
A eternidade e um dia: cinema e hermenêutica na formação de professores

Eternity and a day: cinema and hermeneutics in teacher training

João Luís da Silva^{1*}, Perycles Emmanoel Gomes de Macedo¹

RESUMO

Os processos educativos transcendem as fronteiras da sala de aula, oferecendo oportunidades de compreensão do exercício docente por meio das dinâmicas educacionais. Este artigo busca refletir sobre a integração do cinema e da hermenêutica na formação de professores. Para isso, baseia-se nas considerações do filósofo austríaco Martin Buber sobre o Encontro e toma como referência cinematográfica a obra "A eternidade e um dia", do cineasta grego Theodoros Angelopoulos (1998). A partir da análise empreendida, é possível concluir que a interseção entre cinema e hermenêutica na formação de professores representa uma abordagem pedagógica enriquecedora, que amplia as possibilidades de compreensão do conhecimento e estimula o desenvolvimento de competências interpretativas nos futuros educadores ao refletirem sobre si mesmos.

Palavras-chave: Formação de professores; Hermenêutica; Cinema e educação.

ABSTRACT

The educational processes transcend the boundaries of the classroom, offering opportunities for understanding the teaching practice through educational dynamics. This article seeks to reflect on the integration of cinema and hermeneutics in teacher education. For this, it is based on the considerations of the Austrian philosopher Martin Buber about the Encounter and takes as a cinematographic reference the work "Eternity and a day", by the Greek filmmaker Theodoros Angelopoulos (1998). From the analysis carried out, it is possible to conclude that the intersection between cinema and hermeneutics in teacher training represents an enriching pedagogical approach, which expands the possibilities of understanding knowledge and encourages the development of interpretive skills in future educators when they reflect on themselves.

Keywords: Teacher training; Hermeneutics; Cinema and education.

¹ Universidade Federal de Pernambuco.

*E-mail: joao.luis@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno essencialmente dialógico. Exclusivamente humano, não é possível pensar algum sistema de transmissão, construção e assimilação de conhecimentos que não seja veiculado pela palavra, seja ela dita, escrita, gesticulada, cantada, encenada ou filmada. Nesse sentido, Santiago (2008) destaca que a educação é essencialmente o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a proposição dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal.

Por conseguinte, não nos parece possível debruçar-nos sobre a problemática educativa sem levar em consideração a exigência da abertura para o diálogo, sobretudo para aquelas e aqueles que aceitam o desafio e a responsabilidade de empreender uma carreira educativa, que inspire e promova o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes. A partir dessa premissa, é preciso evidenciar que a educação é algo mais que o fenômeno ocorrido no interior das salas de aula – ela é o conjunto de atividades culturais onde um processo de ensino e aprendizagem tem a oportunidade de florescer, seja ele intencional ou não.

Toda conversação que não se constitui a partir de uma presença integral do ser é, nas palavras de Buber (1982, p.154), um palavreado, não um diálogo. Toda a vida humana é marcada pelo encontro. Ainda que individuais, descontínuos e inéditos, os humanos encontram-se de alguma maneira vinculados e é esse vínculo que dá ao mundo o contorno que conhecemos: o que somos, somos em conjunto. O mundo que compartilhamos embora cenário de tanto desencanto e desencontro, é ainda expressão do encanto e do encontro que viceja nas relações humanas. Todas as nossas conquistas e descobertas assinalam o caráter vinculado da nossa escolha por partilhar o mundo. Também a arte, centro dessa discussão, embora possa de alguma maneira ser compreendida inicialmente como uma expressão solitária, é sempre uma arte que deseja comunicar, que deseja, de alguma maneira, dirigir-se ao Outro.

O cinema, como forma de expressão artística, apresenta um vasto leque de narrativas e significados. Os filmes contam histórias, exploram temas universais e retratam a complexidade da condição humana. Essas características do cinema tornam-no uma experiência rica de dimensões hermenêuticas na formação de professores. Ao analisar e interpretar os filmes, os futuros educadores são desafiados a buscar sentidos para além da trama superficial, identificando símbolos, metáforas e subtextos presentes nas obras cinematográficas.

Ao falarmos de hermenêutica, estamos nos referindo àquele conhecido recurso de autoesclarecimento e autoconfronto (ROZEK, 2013), caro às ciências humanas e à filosofia. Esta última tem sido apresentada como alternativa credível diante daquela outra forma de conhecimento onde a verdade pode ser alcançada através da dissecação do objeto de estudo e de sua sujeição a uma determinada fórmula, isto é, a ciência moderna, cujo método, elaborado e desenvolvido entre os séculos XII e XIX – curiosamente, é ainda hegemônico em relação às demais formas de produção do conhecimento. Ao contrário da ciência, a filosofia, por sua vez não pretende chegar a uma verdade última, a uma compreensão fixa e exata sobre determinado fenômeno.

Nesse sentido, a hermenêutica surge como uma disciplina filosófica que se dedica ao estudo da interpretação e compreensão de textos e discursos. Ela busca desvendar o sentido e a intencionalidade por trás das mensagens comunicadas, levando em consideração os contextos históricos, culturais e sociais. Ao utilizar a hermenêutica como base interpretativa na formação de professores, é possível capacitá-los a irem além da superfície dos conteúdos curriculares, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica. Dessa maneira, a relação entre cinema e hermenêutica oferece uma abordagem pedagógica enriquecedora, que pode potencializar a formação dos professores ao ampliar suas habilidades interpretativas e proporcionar novas perspectivas de compreensão do conhecimento.

