



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Josaniel Vieira da Silva

**O Potencial educativo de práticas pedagógicas com
filmes na Licenciatura**



**BELO HORIZONTE
Maio de 2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO:**

Conhecimento e Inclusão Social

Potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na Licenciatura

Tese de Doutorado apresentado ao Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da UFMG.

Linha de pesquisa: Docência: processos constitutivos,
professores como sujeitos socioculturais, experiências e
práticas

Estudante: Josaniel Vieira da Silva

Orientador: Prof. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Coorientadora: Profa. Dra. Samira Zaidan

BELO HORIZONTE
Maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Inês Assunção de Castro Teixeira (Fae-UFMG)
Orientadora

Profª Drª Dra. Samira Zaidan (Fae-UFMG)
Coorientadora/

Profª Drª. Clarisse Alvarenga (Fae-UFMG)

Profª Drª Juliana Gouthier Macedo (Fae-UFMG)

Profª Drª. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

Profª Drª. Maria Auxiliadora Fidelis Barboza - (UCSAL)

Prof. Dr. Charles Moreira Cunha (Fae-UFMG)

Profª Drª Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo (UFSJ)

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação da UFMG

S586p Silva, Josaniel Vieira da

O Potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na licenciatura/
Josaniel Vieira da Silva, Belo Horizonte, 2017.

307 f.:

Orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Coorientadora: Profa. Dra. Samira Zaidan

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo
Horizonte, 2017.

1 PRÁTICA DE ENSINO 2 EDUCAÇÃO E CINEMA 3 FORMAÇÃO DE
PROFESSORES 4 FILMES NA LICENCIATURA,. Teixeira, Inês Assunção de
Castro (orient.), Zaidan, Samira (coorient.), II Título

CDD 23th ed. – 370.733

Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

(...) Caminho se conhece andando, então vez
em quando é bom se perder, perdido fica perguntando
Vai só procurando e achar sem saber Perigo é se
encontrar perdido.

Deixar sem ter sido. Não olhar, não ver Bom
mesmo é ter sexto sentido Sair distraído espalhar bem-querer

Chico Cesar/2008 –
Música: Deus me proteja

DEDICATÓRIA

Aos professores João Francisco de Souza/ CE/UFPE (*in memorian*)

Clóvis Gomes da Silva Júnior/UPE/Garanhuns (*in memorian*).

Sandra Maria da Silva Santos, Professora Maria Eliete Santiago/CE/UFPE, eterna orientadora.

José Vieira da Silva, pai (*In memorian*)

Leticia Menezes da Silva, minha mãe, que com seu jeito simples faz a diferença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, funcionários e colegas de curso da Pós graduação em Educação da UFMG, que sempre atentos e dispostos me acolheram.

À Professora Doutora Inês Assunção de Castro Teixeira (orientadora), que me deu a oportunidade de aprofundar conhecimentos e aprender fazendo, no meu ritmo. À Professora Doutora Samira Zaidan (Coorientadora) pela atenção e disponibilidade de ouvir e de orientar.

Aos colegas e amigos de curso em especial: Ivan Faria, Neilton Cruz, Àlida Alves Leal, Marília Sousa Dias, Ana Lúcia Azevedo, Zulma Lenarduzzi por compartilharem comigo as alegrias, as dúvidas e estarem sempre por perto.

Ao amigo de longe e de perto Edison Galdino. Aos amigos que diretamente e indiretamente estavam me incentivando, torcendo.

A Rogério Gonçalves e Kauan Guedes que tão bem souberam entender minhas ausências.

A meu irmão Josiel Vieira e sobrinhos Laís e Lucas.

À Universidade de Pernambuco, ao colegiado de Pedagogia e aos colegas participantes da pesquisa, em especial Professoras Rosa Tenório, Fabiana Costa. À amiga Professora Rosângela Tenório por contribuírem substancialmente para a realização desta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco e a CAPES pelo incentivo de bolsa de Estudos.

