao acompanhar professores e estudantes em momentos de convivência, conflito, negociação, cuidado e aprendizagem, as narrativas cinematográficas tornam perceptível esse caráter dinâmico do trabalho docente. O professor não aparece apenas como aquele que aplica procedimentos previamente estabelecidos, mas como alguém que precisa responder continuamente aos sujeitos e às circunstâncias que constituem sua prática.

Se a docência se realiza nesse campo de relações e acontecimentos, cabe perguntar em que condições aquilo que vemos nos filmes pode efetivamente produzir formação. É nesse ponto que a contribuição de Larrosa (2025) se torna fundamental. Para o autor, a experiência não é simplesmente aquilo que acontece, mas aquilo que nos acontece. A diferença parece sutil, mas modifica profundamente a maneira de pensar a formação. A experiência não

se produz pelo simples acúmulo de acontecimentos ou pela repetição de práticas; ela ocorre quando algo nos atravessa, interrompe certezas e nos coloca diante da necessidade de produzir outros sentidos para aquilo que vivemos. Como afirma Larrosa, “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (Larrosa, 2025, p. 27).

Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva significa reconhecer que formar não consiste apenas em ampliar conhecimentos ou incorporar novos procedimentos pedagógicos. Há também uma dimensão da formação relacionada à possibilidade de ser afetado pelo que se vê, pelo que se escuta e pelo que se vive. Uma experiência pode interromper modos já estabelecidos de compreender a docência e abrir espaço para outras interpretações. Nesse sentido, o cinema pode oferecer situações capazes de provocar identificação, estranhamento, desconforto ou reflexão, colocando o espectador diante de experiências que talvez o levem a rever aquilo que acreditava conhecer.

Isso não significa, entretanto, que assistir a um filme seja, por si só, uma experiência formativa. O potencial formativo está na relação que se estabelece entre o espectador e aquilo que a narrativa coloca diante dele. O filme apresenta situações, personagens, conflitos e formas de relação, mas os sentidos dessa experiência não estão completamente definidos pela obra. Eles se constroem também no encontro com quem assiste, com suas experiências, expectativas e modos de compreender o mundo. Na formação docente, essa perspectiva permite pensar o cinema como possibilidade de encontro com outras formas de viver e interpretar a escola, sem

transformá-lo em exemplo a ser seguido ou em resposta para os problemas da prática, mas de criar condições para que possa olhar com atenção, estranhar aquilo que parecia familiar, formular perguntas e construir interpretações sobre as relações que se estabelecem entre professores e estudantes. O cinema pode, assim, participar de um processo no qual olhar não significa apenas ver, mas aprender a perceber de outras maneiras.

Essa compreensão encontra aproximação na perspectiva de Ingold (2023), quando o autor desloca a educação da lógica da transmissão para a lógica da correspondência. Educar não significa conduzir alguém por um percurso previamente traçado, mas responder ao outro enquanto esse outro também nos transforma. A docência, nessa perspectiva, não se reduz a uma ação unilateral, pois se constitui na presença, na atenção e na abertura ao encontro. Ao discutir a educação como processo de correspondência, Ingold (2023) também questiona uma concepção fundamentada na simples transmissão de conhecimentos preexistentes. Para o autor, o conhecimento acompanha trajetórias singulares, nas quais cada sujeito constrói sua própria relação com aquilo que aprende e com o mundo que o cerca. Tornar-se conhecedor implica, portanto, participar de um processo de constituição de si, no qual aprender também significa construir uma trajetória própria.

Essa perspectiva acrescenta uma dimensão importante à compreensão do cinema como experiência formativa. Ao acompanhar outras trajetórias, modos de viver a escola e formas de relação entre sujeitos, o espectador pode entrar em contato com experiências que não coincidem com as suas. A narrativa cinematográfica, nesse caso, não precisa oferecer uma resposta sobre como ensinar ou como agir. Sua contribuição pode estar

justamente em colocar o professor diante de outras possibilidades de perceber a escola, os estudantes e a si próprio como docente.

A partir desse percurso, compreendemos que a formação do olhar docente não se reduz à aquisição de uma técnica para analisar filmes, tampouco à identificação de mensagens educativas presentes nas narrativas. Ela envolve um movimento mais amplo de atenção, experiência e interpretação. Dessa forma, Duarte (2009) nos ajuda a compreender o cinema como produção de significados sobre a educação; Tardif e Lessard (2019) permitem reconhecer o caráter relacional e contingente do trabalho docente; Larrosa (2025) nos conduz à experiência como possibilidade de transformação; e Ingold (2023) amplia essa compreensão ao pensar a educação como correspondência e construção de trajetórias singulares.

É nesse entrelaçamento que situamos o cinema como uma possibilidade de formação do olhar docente. As narrativas cinematográficas podem colocar em evidência relações, conflitos, gestos e situações que fazem parte da experiência escolar, mas que nem sempre são percebidos em sua complexidade. Sua potência formativa não está em oferecer modelos de docência, mas em criar condições para que determinadas experiências sejam vistas, interrogadas e pensadas de outros modos.

É esse movimento que orienta a análise de *En una Escuela de La Habana* e *La Cour de Babel*. Ao nos aproximarmos dessas narrativas, interessa-nos compreender como os filmes constroem e dão visibilidade às relações entre professores e estudantes e que possibilidades de compreensão da docência emergem das situações, dos encontros e das tensões que suas narrativas colocam em cena.

3. METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas de natureza interpretativa e adota a análise fílmica como percurso metodológico para compreender como as narrativas cinematográficas produzem modos de compreender as relações pedagógicas. Partimos do entendimento de que os filmes não constituem registros transparentes da realidade escolar. Cada narrativa organiza um modo particular de olhar para a escola por meio de escolhas estéticas e narrativas que envolvem enquadramentos, movimentos de câmera, montagem, composição sonora, ritmo e atuação dos personagens. Esses elementos não acompanham simplesmente a história; participam da construção dos sentidos produzidos sobre a experiência educativa.

Foram selecionados dois filmes lançados em 2014: *En una Escuela de La Habana*, dirigido por Ernesto Daranas, e *La Cour de Babel*, dirigido por Julie Bertuccelli. A aproximação entre essas obras não decorreu apenas do fato de ambas se desenvolverem no espaço escolar. O que motivou sua escolha foi a centralidade atribuída às relações entre professores e estudantes e a possibilidade de acompanhar como essas relações se constituem em contextos históricos, sociais e culturais distintos. A decisão também foi atravessada por inquietações construídas ao longo de nossa trajetória na educação básica, especialmente diante de situações em que a permanência dos estudantes na escola, os processos de inclusão e as formas de mediação docente revelam desafios que extrapolam os limites da sala de aula.

Embora pertençam a gêneros cinematográficos distintos, uma obra de ficção e um documentário, os dois filmes estabelecem um

diálogo fecundo em torno de um mesmo problema. Em *En una Escuela de La Habana* (2014), a narrativa acompanha a relação entre Carmela e Chala em uma escola pública cubana, evidenciando os conflitos produzidos pelo encontro entre a vida do aluno em condições de vulnerabilidade social e as exigências institucionais escolares. Em *La Cour de Babel* (2014), a câmera acompanha o cotidiano de uma turma de acolhimento formada por estudantes recém-chegados à França, revelando como a escola se torna espaço de convivência entre diferentes línguas, culturas e trajetórias migratórias. Aproximar essas narrativas não significou buscar equivalências entre elas, mas compreender de que maneira diferentes contextos produzem formas distintas de viver e construir as relações pedagógicas.

A análise foi desenvolvida em movimentos sucessivos de observação, descrição e interpretação. Inicialmente, os filmes foram assistidos diversas vezes, permitindo que as narrativas fossem compreendidas em sua totalidade antes da seleção das cenas. Em seguida, foram identificadas as sequências em que as relações entre professores e estudantes assumiam maior densidade para o problema investigado. Essas cenas foram transcritas e analisadas considerando tanto os diálogos quanto os elementos da linguagem cinematográfica que participavam da construção dos sentidos, entre eles os enquadramentos, a montagem, a composição sonora, os movimentos de câmera, a organização do espaço e os silêncios.

A descrição das cenas não constituiu o objetivo da análise, mas seu ponto de partida. O interesse da pesquisa esteve voltado para compreender como a linguagem cinematográfica orienta o olhar do espectador e torna perceptíveis determinadas dimensões da experiência escolar. Mais do que acompanhar as ações dos

personagens, buscamos interpretar como essas ações são construídas pela narrativa e quais compreensões sobre a docência e as relações pedagógicas emergem desse processo.

Foi desse movimento interpretativo que se delinearam os eixos de discussão apresentados neste artigo: as relações pedagógicas como experiência situada; a escuta, o cuidado e a mediação docente; e o cinema como dispositivo de formação do olhar docente. Esses eixos não foram definidos previamente como categorias rígidas de análise. Eles emergiram do diálogo contínuo entre as narrativas cinematográficas, o problema de pesquisa e o referencial teórico, permitindo construir aproximações entre os filmes sem apagar as singularidades de cada obra.

Ao longo desse percurso, a interpretação dialoga principalmente com Tardif e Lessard (2019), na compreensão da docência como trabalho interativo; com Larrosa (2025), ao pensar a experiência como aquilo que afeta e transforma os sujeitos; e com Ingold (2023), ao compreender a educação como prática de atenção, presença e correspondência entre os pares. Os estudos de Bernardet (2012), Duarte (2009) e Fresquet (2013) sustentam a leitura do cinema como linguagem capaz de produzir modos de compreender a escola e a docência, deslocando a análise da busca por representações da realidade para a investigação dos sentidos construídos pelas narrativas cinematográficas.

4. O QUE AS NARRATIVAS FILMICAS TORNAM VISÍVEL

4.1. Quando a Escola é Atravessada Pela Vida

As histórias contadas por *En una Escuela de La Habana* (2014) e *La Cour de Babel* (2014) começam antes da sala de aula. Antes mesmo

que professores e estudantes se encontrem, as narrativas já nos colocam diante de vidas atravessadas por circunstâncias que escapam ao espaço escolar: dificuldades econômicas, migrações, separações familiares, violência, mudanças de país e incertezas quanto ao futuro. Quando esses estudantes entram na escola, nada disso permanece do lado de fora. A aula começa, mas a vida continua presente. É nesse encontro, que as relações entre professores e alunos começam a ganhar forma.