Este artigo busca refletir sobre as potencialidades dessa combinação, explorando como o cinema e a hermenêutica podem se integrar na formação de professores. Assumindo como norte as considerações de Martin Buber acerca do Encontro e tomando como referência cinematográfica a obra “A eternidade e um dia”, do cineasta grego Angelopoulos (1998), buscaremos nas linhas seguintes discutir como o cinema pode ser vivenciado de modo a auxiliar a experiência da formação de professores na tarefa de refletir sobre algumas questões tradicionalmente ligadas à hermenêutica na educação.

PREMISSAS TEÓRICAS

O Eu, o Tu, o Outro, o Encontro nos processos educativos

Para Martin Buber (2017), o mundo concreto é onde nossa humanidade tem a possibilidade de se manifestar. Essa humanidade, com efeito, encontra no diálogo a oportunidade de exercer-se. No compreender do filósofo alemão, “[...] a palavra como portadora do ser é o lugar onde o ser se instaura como revelação” (BUBER, 2017, p.28).

Dessa forma, uma vez que não se trate de uma palavra lançada para o nada, mas sim para um Outro, este Outro, por sua vez, um outro eu, acaba exercendo um significativo papel na própria constituição do sujeito. O autor assinala que “[...] o Eu surge da decomposição das vivências primordiais, provém das palavras originais, vitais, o Eu-atuando-Tu e Tu-atuando-Eu [...]” é essa atuação de um sobre o outro, mediada pela palavra e possibilitada pelo encontro, que dá a cada um de nós a possibilidade de dizer Eu, de dizer Tu. Por sua vez, foi a mutualidade deste dizer-Tu, deste dizer-Eu, que possibilitou aos humanos a construção dos complexos sistemas compartilhados de signos e símbolos, convicções e contratos que tornam possível a vida em comunidade.

Ao apontar a centralidade do diálogo nos processos educativos, Santiago (2008) busca salientar a importância que a abertura para o outro, para o mundo e para o diálogo assumem dentro do fenômeno educativo – ora, só é possível entrar em conversação com o mundo estando aberto a ele. Nós, assumindo esse postulado, assinalamos ainda a importância que tal abertura adquire, sobretudo para os educadores e educadoras em formação, sujeitos que voluntariamente decidiram responsabilizar-se por uma parcela do mundo e por uma parcela do que de mais significativo esse mundo produziu em termos de conhecimento, de pactos e de símbolos.

O encontro inter-humano, por sua vez, exige que haja uma mútua presentificação para que o verdadeiro diálogo ocorra. Se assumimos essa compreensão, somos impelidos a admitir que tal presentificação é também exigência para que o fenômeno educativo tenha possibilidade de êxito, uma vez que o educativo não existe sem diálogo e, por conseguinte, sem encontro. Toda conversação que não se constitui a partir de uma presença integral do ser é, nas palavras de Buber (1982, p.154), um palavreado, não um diálogo. Para ele, muitas vezes “[...] os homens não falam realmente um-ao-outro, mas, cada um, embora esteja voltado ao outro, fala na verdade a uma instância fictícia cuja existência se reduz ao fato de escuta-lo [...]”. O verdadeiro diálogo entre humanos só é possível quando estes se colocam e se aceitam em sua totalidade na relação imediata com o Outro. Tal fenômeno não ocorre se, ao contrário disso, tomamos para com o Outro que se nos apresenta uma postura exclusivamente redutora, analítica, parcial, sem presente – isto é, deslocada para projeções futuras ou presa em concepções formuladas no passado, por isso, sem atualidade. Para o pensador, as condições para o verdadeiro diálogo são a reciprocidade e a presença, sem estas, estaremos sempre no âmbito do experimento, da

análise, da catalogação – do Eu-Isso, e nunca no âmbito do encontro, do vínculo, da relação – do Eu-Tu.

Todas essas questões, caras aos pensadores e pensadoras da hermenêutica, ganham um contorno ainda mais acentuado se levarmos em consideração a necessidade que os educadores e educadoras veem de perto, uma vez que são constantemente convidados a pensar-se enquanto atores responsáveis não apenas por suas próprias vidas, mas pela condução do processo formativo da parcela da humanidade que lhes é confiada. Para estes, a pergunta sobre o Outro, mas também a pergunta sobre si mesmos, sobre abertura, precisa estar sempre viva, sob a ameaça de que o educativo veja de perto o risco de esvaziar-se em mero palavreado.

A história da educação testemunha através dos séculos um enorme esforço da parte de diversos atores para manter essas questões em pleno frescor. Pensadores e pensadoras, mas também filósofos, literatos, religiosos, escultores, pintores, músicos e cineastas, que de alguma maneira sentiram-se atravessados pela problemática educativa, empreenderam enormes trabalhos que, de alguma maneira, sob as mais diversas formas, contribuíram para acentuar diversos aspectos deste fenômeno.

Para tanto, em vista de trazer à memória algumas dessas expressões educativas não escolares talvez seja útil lembrar que Homero, o cego poeta visionário que inaugura a literatura ocidental, conforme lembra Manacorda (2010, p.59), não somente é o maior poeta e tragediógrafo, mas “[...] o educador de toda Grécia [...]”. No alto medievo, lembra-nos Franco Cambi (1999), são o canto gregoriano e os ciclos pictóricos gravados no interior das catedrais os maiores educadores do imaginário de um povo não letrado. No baixo medievo, por sua vez, “[...] o teatro que nasce nos adros das igrejas com representações sacras é um teatro explicitamente educativo” (p.179). Na modernidade, com seu retorno à Paidéia clássica e a nova visão antropológica apresentada pelo humanismo, vemos um acento ser posto sobre o valor da arte para educação (p.208,225).