RESUMO

A introdução de cinema/filmes em espaços formais de educação tem sido um caminho metodológico percorrido por muitos docentes a fim de compartilhar, de alguma forma, o contato com um artefato tecnológico e ao mesmo tempo cultural; seja para aprendizados de conteúdos, seja para possibilitar a experiência de fruição estética e outras vivências humanas e culturais. O objetivo desse estudo foi o de analisar o potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes em cursos de licenciaturas, para compreendermos o porquê e como elas se dão, como são pensadas e sentidas pelos sujeitos envolvidos, em particular os discentes. Para isso, pergunta-se, de modo especial, como os estes sentem, enxergam e dão significados às atividades com filmes em seus cursos, uma vez que a eles se destinam. Investigamos junto a docentes e discentes de duas turmas uma do curso de História e outra de Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Garanhuns, se a forma como as atividades são pensadas e realizadas, potencializam aquela formação que os docentes têm ou vislumbram ter, de uma forma ou de outra, ao planejarem a inserção de filmes em suas aulas. O trabalho de campo ocorreu entre março de 2014 e dezembro de 2015, através de observações de aulas, aplicação de questionários e de entrevistas gravadas. Temos o pressuposto que o filme, também em contextos de práticas pedagógicas, contém um claro potencial educativo que pode dinamizar várias dimensões dessas práticas, bem como os processos de formação humana, dentre suas outras possibilidades. Diferente do que comumente supomos, as práticas pedagógicas com filmes, na sua forma ilustrativa de conteúdos, são diversas conforme os contexto, também possibilitam a aprendizagem e aproximam os estudantes ao gosto pelo cinema. Concluímos que o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes pode ser concretizado de forma mais ampla ou restrita, em um sentido ou outro (na direção dos conteúdos disciplinares ou em sentido mais largo, envolvendo a própria experiência estética e outras dimensões), dependendo das configurações das atividades realizadas pelos/as docentes, das situações em que os filmes são exibidos. O maior potencial das práticas com filmes, nos casos aqui estudados, é que eles possibilitaram aos estudantes novos modos de ver, de ler o mundo e aprender com os filmes, com o cinema. De outra parte, as práticas pedagógicas que incorporaram a arte cinematográfica estimularam o encontro de duas experiências: ver filmes e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Potencial educativo de práticas pedagógica com filmes; Prática pedagógica com filmes na Licenciatura; Educação e Cinema; Formação universitária

ABSTRACT

The introduction of movie/films into formal spaces of education has been a methodological path taken by many teachers in order to share in some way the contact with a technological and at the same time cultural artefact; Either for learning content, or to enable the experience of aesthetic enjoyment and other human and cultural experiences. The purpose of this study was to analyze the educational potential of pedagogical practices with films in undergraduate courses, to understand why and how they are given, how they are thought and felt by the subjects involved, in particular the students. In order to do this, one asks in a special way how they feel, see and give meanings to the activities with films in their courses, since they are intended for them. We investigate with teachers and students of two classes one of the History course and another one of Pedagogy of the University of Pernambuco Garanhuns, if the way in which the activities are thought and realized, potentiate that formation that the teachers have or see have, in a way Or another, when planning the insertion of films in their classes. Fieldwork took place between March 2014 and December 2015, through classroom observations, application of questionnaires and recorded interviews. We have the assumption that the film, also in contexts of pedagogical practices, contains a clear educational potential that can dynamize several dimensions of these practices, as well as the processes of human formation, among its other possibilities. Different from what we commonly suppose, the pedagogical practices with films, in their illustrative form of contents, are diverse according to the context, also make possible the learning and approach the students to the taste for the cinema. We conclude that the educational potential of pedagogical practices with films can be concretized in a broader or restricted way, in one direction or another (in the direction of the disciplinary contents or in a wider sense, involving the aesthetic experience itself and other dimensions), depending on the configurations Of the activities carried out by the teachers, of the situations in which the films are shown. The greatest potential of filmmaking practices in the cases studied here is that they have allowed students new ways of viewing, reading the world, and learning from movies and movies. On the other hand, the pedagogical practices that incorporated the cinematographic art stimulated the encounter of two experiences: to see films and to learn

KEYWORDS: Educational potential of pedagogical practices with films; Pedagogical practice with films in Licenciatura; Education and Cinema; University education

LISTA DE FIGURAS (Gráficos)

Figura 1 - Atividades mais realizadas no tempo livres pelos professores

Figura 2 - Frequência/regularidade e meios através dos quais assistem filmes

Figura 3 - Com quem assistem aos filmes e regularidades

Figura 4 - Gêneros de preferência

Figura 5 - Razões ou motivos par a escolha de um filme

Figura 6 - Fontes de onde indicação/recomendação para assistência a filmes

Figura 7 - Frequência/Regularidade que inserem filmes na pratica pedagógica

Figura 8 - Em que momento da prática cotidiana exibem filmes gráfico

Figura 9 - Frequência /regularidade e meios através dos quais assistem filmes -
Estudantes