Em *En una Escuela de La Habana*, esse movimento aparece desde as primeiras cenas envolvendo Chala. O menino chega à escola trazendo consigo responsabilidades e experiências pouco compatíveis com aquilo que normalmente se espera de um estudante de sua idade. Cuida da mãe, com dependência com álcool e drogas. Desenvolve atividades com rinha de cães, em busca de sustento para sua casa, atividade que o coloca em conflito com as instâncias de assistência social e com a escola. Envolve-se em conflitos e encontra formas próprias de responder às condições em que vive. O problema surge quando essa trajetória passa a ser lida quase exclusivamente por seus efeitos no comportamento escolar. Aos poucos, Chala deixa de ser apenas um aluno que enfrenta dificuldades e passa a ocupar o lugar daquele que precisa ser corrigido pelo sistema educacional de maneira punitiva.

O filme constrói essa percepção também pela linguagem cinematográfica. Na sequência em que a assistente social chega à casa de Chala acompanhada de um policial, as falas sobrepostas, o tom elevado da conversa e os latidos constantes dos cães produzem uma atmosfera em que quase não há espaço para escuta. A tensão sonora acompanha a tensão que se estabelece em torno do menino. Enquanto os adultos discutem sua situação, Chala observa à

distância. Está presente e, ao mesmo tempo, permanece fora da conversa que começa a definir seu destino.

Esse afastamento torna-se ainda mais evidente quando surge a proposta de encaminhá-lo para um internato. Na reunião entre a direção, a assistente social, a mãe de Chala e a professora Carmela, aquilo que se sabe sobre Chala chega à mesa na forma de registros e queixas, advertências e avaliações de comportamento. O histórico escolar passa a falar pelo aluno. A experiência concreta do menino, entretanto, é mais difícil de acomodar nesses registros.

É nesse contexto que a professora Carmela produz uma ruptura. Ao se colocar contra o encaminhamento de Chala para um internato, ela não ignora as dificuldades que atravessam a vida do estudante; ao contrário, é justamente por conhecê-las de perto que se recusa a reduzi-lo a elas. Sua resistência desloca o olhar daquilo que está registrado no relatório para aquilo que se construiu na convivência cotidiana: os vínculos, as possibilidades e a história de um aluno que não cabe inteiramente nos registros institucionais. Ao questionar a decisão e assumir uma posição diante dela, Carmela faz emergir outra forma de compreender Chala, na qual conhecer o estudante também significa reconhecer sua singularidade e não permitir que suas circunstâncias de vida definam, antecipadamente, o seu lugar na escola.

O conflito ajuda a compreender por que Tardif e Lessard (2019) insistem no caráter interativo e instável do trabalho docente. A escola necessita de normas, registros e formas de organização, mas o professor trabalha diante de sujeitos que nunca coincidem inteiramente com as categorias utilizadas para compreendê-los. Entre aquilo que a instituição consegue registrar e aquilo que uma

vida apresenta, existe uma distância que nenhum procedimento elimina por completo. No caso de Chala, é justamente nessa distância que a escola e a realidade vivida pelo aluno, Carmela se posiciona.

La Cour de Babel coloca essa mesma questão diante de outras experiências. A turma acompanhada por Julie Bertuccelli reúne jovens recém-chegados à França, vindos de diferentes países e trazendo consigo histórias que dificilmente poderiam ser apreendidas apenas por seu desempenho escolar. A língua, que inicialmente poderia aparecer como principal dificuldade, logo se revela apenas uma parte de trajetórias muito mais complexas.

Isso se torna particularmente evidente nos encontros da professora Brigitte Cervoni com as famílias. Quando a mãe de Rama é chamada à escola em razão do comportamento da filha, a conversa pouco a pouco se desloca da queixa inicial e abre espaço para uma história que até então não estava presente naquela leitura sobre a estudante. A mãe fala das violências vividas por Rama no Senegal, de sua própria relação com a escolarização e das expectativas que deposita na possibilidade de a filha estudar na França. Ao escutá-la, Brigitte não deixa de considerar as dificuldades apresentadas por Rama, mas passa a compreendê-las a partir de um contexto mais amplo. O comportamento que poderia ser tomado apenas como problema escolar ganha outra perspectiva quando situado na trajetória de vida da estudante. A cena nos faz perceber que escutar, nesse caso, não significa simplesmente ouvir o que a família tem a dizer, mas permitir que outras dimensões da vida de Rama entrem na escola e transformem a maneira como ela é percebida.

Algo semelhante acontece no encontro com a responsável por Djenabou. A conversa se inicia em torno do boletim e das dificuldades que a estudante apresenta na escola, mas, à medida que Brigitte pergunta e escuta, outras dimensões de sua vida começam a aparecer. Surgem os sucessivos deslocamentos entre países, a distância dos pais e a insegurança diante da possibilidade de um retorno à Guiné. A questão do desempenho escolar permanece, mas já não pode ser compreendida separadamente da trajetória que Djenabou carrega consigo. Ao procurar conhecer essa história, Brigitte amplia o campo de compreensão sobre a estudante: não se trata de justificar suas dificuldades a partir das circunstâncias que vive, mas de reconhecer que aquilo que acontece na escola também é atravessado por experiências que ultrapassam seus muros. A cena evidencia, assim, uma docência que se constrói na disposição para conhecer o outro antes de reduzi-lo ao que aparece em seu desempenho ou em seus comportamentos.