Ao longo de toda essa modernidade veremos a educação buscar na literatura formas para tornar vívidas questões de importância central à discussão de diversos aspectos da nova humanidade que se deseja compreender. Seja com Princesa de Clèves (1678), que parece jogar luz sobre o dividido sujeito moderno, com o Dom Quixote (1605) apresentando um novo modelo de homem com novos valores, além de um apelo à sensibilidade à despeito da razão ou seja com Emílio (1762), ao mesmo tempo romance e tratado pedagógico, passando pela noção de Bildung e pelos romances de formação de

Goethe, com seu *Os Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), a Joyce com seu *O Retrato do Artista Quando Jovem* (1916), a arte e a educação se misturam num movimento que por um lado é toda estética, toda forma e beleza, por outro e na mesma intensidade é discussão, reflexão e narrativa.

Se diferentes filósofos como Nietzsche e Merleau Ponty apontam com certo pesar para o fato de que a filosofia, no intuito de tornar claras suas preocupações e suas sofisticadas elaborações, ao mesmo tempo que seduzidos pela ilusão de objetividade do discurso e da palavra, deram, historicamente, preferência à prosa ao invés da poesia, esse contorno parece ter sido magistralmente rompido pelo cinema.

A hermenêutica na educação e a formação docente

A filosofia, como assinala Merleau Ponty (1986), pode ser compreendida como um movimento que antes de tudo se preocupa em dar forma aos problemas, movimento este de caráter contínuo onde partimos da ignorância ao saber e do saber a uma nova ignorância. Reflexão que, se admitida, nega a existência de uma pergunta que parta exclusivamente de nós para encontrar resposta nas coisas, mas admite que as respostas estão também em nós e que o próprio ser é problemático.

Signatária de uma tradição humanística, a hermenêutica, na modernidade, emerge contra a pretensão de uma única forma de se alcançar o conhecimento. Ao invés de estabelecer verdades sólidas e intransitivas, a hermenêutica intenciona propor interpretações comprometidas com a busca humana por sentido – compreensão cara à educação que, enquanto fenômeno eminentemente humano, necessita de interpretação e sentido sob o risco de aproximar-se de uma transmissão de conhecimentos vazia, infértil e descomprometida com os valores humanos. Hermann (2002, p.83) assinala que:

“[...] a hermenêutica é uma outra racionalidade, em que o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem [...] na medida em que reconhece uma dimensão criadora da compreensão, amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade técnico-científica, cuja origem se encontra na racionalidade moderno-instrumental.”

De fato, ao nos propor a ideia de que os humanos experimentam o mundo e o encontro com o Outro através da linguagem, a hermenêutica coloca diante dos educadores e educadoras a possibilidade de uma experiência pedagógica mais comprometida com o

diálogo, já que ela, lembra-nos a autora, é a arte de compreender e também de tornar compreensível. Uma vez que o mundo se torna compreensível a partir da leitura que dele fazemos, a hermenêutica, descomprometida com a ideia de verdade absoluta e munida de suas reflexões tão ricas em significado educativo, colocará acento sobre importância da narrativa, da metáfora (RICOEUR, 1994). Valorizará a experiência do ser no mundo versus uma reflexão despregada da realidade e apontará para uma descoberta e uma organização do Si-mesmo através da abertura para o Outro e do diálogo. Nos lembrará as responsabilidades das quais não podem fugir aqueles e aquelas que empreendem uma carreira educativa (ARENDET, 2011). Sustentará o Outro – também este Outro da educação – como um Outro-eu-mesmo e ainda nos convidará a alternativa de compreender o Si-mesmo como Outro (RICOEUR, 2014).

Nesse sentido, torna-se claro o motivo pelo qual reconhecemos, junto com Rozek (2013) a hermenêutica como uma arte de autoesclarecimento e autoconfronto, arte de significativa importância no vir a ser docente. Tornar-se docente é algo mais que a aquisição de um conjunto de técnicas que se prestem ao serviço de assegurar – como se isso fosse possível – uma exitosa transmissão de conhecimentos em torno dos quais se organiza uma determinada sociedade. Tornar-se docente é vai além de assimilar e praticar técnicas e conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores.

O vir a ser docente, dentro das perspectivas aqui assumidas, significa estar sempre em gerúndio. Tornando-se a cada encontro. O significado de ser docente não se entrega – exige ser conquistado dia após dia. É o movimento da própria vida que oferecerá ao professor ou professora em formação o significado de seu próprio exercício docente, assim como as contradições da própria comunidade, a face de cada aluno, a dedicação à cada leitura, a contemplação de cada obra de arte, a exclusividade de cada um.

Com efeito, este exercício do devir não se limita às paredes da universidade e nem no tempo corrido dos cursos de formação de professores, mas que ganha contornos no mundo e que dura o quanto durar o próprio exercício da docência. E é neste sentido que chamamos atenção para o fato de que é preciso ressaltar a importância de um investimento pessoal na formação docente, um investimento que, sem desmerecer a importância desta, não seja apenas profissional, mas uma escolha biográfica. Sobre isso, Rozek (2013) assinala que:

[...] de maneira geral, a formação de docentes tem ignorado a dimensão pessoal do professor [...] vir a ser professor, estar sendo professor é uma

produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática.