Figura 10 - Com quem assistem aos filmes e regularidades – Estudantes

Figura 11 - Gênero fílmico de preferência – Estudantes

Figura 12 - Razões ou motivos par a escolha de um filme – Estudantes

Figura 13 - Local de assistência ao último filme - Estudantes

Figura 14 - Regularidade e com quem assistem filme na Universidade - Estudantes

SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACPB - Associação Cinematográfica de Produtores Brasileiros

AESGA – Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns, mantenedora das Faculdades de Direito (FDG), Administração (FAGA),

ANCINE - Agência Nacional do Cinema

CAE - Coordenação de Assuntos estudantis

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/PE - Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COEP - Comitê de ética e pesquisa

CONSUN - Conselho Universitário

DGE - Diretoria Geral de Ensino

DP – Diário de Pernambuco

EBD - Escola bíblica dominical,

EMBRAFILME - Empresa Brasileira de Filmes S.A.

EUA – Estados Unidos da América

FACEG - Ciências Exatas de Garanhuns

FACEPE - Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (),

FAHUG - Ciências Sociais Aplicadas e Humanas

FCB - Fundação do Cinema Brasileiro

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IMDB - Internet Movie Database

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

MBA - Master Business Administration

NDE - Núcleo Docente Estruturante-

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PRODOC - Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente Faculdade de Programa Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco-PREVUPE

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação

PUC – Pontificia Universidade Católica

SEBRAE – serviço brasileiro

SENAC – Serviço nacional de aprendizagem comercio

SESC - serviço social do comercio

SESI, serviço social da industria

SINAES : Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TCLE - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido

UCSAL - Universidade Católica de Salvador

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-rei

UFPE -Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (Unidade Acadêmica de Garanhuns)

UNESCO - Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura),

UPE - Universidade de Pernambuco –

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA DE PESQUISA: ORIGEM, DELINEAMENTO E LOCALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA, BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS

1.1 Origem e delineamento do problema	30
1.2 Localização do problema na produção acadêmica	34
1.3 Cinema e educação: estreitando relações a partir do cinema educativo	47
1.4 Do conceito de prática pedagógica e suas dimensões	66
1.5 Potencial educativo do cinema: primeiras pistas teóricas	77

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: INSTITUIÇÃO, SUJEITOS, DESENHO METODOLÓGICO

2.1 Cenário da pesquisa: a Universidade de Pernambuco (UPE)	89
2.2 O Campus Garanhuns da UPE	90
2.3 Os sujeitos da pesquisa	93
2.4 Os dois vértices da pesquisa	98
Primeiro vértice – Rastreamento e caracterização de relações e práticas com cinema	
Segundo vértice – Estudo de Caso	
- O Caso da Professora Dora e seus jovens alunos	
- O Caso da Professora Verônica e seus jovens alunos	
2.5 Sistematização e análise dos dados	108

CAPÍTULO 3

O CINEMA NO DIA A DIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE: CARACTERIZAÇÃO

3.1 Relações e práticas dos PROFESSORES com cinema no dia a dia FORA da Universidade	111
3.2 Práticas pedagógicas de PROFESSORES com cinema/filmes em Licenciaturas	121
3.3 Relações e práticas de ESTUDANTES com cinema DENTRO e FORA da Universidade	128

CAPÍTULO 4

ESTUDO DE CASO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FILMES NA LICENCIATURA: OS CASOS DAS PROFESSORAS DORA E VERÔNICA

4.1 Dora e seus jovens estudantes: os sujeitos das práticas	135
4.1.1 Dora, a professora do curso de História	135
4.1.2 Os jovens alunos da professora Dora	137
4.1.3 Cenas e enredos da aula – primeiras sequências	139
4.1.4 A cena da aula – outras sequências	153
4.1.5 Análise da prática pedagógica da professora Dora	169
4.2 Os sujeitos das práticas - Verônica e seus estudantes	179
4.2.1 Verônica, a professora do curso de Pedagogia	179
4.2.2 Os alunos da professora Verônica	182
4.2.3 Cenas e enredos da aula - algumas sequências	185
4.2.4 Análise da prática pedagógica da professora Verônica	194
4.3 Aspectos comuns às práticas pedagógicas de Dora e de Verônica com filmes	215
4.4 Tensões, desafios, dificuldades presentes na prática pedagógica de Dora e de Verônica com filmes	233