A trajetória de Maryam introduz outro limite à ação docente. Sua saída da turma não resulta de uma decisão pedagógica, mas das circunstâncias que envolvem o pedido de asilo de sua família e a necessidade de encontrar uma nova moradia. É uma situação que Brigitte não pode alterar, embora também não permaneça indiferente diante dela. Ao perceber que a mudança poderá interromper ou fragilizar a continuidade dos estudos da aluna, a professora procura assegurar que Maryam tenha acesso a uma turma de apoio na nova cidade. Sua intervenção, nesse caso, não está em impedir a mudança, mas em cuidar daquilo que ainda pode ser cuidado. A cena evidencia uma dimensão importante da docência: nem sempre é possível transformar as circunstâncias que atravessam a vida dos estudantes, mas é possível responder a elas,

criando condições para que suas trajetórias escolares não sejam simplesmente interrompidas pelo que lhes acontece.

Ao acompanhar Brigitte e seus estudantes, o filme nos aproxima de uma docência que se constrói no encontro com vidas que não chegam à escola de forma acabada ou previsível. Cada estudante traz consigo uma história, uma língua, uma família, deslocamentos, perdas, expectativas e modos próprios de estar no mundo. Diante dessas singularidades, Brigitte não dispõe de respostas capazes de resolver tudo o que atravessa a vida de seus alunos, mas estar atenta, perguntar, escutar, intervir quando possível e reconhecer que, muitas vezes, ensinar também significa responder ao que emerge de cada encontro. É nessa dimensão cotidiana, feita de pequenas decisões e de uma atenção permanente ao outro, que *La Cour de Babel* nos permite compreender a relação pedagógica não como algo pronto, mas como uma construção que acontece no próprio movimento da convivência. Ao olhar para essas situações, o filme também nos convida a deslocar nosso próprio olhar sobre a docência: menos interessado em encontrar respostas imediatas e mais disposto a perceber aquilo que se revela quando nos aproximamos das histórias daqueles que estão diante de nós.

Os dois filmes chegam, por caminhos muito diferentes, a uma questão comum: o aluno que a escola encontra nunca chega sozinho. Com ele entram histórias familiares, condições materiais, expectativas, perdas, responsabilidades e experiências que não podem ser suspensas quando começa a aula. Reconhecer essas dimensões não significa transformar o professor em responsável por solucionar tudo aquilo que atravessa a vida dos estudantes. Significa admitir que ensinar pressupõe lidar com sujeitos cuja existência não cabe inteiramente na função de aluno.

Nesse contexto, a noção de experiência, tal como pensada por Larrosa (2025), adquire especial importância para a leitura das duas narrativas. O que acontece na escola não chega da mesma maneira a todos, porque cada estudante encontra aquilo que vive a partir de uma história que lhe é própria. A experiência, nesse sentido, não está apenas no acontecimento, mas naquilo que esse acontecimento produz em quem o vive. Chala, Rama, Djenabou e Maryam compartilham o mesmo espaço institucional e ocupam, formalmente, o lugar de estudantes, mas suas experiências escolares são atravessadas por histórias, perdas, deslocamentos, vínculos e expectativas distintas. É justamente essa diferença que as narrativas tornam visível: diante de uma mesma escola, cada um vive e responde ao que lhe acontece de maneira singular. Como afirma Larrosa (2025, p. 13), “não se pode [...] produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que experiência é algo que permanece aos próprios fundamentos da vida”, pois ela se encontra ligada àquilo que nos acontece e aos modos singulares pelos quais somos afetados por isso. Essa compreensão nos ajuda a perceber que a relação pedagógica não se estabelece entre sujeitos abstratos, definidos apenas por seus papéis institucionais, mas entre pessoas que chegam à escola carregando histórias que também participam daquilo que se torna possível viver e aprender nesse espaço.

Na mesma direção, as respostas de Carmela e Brigitte revelam que a docência se constrói diante de situações que não podem ser antecipadas por um procedimento único. Tardif e Lessard (2019) ajudam-nos a compreender essa dimensão ao evidenciarem que o cotidiano escolar não se desenvolve em perfeita correspondência com aquilo que foi previamente estabelecido. Como observam os

autores, as práticas cotidianas introduzem “deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições” que podem produzir resultados diferentes daqueles inicialmente previstos (Tardif e Lessard, 2019, p. 38). Essa reflexão ganha concretude nas experiências de Carmela e Brigitte. Ao se posicionar contra o encaminhamento de Chala para um internato, Carmela confronta uma decisão institucional que parecia definir o destino do estudante. Brigitte, por sua vez, ao escutar as famílias e buscar alternativas para a continuidade da escolarização de seus alunos, responde a situações que ultrapassam os limites de sua atuação. Em ambas as narrativas, as professoras não estão simplesmente executando o que se espera de suas funções; elas interpretam circunstâncias, fazem escolhas e, dentro das possibilidades que encontram, alteram os rumos de situações que pareciam previamente definidos. É nesse movimento que percebemos a dimensão criadora do trabalho docente: mesmo atravessada por normas, limites e condições que não controla, a ação do professor pode abrir outras possibilidades para a experiência escolar dos estudantes.

Há, em cada cena, algo que irrompe e exige atenção. Nesse sentido, a docência não se resume à aplicação de conhecimentos previamente definidos, mas envolve uma disponibilidade para deixar que o encontro também participe daquilo que será feito. É justamente essa dimensão que encontramos em Ingold (2023), quando o autor pensa a educação a partir da correspondência: estar com o outro implica acompanhar seus movimentos, responder ao que emerge e construir o caminho no próprio processo, em vez de simplesmente conduzi-lo por uma trajetória já determinada.