Na perspectiva que acabamos de evocar, não é possível atribuir à universidade a responsabilidade total pela formação daqueles que assumem uma carreira docente. É preciso admitir que uma parcela significativa do se tornar professor, do tornar-se professora, repousa sobre aquele que empreende tal empreitada, e, assim, aponta para a busca pessoal e intransferível por superação de si mesmo. É nesse sentido que as elaborações da hermenêutica se mostram tonitruantes para nos lembrar a necessidade de um cuidado de si e um conhecimento de si, de um esculpir-se a si mesmo.

Como no rio de Heráclito, onde não se pode banhar duas vezes o mesmo homem, a formação docente é percurso que jamais cessa de rumar, em outras palavras, é processo que jamais encontra termo, isso porque cada rosto é inédito, único e desconhecido, cada encontro é pura exclusividade, cada aluno ou aluna é toda novidade. Dizendo doutra forma,

[...] a formação significa ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que embarquem outros possíveis pontos de vista [...] (ROZEK, 2013).

Compreendendo a necessidade que esse ocupar-se consigo mesmo, esse esculpir-se – tão caro ao asceticismo cristão e a tantas correntes esotéricas e religiosas – assume se quisermos pensar uma autoformação que se constitua a partir de diversas frentes, como a literatura, a cultura e as demais expressões artísticas, somos levados a olhar tanto para a Paideia grega quanto para a humanitas e a Bildung. Em todos esses momentos históricos, a pedagogia e a educação veem-se amalgamadas a toda uma sorte de artes que contribuíram para a formação integral do humano. E é nesse sentido que destacamos a experiência cinematográfica como uma vivência singularmente significativa para os processos de autoformação pela cultura.

O Cinema como mecanismo de exercício hermenêutico nos processos formativos

Com o advento da sétima arte, no final do século XIX, alguns encontros epistemológicos ocorreram. Nesse sentido, uma das conexões mais potentes é a que se dá através do imbricamento das interfaces entre o Cinema e a Educação, onde uma imensa

seara de estímulos mútuos se abre para pensar a infinidade de produção de sentidos possíveis entre o Eu e o Tu.

Ao longo do século XX, entusiastas seduzidos por esta arte destacaram o fato do cinema não estar alheio aos mecanismos de pensamento, compreendendo-o, inclusive, como uma forma de pensar e de se colocar no mundo. Segundo Almeida (2017), tal apontamento difundiu, entre diversos pensadores, a compreensão de que o cinema pode ser também uma experiência filosófica. Dentre estes, estão os franceses Maurice Merleau-Ponty e Gilles Deleuze, não coincidentemente também pensadores, em alguma instância, da educação e dos processos educativos.

Dessa forma, a compreensão de possíveis atravessamentos entre o cinema e a educação tem assumido diversas perspectivas nas últimas décadas. Ao contrário do entendimento mais tradicional, que aponta o cinema como uma ferramenta meramente didática a ser utilizada no ensino em sala de aula, as abordagens mais contemporâneas a respeito das possíveis interfaces entre cinema/audiovisual e educação destacam o cinema como um exímio e potente produtor de sentidos à luz da hermenêutica.

Assim, colocando o cinema em paralelo com o livro *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius², Miranda et al. (2006) apontam que, da mesma forma que o livro do pedagogo tcheco, a cinematografia apresenta o mundo através de uma sucessão de imagens que transcendem a mera compreensão narrativa da história e convida o espectador à criação de formas de valoração do mundo. Nessa mesma esteira, ou seja, também compreendendo que os filmes oferecem lentes possíveis para observação do real, Ismail Xavier (2008), afirma que o cinema que educa é o cinema que faz pensar, gerando reflexões para além do conteúdo organizado em imagens.

Ao realizar uma reflexão sobre os fundamentos educativos do cinema, Almeida (2017) pontua que uma perspectiva hermenêutica sobre esta questão privilegiará os processos de produção e interpretação de sentidos esteticamente experienciados por meio do cinema, sendo este uma fábrica de estados poéticos. Por conseguinte, pensando o “estado poético” do cinema a partir de Merleau-Ponty, temos que:

² Jan Amos Komenský foi um pedagogo nascido na região que hoje corresponde à República Tcheca. É reconhecido como o fundador da didática moderna e defendeu o ensino de tudo para todos. Seu livro *Orbis Sensualium Pictus* apresenta uma rica série de imagens, sendo considerado o primeiro livro ilustrado com propósitos didáticos.

Eis porque a expressão humana pode ser tão arrebatadora no cinema: este não nos proporciona os pensamentos do homem, como o fez o romance durante muito tempo; dá-nos a sua conduta ou o seu comportamento, e nos oferece diretamente esse modo peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com os seus semelhantes, que permanece, para nós, visível nos gestos, no olhar, na mímica, definindo com clareza cada pessoa que conhecemos (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 116).

Quando o cinema atravessa os sujeitos, na condição de professores, estes entram em franco diálogo com as imagens projetadas sobre a profissão, muitas vezes confrontadas com as autoimagens engendradas sobre si mesmos enquanto docentes. Nesse sentido, de acordo com Azevedo et al. (2014), há um cinema que nos confronta com o diferente, ao nos fazer enxergar com outros olhos situações que muitas vezes nem tínhamos percebido. Isto se aplica também a questões relacionadas com o fazer docente, ocasião na qual a sétima arte amplia, por meio da sensibilidade artística do cineasta, a percepção a respeito das emoções e desejos que compõem o cenário da escola. Abrem-se, assim, espaços para interrogações e deslocamentos na esfera do sensível, para além dos limites do que é compreendido como concreto e real.