CAPÍTULO 5**O POTENCIAL EDUCATIVO DO CINEMA NAS (EM)
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FILMES NA
UNIVERSIDADE**

5.1 O potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes - Professora Dora	242
5.2 O potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes - Professora Verônica	248
5.3 O potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas com filmes - a voz dos escutando os estudantes	254
5.3 As práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	285
REFERENCIAS FILMOGRÁFICAS	302
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Debruçar-me sobre as potencialidades educativas das práticas pedagógicas, tendo o cinema/os filmes como protagonistas ou coadjuvantes nas mesmas, tornou-se, para mim, um grande desafio, sem sombra de dúvidas. Primeiro, porque se tratou de discutir processos educativos presentes no encontro de dois campos distintos: a educação e o cinema, que, juntos, compõem uma relação complexa, ilimitada e impregnada de potencialidades educativas. São campos que se aproximam e são fortemente marcados por discussões de várias ordens e saberes.

O conceito, o sentido e os processos educativos de ambos englobam uma diversidade de significados que foram, ao longo das décadas, se modificando conforme os contextos sócio-históricos pelos quais passou a sociedade. Aproximo-me do pressuposto freiriano de que a educação é sempre historicamente situada, e como ato político envolve opções e decisões. Envolve responsabilidades éticas e sociais. Na compreensão de uma educação que faz do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, ela é inacabamento e inconclusão (FREIRE, 1991; 2007). Para Freire, as qualidades e as competências adquiridas pelo processo educativo vão além dos interesses individuais, visto que são qualidades forjadas nos encontros dos sujeitos com as coisas do mundo. A educação parte se inscreve em processos formativos que abarcam práticas educativas que ocorrem no meio social, seja de forma intencional, como práticas sistematizadas, institucionalizadas, ou não.

De modo geral, a educação seria um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural, que implica a possibilidade de transformação dos sujeitos e da sociedade nela envolvidos, tendo em vista as possibilidades de transformação social. Esses aspectos indicam que a educação pode acontecer em uma variedade de lugares, por diversos meios sociais e por diferentes metodologias de trabalho.

Estas, por sua vez, mudam, acompanhando os processos sociais como um todo. Para que possamos melhor entender essas mudanças e metodologias, tomo, como ilustração, a fala de Fantin (2009, p. 206), para quem a reflexão sobre o que é cinema é a condição fundamental para compreendermos a experiência cultural que as crianças terão com os filmes. Sobre isso, ela salienta que, antes de perguntarmos “o que é cinema para as crianças, poderíamos nos perguntar o que é o cinema para nós? É arte, entretenimento,

indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas dimensões estão mais presentes na perspectiva da educação?”

De modo geral, a forma como o cinema é apresentado nos contextos educativos depende muito da perspectiva teórico-metodológica que cada docente adota. O que sabemos, de fato, é que o cinema e os filmes estão nas escolas e universidades pelas mãos dos professores, inseridos na prática pedagógica, seja por uma questão pessoal ou através de projetos de pesquisa e extensão, que se propõem a potencializar as práticas e a formação de professores. Com isso, a inserção de artefatos culturais, como o cinema e os audiovisuais, pode contribuir nos processos formativos com vistas à mudança, pois as práticas que envolvem filmes podem ser vistas como formas inovadoras de ensinar e de aprender.

Quanto às possibilidades de se pensar o cinema no *Dicionário teórico e crítico de cinema*, de Jacques AUMONT e Michel MARIE (2009, p.): “a) O cinema como reprodução ou substituto do olhar; b) O cinema como arte; c) Cinema como linguagem; d) Cinema como escrita; e) Como modo de pensamento; f) Cinema como produção de afetos e simbolização do desejo.” Considerando essas formas de se pensar o cinema, apontadas por esses autores, percebemos que elas envolvem reflexões que podem ser discutidas no âmbito da educação e nela se encontra de uma forma ou de outra. O que quero dizer é que, através do processo educativo, a presença do cinema, em seu conjunto, possibilita, não só que o espectador enxergue o mundo pelo olho do outro, como também permite que ele mesmo ressignifique o mundo de acordo com o olhar que tem sobre ele.