Talvez um dos deslocamentos mais significativos que as narrativas provocam em nosso olhar sobre a docência esteja justamente na mudança de perspectiva sobre o estudante. Em vez de partir apenas daquilo que precisa ser corrigido ou resolvido, somos convidados a considerar quem é esse sujeito, que histórias atravessam sua vida e como elas se fazem presentes na escola. Essa mudança não elimina a necessidade de intervir diante das dificuldades, mas modifica o modo como nos aproximamos delas.

Assim, a possibilidade de pensar a educação como atenção e correspondência, construída no encontro com o outro. Em diálogo com essas perspectivas, os filmes nos levam a perceber que escutar não é apenas recolher informações para decidir o que fazer, mas permitir que aquilo que conhecemos do estudante também transforme nossa maneira de compreendê-lo. (Ingold, 2023). É nesse sentido que a escuta ganha uma dimensão pedagógica: ela não antecede simplesmente o ensino, mas participa da própria construção da relação entre quem ensina e quem aprende. Essa reflexão nos conduz ao próximo movimento da análise, no qual nos voltamos às situações em que escutar também é ensinar.

4.2. Escutar Também é Ensinar

Nem toda escuta começa com uma pergunta. Em alguns momentos, ela aparece justamente quando o professor resiste à pressa de responder. Em *La Cour de Babel* (2014), isso se torna particularmente visível nos encontros de Brigitte Cervoni com seus alunos. A professora pergunta, espera, retoma uma palavra, pede que alguém explique melhor o que acabou de dizer. São intervenções discretas, mas é por meio delas que experiências antes dispersas encontram lugar na sala de aula. A escuta participa, assim,

do encontro entre a professora e seus alunos e passa a compor o próprio processo de ensinar e aprender.

Uma das cenas torna esse movimento especialmente perceptível. Diante da capa do livro *Les Premiers Jours*, de Marjane Satrapi, Brigitte começa perguntando aos estudantes o que veem: onde está a personagem, como parece estar, o que seu olhar sugere. A escolha da obra não é indiferente ao que se desenvolverá na conversa. A narrativa acompanha uma menina de onze anos às vésperas de deixar Alexandria para iniciar uma nova vida em Paris, uma partida vivida entre a tristeza pelo que fica e a expectativa diante do que começa. Deslocamento, despedida e recomeço já estão inscritos na história que chega à sala de aula.

Brigitte não explica esses sentimentos aos alunos nem antecipa o significado da narrativa. Parte da imagem, demora-se sobre o olhar da personagem e, pouco a pouco, aproxima a leitura das experiências presentes na própria turma. Ao perguntar pelos últimos dias antes da chegada à França, algo se desloca na aula: a partida deixa de pertencer somente à personagem do livro e passa a ser narrada por aqueles que também atravessaram fronteiras, deixaram pessoas e lugares para trás e precisaram começar novamente em outro país. A literatura abre uma passagem para a experiência, mas são as palavras dos alunos que passam a preenchê-la.

As respostas não seguem uma direção única. Daniil fala da tristeza e da raiva ao deixar a Bielorrússia; outro estudante recorda que não conseguiu se despedir dos amigos; Miguel associa a mudança à possibilidade de continuar estudando violoncelo em Paris. Há ainda quem fale da alegria de reencontrar os pais e, quase no mesmo movimento, da tristeza por deixar os avós no Brasil. A professora não

procura organizar essas falas em uma narrativa comum sobre migração. Permite que permaneçam diferentes, inclusive quando carregam sentimentos contraditórios.

Essa diversidade de respostas encontra uma correspondência significativa na própria obra levada para a aula. Se, no livro, partir significa experimentar simultaneamente tristeza e alegria, entre os estudantes o deslocamento também assume sentidos que não coincidem: raiva, perda, expectativa, reencontro, saudade. A experiência comum de deixar um país não produz uma experiência idêntica de partida. Ao abrir a questão e acolher aquilo que surge, permite que a singularidade das narrativas desfaça qualquer resposta previamente esperada sobre o que significa migrar. Tardif e Lessard (2019) ajudam a compreender esse movimento ao lembrarem que o trabalho docente se dirige a uma coletividade, mas encontra, dentro dela, sujeitos singulares. A turma existe como grupo; quem vive a experiência de aprender, porém, são pessoas com histórias, tempos e maneiras próprias de responder ao que lhes é proposto. Brigitte conduz uma atividade coletiva sem exigir que as experiências individuais se dissolvam nela.

Em *En una Escuela de La Habana* (2014), a escuta não aparece da mesma maneira que em *La Cour de Babel*, uma vez que Carmela não ocupa diante de Chala o mesmo lugar de escuta construído por Brigitte com sua turma. Sua relação com o menino é mais áspera, atravessada por confrontos, repreensões e decisões que frequentemente a colocam em conflito com a própria instituição. Carmela eleva a voz, confronta Chala e, em uma das situações mais tensas da narrativa, chega a lhe dar um tapa no rosto. O gesto não deve ser romantizado nem convertido em demonstração de afeto. Ao contrário, expõe um limite da própria professora e impede que

sua relação com o aluno seja lida a partir de uma imagem idealizada da docência. Ainda assim, há algo que aproxima as duas professoras: ambas se recusam a tomar aquilo que aparece imediatamente como suficiente para definir seus alunos.