O cinema é uma das formas mais populares e acessíveis de arte e entretenimento em nossa sociedade. Além de sua função como fonte de diversão, o cinema também possui um grande potencial como ferramenta educacional. Na formação de professores, o cinema pode desempenhar um papel fundamental ao proporcionar uma abordagem pedagógica inovadora e significativa.

A utilização do cinema como recurso pedagógico permite que os futuros professores explorem uma variedade de temas e tópicos de maneira envolvente e atrativa. Através de filmes, documentários e curtas-metragens, os professores podem ilustrar conceitos abstratos, trazer exemplos práticos e estimular a curiosidade dos alunos, promovendo a aprendizagem significativa.

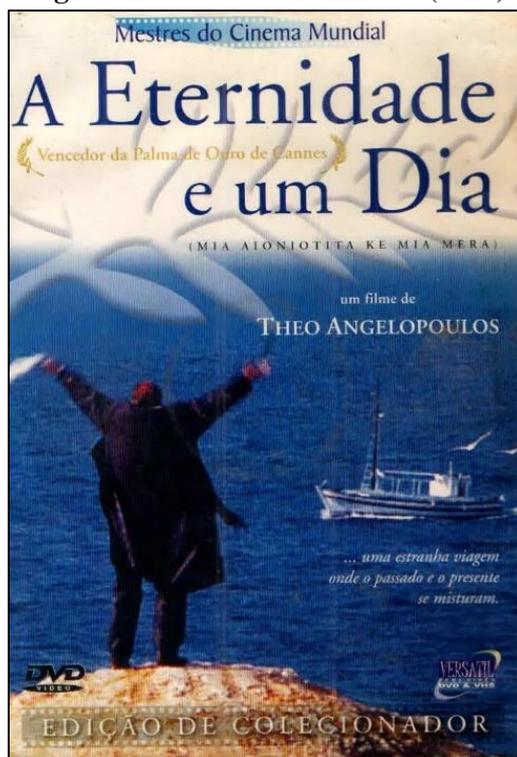
Ao assistir a filmes, os futuros professores são expostos a diferentes perspectivas, culturas e realidades. Essa exposição promove o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico, habilidades essenciais para os professores. Os filmes podem abordar questões sociais, históricas e culturais, despertando a consciência dos futuros educadores para a diversidade e as desigualdades presentes em nossa sociedade. Compreender diferentes pontos de vista e realidades contribui para a formação de professores mais inclusivos e sensíveis às necessidades de todos os alunos.

A eternidade e um dia

Um excelente exemplo de proposição de deslocamento, mediado pelo audiovisual, é o filme “A eternidade e um dia” (Figura 1), do cineasta grego Theo Angelopoulos, vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cinema de Canne em 1998.

Aqui, encontramos um famoso escritor chamado Alexandre (interpretado pelo ator Bruno Ganz), já doente em sua senilidade, se preparando para deixar a casa em que sempre viveu. Neste processo, ele encontra uma carta de sua esposa já falecida, Anna (interpretada por Isabelle Renauld), na qual ela relata um dia de verão vivido há trinta anos. Esse é o passaporte inicial para o embarque numa viagem interior, onde presente, passado e futuro (ou a perspectiva de ausência deste) se confundem no compêndio existencial do protagonista.

Figura 1 - A eternidade e um dia (1998)



Fonte: DVD. Divulgação.

ANÁLISE

A história, a poesia e também a ficção e o mito são ferramentas que o ser humano encontrou para elaborar as dificuldades que constituem a vida. Paul Ricoeur (1994) afirma

que a arte permite a decifração dos signos e o descobrimento dos sentidos. Em seu estudo sobre o autor Sônia Garrido afirma que, para ele, “[...] buscar o sentido da vida humana é sempre interpretar, é sempre hierarquizar os diferentes níveis da experiência tanto no campo da história como no campo da ficção [...]”. Na introdução de sua famosa obra Tempo e Narrativa, o filósofo francês anuncia:

[...] o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal [...] o tempo tornou-se tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa, em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal [...] (RICOEUR, 1994, p.15).

Em outras palavras, o pensador destaca a relação que existe entre a narrativa, o tempo e a própria experiência humana, pois aquela põe acento sobre esta e abre possibilidades para interpretações e reinterpretações do valor da verdade enquanto possibilidade de descrever a realidade. A narrativa constitui-se assim como meio para elaborar nossas experiências – mesmo as mais dolorosas como a morte e os limites do tempo. E é sobre estes dois dramas humanos que a narrativa de Angelopoulos se assentará.

Há certa ironia no fato de que, dotados de uma memória tão extraordinária, capaz de nos dar conhecimento de tempos a muito passados, os humanos tenham uma vida curta em relação a ela. O tempo e a memória, brincando juntos, pregam a peça de nos fazer acreditar que a vida é mais longa do que de fato é. Essa problemática ganha destaque na obra do diretor grego, não somente através da forma com que o cineasta decidiu tratar seu texto, mas também por meio da crise que atravessa sua protagonista.