Larrosa (2025) oferece uma chave para pensar esse encontro ao associar a experiência à possibilidade de ser afetado pelo que acontece. Isso impede que a relação pedagógica seja compreendida como percurso inteiramente controlado por quem ensina. Professores também são atingidos pelas situações que vivem com seus alunos, respondem a elas e, por vezes, encontram os próprios limites nesse processo. A relação não transforma apenas aquele que ocupa o lugar de estudante. O cuidado ganha, então, contornos diferentes nos dois filmes. Brigitte escuta porque precisa compreender o que seus alunos estão dizendo; Carmela se posiciona porque aquilo que acontece com Chala não lhe é indiferente. Nenhuma delas dispõe de respostas capazes de resolver as circunstâncias que atravessam essas vidas. O que fazem é implicar-se naquilo que a situação lhes apresenta e responder a partir da relação construída com seus alunos. É a partir desse contexto, que a formulação de Ingold (2023) se torna especialmente produtiva: cuidar exige mais do que ouvir; pressupõe presença e capacidade de resposta. E responder não significa necessariamente solucionar. Pode significar prolongar uma conversa por meio de uma pergunta, insistir na permanência de um aluno, defender a continuidade de uma trajetória escolar ou sustentar uma situação cujo desfecho ainda não se conhece.

Os filmes nos afastam, portanto, de uma ideia confortável de escuta. Escutar um aluno não significa necessariamente concordar com ele, poupá-lo do conflito ou saber antecipadamente o que fazer.

Significa admitir que sua presença pode alterar a leitura da situação e, com ela, a própria resposta docente. Quando isso acontece, a escuta deixa de ocupar as margens do ensino e passa a fazer parte do trabalho de ensinar. Há ainda um efeito que não termina no encontro imediato. Quando encontram espaço para falar, ser ouvidos e atribuir sentidos ao que vivem, os estudantes também passam a ocupar de outra maneira o espaço escolar.

4.3. O Que os Filmes Ensinam Sobre a Docência

Pensar o que o cinema pode oferecer à formação docente exige ampliar a própria compreensão do que significa educar. Se a educação participa da continuidade da vida em sociedade, como propõe Ingold (2023), ela não se limita à transmissão de conhecimentos organizados ou à aprendizagem de conteúdos escolares. Envolve a maneira como os sujeitos passam a fazer parte de um mundo compartilhado, estabelecem relações com aqueles que vieram antes deles e encontram possibilidades de participar da vida com os outros. A escola integra esse processo, mas não o esgota. Nela, conhecimentos, valores e modos de compreender o mundo são colocados em circulação, interpretados e transformados nas experiências daqueles que os encontram. Essa compreensão nos permite olhar para o cinema não apenas como uma narrativa sobre a escola, mas como uma produção cultural que também participa da maneira como compreendemos a educação e atribuímos sentido à experiência de ensinar.

Essa perspectiva desloca a pergunta sobre o que um filme pode ensinar. Em vez de procurar nas narrativas conhecimentos ou comportamentos que possam ser transferidos diretamente para a prática docente, podemos considerar o que elas colocam em

circulação, as questões que fazem emergir e as interpretações que tornam possíveis. A contribuição do cinema não se encerra naquilo que o espectador consegue identificar ou explicar ao final da sessão. Ela também pode estar nas perguntas que permanecem, nas certezas que deixam de parecer tão evidentes e nas formas de compreender a escola que se tornam possíveis depois do contato com uma narrativa. Isso não significa atribuir ao filme uma capacidade educativa automática, mas reconhecer que as produções culturais participam dos processos pelos quais interpretamos o mundo e construímos nossas relações com ele.

A reflexão de Tardif e Lessard (2019) sobre a significação na ação pedagógica ajuda a aprofundar essa questão. Para os autores, ensinar não consiste simplesmente em fazer algo diante dos estudantes, mas em fazer algo com eles por meio de significados que possam ser comunicados, reconhecidos e compartilhados. A linguagem, nesse processo, não é apenas um instrumento para apresentar conteúdos: é também o meio pelo qual se estabelecem relações, se negociam sentidos e se busca a participação do outro. Essa compreensão permite pensar a formação docente para além do domínio de técnicas ou da apropriação de teorias. Formar-se também envolve aprender a interpretar situações, comunicar o que se pensa, confrontar diferentes compreensões e reconhecer que os sentidos produzidos em uma relação educativa não dependem exclusivamente da intenção de quem ensina.

Quando aproximamos essa reflexão do trabalho com o cinema, a interpretação deixa de ser uma atividade restrita à identificação da mensagem de um filme. Uma mesma cena pode suscitar leituras distintas entre professores em formação, pois cada espectador se aproxima da narrativa a partir de conhecimentos, experiências e

expectativas próprias. O interesse formativo está também no encontro entre essas leituras: no que leva alguém a perceber determinado gesto como cuidado, no que faz outra pessoa questionar uma decisão e nos elementos da narrativa que sustentam essas interpretações. Discutir um filme, nessa perspectiva, significa produzir condições para que os sentidos sejam examinados, argumentados e colocados em diálogo, em vez de conduzir o grupo à descoberta de uma interpretação previamente estabelecida.

Há, contudo, uma dimensão da educação que não se deixa apreender inteiramente por essa organização. Ao refletir sobre aquilo que não pode ser subordinado à lógica operativa ou funcional, Larrosa (2025, p. 12) chama a atenção para uma educação que também precisa preservar lugar para a liberdade, a diferença, o acontecimento e o não saber. Essa reflexão nos interessa porque questiona a expectativa de que todo processo formativo deva produzir resultados antecipadamente definidos. Nem tudo o que acontece em uma experiência pode ser planejado, controlado ou convertido em uma aprendizagem claramente identificável. Em determinadas situações, o valor formativo pode estar justamente naquilo que interrompe o curso habitual do pensamento e nos obriga a permanecer diante de uma questão para a qual ainda não encontramos resposta.

No encontro com uma narrativa cinematográfica, essa abertura pode se manifestar de diferentes maneiras. Uma cena pode contrariar as expectativas do espectador, produzir desconforto ou tornar insuficiente uma interpretação que, inicialmente, parecia convincente. Não é necessário que o filme apresente uma solução para que esse encontro tenha relevância. Ao contrário, algumas

narrativas nos mobilizam porque não encerram os conflitos que apresentam, tampouco indicam como deveríamos julgá-los. O espectador precisa lidar com as ambiguidades da situação, reconhecer os limites de sua interpretação e admitir que determinados aspectos permanecem em aberto. Para a formação docente, essa possibilidade importa porque o trabalho educativo também envolve situações nas quais o conhecimento disponível não elimina as dúvidas nem garante, de antemão, os efeitos de uma decisão.

É nesse ponto que a aproximação entre cinema e formação docente ganha uma dimensão que ultrapassa o uso de filmes como recursos para ilustrar conteúdos. Se a narrativa é escolhida apenas para confirmar uma teoria ou exemplificar uma conduta já considerada correta, pouco espaço resta para aquilo que ela poderia colocar em questão. Trabalhar com cinema em processos formativos requer, portanto, atenção à obra, às escolhas de linguagem que organizam a experiência do espectador e às interpretações que emergem do encontro com as imagens. Retomar uma cena, observar como o som participa de sua construção, examinar a duração de um silêncio ou discutir os efeitos de determinado enquadramento são maneiras de sustentar uma aproximação mais demorada com o filme. A análise não precisa conduzir a uma conclusão única; pode ajudar os participantes a compreender como constroem suas leituras e a reconhecer outras possibilidades de interpretação. (Bernardet, 2012; Duarte, 2009; Fresquet, 2013)

Essa orientação permite pensar propostas concretas para a formação inicial e continuada de professores. Em vez de organizar toda a discussão em torno da pergunta sobre o que o docente deveria fazer no lugar do personagem, pode-se começar pela

observação da cena e pela descrição do que efetivamente acontece. Em seguida, os participantes podem identificar os elementos que sustentam suas interpretações, confrontar leituras distintas e retomar a narrativa para examinar aspectos que não haviam percebido inicialmente. A discussão pode avançar para as concepções de estudante, escola, autoridade e ensino que atravessam os julgamentos produzidos pelo grupo. O propósito não é suspender a avaliação crítica das ações representadas, mas evitar que ela anteceda a compreensão da situação e impeça outras perguntas de aparecer.

Nesse percurso, a contribuição do cinema para a formação docente não pode ser medida apenas pela quantidade de conhecimentos adquiridos ou pela identificação de práticas consideradas desejáveis. Ela também se relaciona à possibilidade de desenvolver uma atenção mais cuidadosa às situações educativas, aos sentidos que atribuímos a elas e aos pressupostos que orientam nossas interpretações. Tardif e Lessard (2019), ao destacarem a significação compartilhada na ação pedagógica, permitem compreender a importância do diálogo e da construção de sentidos entre os sujeitos.

Ao retomarmos *En una Escuela de La Habana* e *La Cour de Babel*, interessa-nos, portanto, menos extrair das narrativas uma definição de boa docência do que reconhecer o que elas acrescentam às perguntas que fazemos sobre a educação. Os filmes participam de uma produção cultural de sentidos sobre a escola e tornam acessíveis experiências que podem ser examinadas, discutidas e interpretadas por outros sujeitos em contextos formativos. Seu potencial não depende de fornecer respostas definitivas, mas de oferecer matéria para o pensamento e para o diálogo, preservando a

possibilidade de que diferentes espectadores encontrem questões distintas na mesma obra.

Compreendemos, assim, que formar o olhar docente por meio do cinema não significa ensinar a ver corretamente, mas criar condições para que o olhar se torne mais atento, interrogativo e aberto àquilo que ainda não compreende. Essa formação não se conclui quando o filme termina, nem se traduz necessariamente em uma mudança imediata de conduta. Pode continuar no modo como o professor retorna a uma situação vivida na escola, reconsidera uma interpretação ou passa a formular perguntas que antes não fazia. O cinema não substitui a experiência docente nem oferece um caminho seguro para conduzi-la. Sua contribuição está em ampliar o campo do que pode ser visto, pensado e discutido sobre a educação, mantendo abertas as possibilidades de compreender aquilo que significa ensinar e aprender com os outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar *En una Escuela de La Habana* (2014) e *La Cour de Babel* (2014) permitiu-nos compreender que as narrativas cinematográficas não apenas colocam em cena diferentes experiências escolares, mas constroem modos particulares de olhar para elas. Nesse sentido, a formação do olhar docente não se relaciona somente aos temas que os filmes abordam, mas também às escolhas formais por meio das quais esses temas chegam ao espectador. O que vemos sobre a escola está inseparavelmente ligado à maneira como somos conduzidos a vê-la.