Utilizando-se de consistentes e longos planos-sequência, Angelopoulos nos conduz pelas memórias de Alexandre em suas reflexões sobre a passagem do tempo, desde sua infância a destacadas situações de encontros e desencontros vividos e abortados. Assim, de acordo com o próprio cineasta, a opção por planos bem desenhados e cortes delicados se deu com o objetivo de reproduzir, na narrativa, o tempo de ligação entre as palavras de um poema (ANGELOPOULOS, 1999). Dado que cada passagem é assistida majoritariamente sem interrupções, ações triviais, captadas pela câmera, ganham uma maior proporção. Esta mesma câmera, para além da captação das imagens, funciona também como uma lupa que nos joga, enquanto espectadores, a uma gama de diferentes interpretações.

Como na obra do irlandês James Joyce, aqui o espaço físico e a vida interior da personagem se fundem em grandes fluxos de consciência³ em que tempo e narrativa não se limitam às regras que comandam o mundo físico. O primeiro fluxo, cena que abre o filme, apresenta Alexander, protagonista que acompanharemos durante a narrativa. O personagem não é apresentado com a idade que apresenta durante o tempo “real” da narrativa, mas ao invés disso ele aparece criança, numa desobediência temporal que marca toda a obra. Uma das crianças à beira do mar pergunta o que é o tempo, a enigmática resposta revela que o tempo é uma criança que joga dados na margem. O que quer que isso signifique, a compreensão primeira talvez seja que se o tempo nos parece coisa tão séria, isso ocorre somente para quem assim decide interpreta-lo.

A cada mergulho em suas memórias, Alexandre relaciona-se com o tempo de uma maneira explicitamente não linear e notadamente cíclica. Através destes trânsitos temporais circulares, nos quais reclama de uma vida de projetos não concluídos ou não inicializados, o protagonista tenta empreender um acerto de contas consigo mesmo e com sua trajetória, naquele que, como saberemos mais adiante, seria, possivelmente, o último dia de sua vida.

O filme, como já apontamos, tem sua linearidade acidentada por fluxos de consciência que desorganizam a lógica temporal. Em quase todos eles o mesmo movimento se apresenta: o protagonista é reinserido em momentos da sua vida marcados pela sua própria ausência. No primeiro deles, onde estas reflexões acerca do tempo acontecem, duas outras crianças esperam o pequeno Alexander para um mergulho no mar, de longe, perguntam se ele não vai se juntar a eles, ao que este responde que somente mais tarde irá. Alexander não responde de pronto, ao que parece, pensa se vale a pena. Somente depois de hesitar e olhar para trás, num caramanchão que marca o meio do caminho, ele acaba se juntando às demais crianças.

Alexander, como veremos, tem dificuldades para se fazer presente. O tornar-se presente, afirma Martin Buber (2017), é prerrogativa para que o encontro inter-humano aconteça. Santiago (2008, p.163) afirma que, para Buber esse encontro “[...] pressupõe o homem com a totalidade de seu ser da mesma forma que a aceitação do outro em sua

³Édouard Dujardin, natural de Saint-Gervais-la-Forêt, foi um renomado escritor francês, poeta e dramaturgo, reconhecido como um dos pioneiros na técnica literária do Fluxo de Consciência ou monólogo interior. Sua notável contribuição pode ser apreciada em sua obra-prima, o romance intitulado "Os Loureiros estão Cortados", publicado em 1888.

totalidade [...] a reciprocidade é a condição para o diálogo genuíno, que só ocorre na mútua presentificação”. O que Angelopoulos nos mostra através de Alexander é justamente um homem que não conseguiu, ao longo de sua vida, se fazer presente a não ser para si mesmo.

Aqui encontramos a primeira contribuição do filme para pensarmos o fenômeno educativo: até que ponto alguém que exerce presença apenas para si mesmo deve empreender uma carreira educativa? Assim como Stephen Dedalus, protagonista do clássico joyceano, Alexander vive apenas para si mesmo. No primeiro fluxo de consciência ele não está junto com as demais crianças junto ao mar. No segundo, ele não está presente para receber os seus próprios convidados que visitam sua filha recém-nascida. No terceiro, ele se vê representado por um poeta que se sente estrangeiro em sua própria terra – o comprador de palavras. No quarto, sua mulher Anna (Isabella Renauld) reclama: “você viveu sua perto de nós, mas não conosco”. Ela implora que ele fique presente apenas por esse dia, mas mesmo assim, Alexander, poeta, se retira para sua própria solidão. No quinto fluxo de consciência, numa cena que quase remonta a dramaticidade de A mãe de Whistler, ele mais uma vez não está presente, mas dessa vez se pergunta: “por que vivi minha vida inteira no exílio? Por que só me senti em casa quando pude falar minha própria língua?”.

Sentindo a proximidade de sua morte (após deixar sua casa para, espontaneamente, se internar em um hospital), Alexander lamenta o tempo que não viveu, o tempo que perdeu e as atitudes não tomadas. Sua tentativa de reconciliação com suas memórias, agora, se dá por meio das palavras que ele compra. Essas palavras compradas são pontes temporais de transformação, que consolidam o filme como um poema imagético sobre o tempo.

Ao trabalhar “A eternidade e um dia” na formação docente, surge a possibilidade de os futuros professores refletirem acerca de suas memórias ao longo das próprias trajetórias escolares vividas. Ao serem convidados a rememorem as relações estabelecidas com os professores que tiveram, os estudantes, mediados pela esfera do sensível fílmico, podem projetar-se no futuro (a partir do presente) simultaneamente ao resgate de suas lembranças.