Essa articulação entre tema e forma foi fundamental para a leitura das duas obras. As relações entre professores e estudantes não

aparecem apenas nos acontecimentos narrados, mas também nos enquadramentos, na duração dos planos, nos silêncios, nas falas, nos gestos, nos sons e na proximidade ou distância que a câmera estabelece diante dos personagens. A linguagem cinematográfica participa, assim, da produção dos sentidos que atribuímos às situações representadas. Olhar para um filme na formação docente implica considerar essa dimensão: perceber não apenas o que está sendo mostrado, mas como determinadas escolhas narrativas e estéticas orientam nossa atenção, provocam afetos e interferem nas interpretações que construímos.

É nesse encontro que situamos uma das principais contribuições do cinema para a formação do olhar docente. Quando o professor retorna a uma cena, percebe um silêncio que antes não havia notado, questiona a escolha de um enquadramento ou se dá conta de que determinada fala foi precedida por um gesto aparentemente pequeno, sua relação com a narrativa se modifica. Esse movimento também pode repercutir na maneira como olha para as situações educativas, não porque o filme ofereça uma técnica para ser transportada para a escola, mas porque exercita uma atenção mais demorada às relações, aos detalhes e aos sentidos que não se revelam imediatamente.

Nesse percurso, a análise de *En una Escuela de La Habana* e *La Cour de Babel* mostrou que compreender as relações pedagógicas exige olhar para além dos acontecimentos mais evidentes. As situações vividas pelos estudantes e as respostas das professoras ganham outros sentidos quando observadas em articulação com a construção cinematográfica. A forma como uma conversa é enquadrada, o tempo concedido a uma fala, a permanência sobre um rosto ou a escolha de acompanhar determinado acontecimento

interferem na experiência do espectador e participam daquilo que o filme nos permite pensar sobre a docência. A análise de narrativas fílmicas, portanto, não constitui apenas um recurso metodológico desta pesquisa; ela se aproxima do próprio modo como compreendemos a potência formativa do cinema.

Essa perspectiva também nos leva a questionar usos excessivamente instrumentais das obras cinematográficas na formação docente. Um filme não precisa ser escolhido apenas porque “fala sobre” determinado conteúdo, nem precisa conduzir a uma mensagem pedagógica previamente definida. Quando a narrativa é reduzida àquilo que pode ser extraído dela como exemplo ou ilustração, parte de sua potência se perde. Trabalhar com cinema exige preservar sua dimensão estética e narrativa, permitindo que professores em formação se relacionem com a obra, formulem interpretações, confrontem leituras e percebam como suas próprias formas de olhar também participam da construção dos sentidos.

É nessa direção que compreendemos a formação do olhar docente: não como aquisição de uma maneira correta de interpretar imagens, mas como ampliação da capacidade de perceber, questionar e estabelecer relações entre aquilo que se vê e os sentidos que se produzem a partir disso. O cinema pode contribuir para esse processo justamente porque nos coloca diante de situações que precisam ser observadas antes de serem encerradas em uma explicação. O que a narrativa apresenta importa, mas importa igualmente o modo como ela escolhe apresentar, aproximar, ocultar, silenciar ou prolongar aquilo que vemos.

A pesquisa, contudo, não permite afirmar que o contato com os filmes produzirá, por si mesmo, mudanças na prática docente. O que podemos sustentar, a partir da análise realizada, é que determinadas formas de trabalhar com narrativas cinematográficas podem criar condições para uma experiência de atenção e reflexão sobre a docência. Da mesma maneira, a análise de duas obras não pretende representar a diversidade do cinema que aborda a educação. O recorte realizado possibilitou aprofundar determinadas relações entre cinema, experiência escolar e formação do olhar, abrindo possibilidades para outras investigações que explorem diferentes filmes, contextos e modos de mediação em processos de formação inicial e continuada.

Ao final, compreendemos que a contribuição do cinema para a formação docente está justamente na possibilidade de fazer o olhar se deter. Diante de uma cena, não se trata apenas de perguntar o que aconteceu, mas de perceber como aquilo nos foi mostrado, o que a narrativa nos fez notar e o que permaneceu inicialmente invisível. É nesse exercício de aproximação, estranhamento e retorno que o cinema pode participar da formação de um olhar docente mais atento às relações e à complexidade da experiência educativa. Mais do que ensinar o que pensar sobre a escola, as narrativas analisadas nos convidam a pensar sobre como olhamos para ela e é nessa passagem do ver ao olhar que situamos a dimensão formativa do cinema.

FILMOGRAFIA

En una Escuela de La Habana. 2014. DARANAS, Ernesto (Dir.). Cuba: Produção independente.

La Cour de Babel. 2014. BERTUCCELLI Julie Bertuccelli (Dir.). França.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDET, J.-C. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

INGOLD, T. 2023. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

LARROSA, Jorge. 2025. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIF, M.; LESSARD, C. 2019. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática e Tecnológica – EDUMATEC da

² Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco do
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e
Tecnológica – EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)