Alexander é representativo daqueles que vivem somente para si mesmos. Sua grande atividade, como a do autista Stephen Dedalus, ocorre toda no plano do próprio espírito. Ele não se interessa por ninguém nem por nada que não seja a sua própria

atividade interior. Note-se que todo o tempo Chronos do filme ocorre em ruas, casa e cenários cinzentos. Ao contrário, quando o tempo *Aión* de seus fluxos de consciência se estabelecem as cores tomam a cena – os figurantes estão de roupas leves, é sempre verão à beira mar para todos, exceto para Alexander que vive aprisionado no inverno de si mesmo.

Nosso poeta acinzentado só se sente confortável dentro da sua própria poesia. Mas sua poesia, como a de Dyonisius Solomons, com quem se identifica e de quem a poesia inconclusa ele pretende terminar, está fadada a ser incompleta. Isso por que ele não consegue se interessar pelo estado de poesia que a concretude imediata do mundo e do outro podem representar caso ele ouse se interessar. A dificuldade de Alexander é a incapacidade de acreditar ou de perceber que o interior dos outros pode ser tão vibrante quanto o dele próprio.

Martin Buber (2017) alerta que aqueles que preferem viver apenas dentro de si mesmos podem ser ricos em pensamentos, mas serão sem mundo e todos os jogos, toda a embriaguez, todos os mistérios e entusiasmos que nele ocorrem nem se quer chegam a ganhar ares no mundo. Alexander, se visto por essa perspectiva, pode nos oferecer algumas reflexões sobre as exigências a que deveriam estar sujeitos aqueles e aquelas que se decidem por uma carreira docente: não é possível pensar a experiência docente desvinculada da responsabilidade pelo outro e da abertura para o mundo. Almeida (2011) nos lembra que para Hannah Arendt, o conhecimento do mundo deve caminhar junto com uma reflexão sobre seu significado, caso contrário, este poderá tornar-se apenas um amontoado de saberes instrumentais que em nada se movem diante dos rumos tomados pela história.

O colorido do interior de Alexander provavelmente não foi capaz de colorir a vida daqueles em cujo entorno ele esteve por tantos anos. De semelhante maneira, a erudição metálica de professoras e professores que não se permitem vivenciar o verdadeiro encontro e o verdadeiro diálogo, não é capaz de oportunizar a seus estudantes a chance de um rompimento com o já alcançado e aquele auto reconhecimento e autoconfronto proposto pela hermenêutica. Longe de ser como uma brisa vinda dos Elíseos, o verdadeiro diálogo não faz promessas de serenidade, pode, ao contrário disto, ser árduo e aguerrido, mas tira o humano do lugar em que está e deixa algo de novo, fazendo com que Chronos se torne em *Aión*. Desvinculado de um pensar sobre o sentido das coisas, o conhecimento, por si mesmo, não oferece garantia contra a barbárie.

Sem reconhecer o mundo como sua casa, sem responsabilizar-se por ele, sem amá-lo – e isso implica amar aqueles que ocupam esse mundo, nossos companheiros, mas também nossos alunos – sem tornar-se verdadeiramente presente diante do mundo e do Outro, sem interessar-se por este Outro, a experiência educativa vê de perto o risco de transformar-se em mera transmissão de conteúdo desvinculada da realidade concreta. É nesse sentido que Arendt (2011, p.239) nos adverte que “[...] qualquer pessoa que se recuse a assumir responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação [...]”.

O encontro de Alexander com a criança albanesa que o acompanha por quase todo o filme ocorre de forma gratuita e inesperada (Figura 2). De repente, o poeta solitário parece assaltado por essa exclusividade que se lhe apresenta. O que Angelopoulos insiste mostrar a seus espectadores é que aquele Outro, para quem Alexander abre a porta do seu carro e de sua vida, é verdadeiramente um Outro-eu-mesmo.

Figura 2 - Frame do filme A eternidade e um dia (1998) – A criança e o velho



Fonte: DVD. Divulgação.

O filme discute de maneira muito delicada o paralelo que há entre essas duas figuras tão distintas e tão semelhantes. Num dos pontos mais altos do imagismo poético do filme, aos 41:39, a criança e o velho são mostrados, cada um a seu tempo, num mesmo espelho, num mesmo lugar. Um deles está iniciando seu trajeto sozinho, assustado e sem nenhuma utilidade. O outro, já finalizando o seu, assustado e sem utilidade nenhuma. Um

deles está com medo de enfrentar a vida, o outro com medo de encarar a morte. São como espelhos um do outro.

O velho se queixa de uma vida marcada pela incompletude, já o menino, mesmo em terra estrangeira entrega-se à aventura da vida com todo o risco que isso significa. É esse menino que ensinará para o velho à beira da morte a lição – tão preciosa à reflexão de professores em formação – que até aqui tentamos assinalar: a necessidade da abertura para o acontecimento que é o encontro.

O que Buber (1982, p.150) assinala como exigência para o empreendimento de uma carreira educativa é que o educador compreenda que uma parcela do mundo – como esse menino albanês – está sob sua responsabilidade. Em suas palavras ele dirá “[...] o educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda[...]”. essa guarda exige uma leitura e uma interpretação de mundo descentrada de si mesmo, exige responsabilidade – palavra que praticamente não aparece em tantas das teorizações pedagógicas mais conhecidas.

No dizer de Buber, como no de Arendt (2011), a tarefa de educar está essencialmente ligada ao mundo da vida, ao concreto que cada ser humano experimenta no curso da própria história e por isso mesmo, não pode coadunar com uma grandiosidade intelectual que exista apenas para si mesma, pois o homem é existente não em seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem. Apenas a reciprocidade da ação possibilita a compreensão adequada à natureza humana (BUBER, 1982, p.152). Essas considerações acerca da relação dialógica de humano para humano podem ser estendidas com maior acento se quisermos pensar a formação de professores – carreira que não se limita ao domínio e transmissão do conteúdo a ser ensinado, mas ao invés disso, consiste em se tornar para uma parcela da humanidade representante do mundo. O docente é também aquele ou aquela que ensina o que significa ser humano.

O papel educativo, dentro da perspectiva aqui adotada (ARENDRT, 2011), reside em selecionar do mundo aquilo que parece digno de ser conservado e entregar à geração por vir – em outras palavras, ser educador significa tornar-se aquele ou aquela que apresentará o mundo aos que a ele estão chegando, tornar-se representante dele.

Somente depois de permitir-se o encontro com o Outro, Alexander começa a elaborar com mais clareza a falta expressa em sua trajetória. Ele começa a questionar quais são os motivos de sua incapacidade para o diálogo. A ironia está em que justo este outro, este estrangeiro, a partir de sua abertura, é que irá o reconhecer o lugar e que ele

esteve a vida toda: o luar do poeta que, imigrante em sua própria terra, vivia a comprar as palavras dos outros.

Na busca por palavras que deem sentido à poesia de sua existência e o façam se reconciliar com seu passado, Alexandre dirige pelas ruas da cidade. É nessa incursão que ele encontra um garoto albanês refugiado, o qual acaba, involuntariamente, catalisando o processo de rememoração das vivências alexandrinas. “Forasteiro” – a primeira palavra que o garoto lhe vende, em meio à névoa que toma conta constantemente da fotografia do filme – de si mesmo, nosso herói (ou seria um anti-herói?) transita por entre o caos social, que foi o cenário político da Europa pós Guerra Fria.

Ao final do dia Alexander vê-se vinculado ao menino. Ao educador é exigido que seja capaz de vincular-se a uma infinidade de rostos a cada dia e sem a menor possibilidade de escolha. É preciso pontuar que ao falarmos de responsabilidade não estamos de maneira nenhuma querendo nos aproximar daquela responsabilidade apresentada pela raposa de Exuperry, onde cada lágrima de um exige pela eternidade uma atitude do outro. Longe disso. Pensamos em responsabilidade e vínculo como a capacidade de deslocar-se de si mesmo para experimentar o lugar do outro, envolver-se com ele, ocupar-se de suas questões, como assinala Santiago (2008) – fazer a experiência do lado oposto e compreender a seriedade que significa ser, para uma parcela da humanidade, o representante do mundo.

Quais as palavras que nós, enquanto docentes em formação (ou já formados), podemos comprar para ressignificar e potencializar, pela esfera do sensível, nosso processo de ensino e aprendizagem passado, mirando num possível futuro? Que palavras podemos comprar para orientar uma prática de encontros presentes?

Obviamente, não temos respostas nesse condensado de poesias existencialistas magistralmente materializadas em imagens. Mas, ao final do filme, quando o personagem aparece de costas, recitando seu vocabulário de palavras compradas, ele nos torna protagonista e passa a ser espectador. Contudo, como o longa-metragem começa e termina ciclicamente no mesmo ponto, cria-se numa possível perspectiva de eterno retorno, assim como nossos papéis de professor e aluno ciclicamente se alternam.

Somente depois de conseguir vincular-se com este outro e responsabilizar-se por ele, Alexander consegue se reconciliar com seu destino e aceitar o que a vida lhe impõe com uma atitude afirmativa. Afirmativo não significa livre de medo, a morte de fato

assusta, o mundo assusta, o caos assusta, mas lembremos a lição de Zaratustra uma vez que, somente quem tem o caos dentro de si pode dar à luz uma estrela dançarina.

Afirmativo significa ser capaz de compartilhar seu mundo com o outro. Talvez Alexander tenha compreendido o que precisam compreender tantos educadores – aquilo que diz Arendt (2010) ao assinalar que tudo que temos é um punhado de perplexidades e o melhor que podemos fazer é compartilhá-las uns com os outros.

NOTAS CONCLUSIVAS

O cinema possui um potencial educacional significativo e pode desempenhar um papel valioso na formação de professores. Os filmes permitem que os futuros educadores explorem diferentes épocas, culturas e perspectivas, enriquecendo sua visão de mundo e ampliando sua capacidade de conectar-se com os alunos de forma significativa. Além disso, a sétima arte oferece uma Plataforma potente para a abordagem de temas complexos e desafiadores, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre questões éticas, sociais e filosóficas. A interface entre o cinema e a hermenêutica na formação de professores representa uma abordagem pedagógica enriquecedora, que amplia as possibilidades de compreensão do conhecimento e estimula o desenvolvimento de competências interpretativas nos futuros educadores ao pensarem sobre si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

ALMEIDA, Sievers Vanessa. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANGELOPOULOS, Theodoros. **A eternidade e um dia**. (Filme). 1998.

ANGELOPOULOS, Theodoros. A eternidade e um dia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 set. 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq13099911.htm>>; Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AZEVEDO, Ana Lúcia. Faria.; GRAMMOND, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar”: o cinema na formação de professores(as). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 24, dez. 2014.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Dialética**. Rio de Janeiro, DP&A. 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. Lisboa, Guimarães, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. p. 101-118.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A Educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Campinas, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas (SP): Papyrus Editora, 1994.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. Diálogo e educação: o pensamento pedagógico de Martin Buber. 2008, 348p. **Tese** [Doutorado em Educação] Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade** (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2008.