Herdeira de todas as outras artes é a sétima, cunhada assim na Europa, durante o século XVIII, quando do surgimento do conceito de belas artes cinema absorve as principais questões estéticas das artes mais tradicionais. Todavia, sendo arte, não se propõe ser fiel à realidade, mas uma reprodução que, perpassada pela visão artística de cada diretor/produtor, produz uma significação, “o cinema é uma arte total que contém todas as outras, que as excede e transforma”. (Ibid., p. 144).

Categorizada como a sétima arte, o cinema é, para alguns estudiosos, a única arte capaz de congrega, em si mesma, todas as questões estéticas encontradas nas artes mais tradicionais como a música, a dança, a pintura, a escultura, a arquitetura e a poesia, suas antecessoras. Quanto a ser pensado como arte, o cinema tem suas próprias características e, portanto, uma linguagem particular. Sendo arte, se opõe às características atribuídas ao cinema comercial e, massivamente, americano, que privilegia, em grande parte, a indústria e o lucro. Como arte, dá ao espectador a apreensão do mundo, das coisas que

nele existem. Mobiliza e rememora sentimentos e emoções, desequilibra, choca, transgride, incide em reflexões sociais, culturais, morais, ideológicas, humanas, pois é aquela expressão artística que convoca todos os sentidos para contemplá-la. Walter BENJAMIN (1994), em sua época, cercado por discussões do cinema como indústria cultural, o caracterizou como a arte democrática própria da essência do homem moderno. Esse teórico defendia também que seria indispensável que a arte fosse considerada linguagem. Nesse sentido, o cinema se configuraria enquanto arte desde que tivesse, como princípio, ser uma linguagem.

Como obra de arte, o filme está intimamente ligado ao conceito de autoria, de criação única e individual. Esse aspecto do cinema pode ser visto nas obras de alguns cineastas: Charles Chaplin, Alfred Hitchcock, Woody Allen, Akira Kurosawa, Federico Fellini, François Truffaut, Jean Luc-Godard, Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Eduardo Coutinho, João Batista de Andrade, Walter Salles, dentre outros cineastas, que, com sua “assinatura”, imprimem em seus filmes uma personalidade, um jeito próprio de fazer cinema através de uma linguagem artística, como pensava Metz (1972) já nos anos 1960.

Para ele, o cinema é uma linguagem que envolve vários elementos como música, som, ruído. Juntos, esses e outros elementos produzem uma linguagem fílmica, com códigos específicos, com um conjunto de modalidades de língua e estilo que caracterizam o discurso cinematográfico de lembrar e inventar o passado e o futuro. Esse movimento no leva à experiência estética, a de nos colocarmos como espectadores diante de algo tão encantador que é o cinema. E é essa experiência que desperta as sensações, as emoções e o desejo, a fantasia, a imaginação.

No entanto, não podemos esquecer que os elementos acima não descartam a possibilidade de se ver no cinema o aprimoramento de uma técnica. Ou seja, uma tecnologia de reproduzir fotogramas de forma rápida e sucessiva, criando a sensação de movimento a serviço de uma indústria (Jean Claude BERNADET, 1985). Mas, o que nos leva a conceituar o cinema neste momento? O que nos faz realizar esse movimento é a constatação de que, comumente, os termos filme e cinema são tomados como sinônimos, não só pelos sujeitos participantes deste estudo, quanto pelo senso comum da maioria da população que os acessam, pois fazem referência a filmes como se cinema fossem. Segundo Teixeira COELHO, em seu *Dicionário crítico de política cultural* (1997, p. 109):

Quando se fala de cinema está se falando de um modo cultural, mas não

necessariamente de filmes. Um filme é algo delimitado; o cinema, mais especificamente a cultura do cinema, remete a domínio bem mais amplo. Um filme é uma película impressionada, montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido.

Em outros termos, em suas origens o filme é uma película montada, sonorizada, com um sentido relativamente fixo e definido. Filmes são objetos do cinema, que se referem aos produtos da indústria cinematográfica. São produtos industrializados, que podem ser acessados através de diversos suportes tecnológicos. Essa possibilidade faz dos filmes objetos estéticos/culturais de consumo individualizado (FRANCO, 2010). Em termos de mercado, os filmes satisfazem as condições de produção, viabilizam negócios e determinam consumos, mídia e propagandas. Do ponto de vista industrial, assim como o cinema, os filmes estão longe de serem pensados para objetivos pedagógicos, didáticos. Mas, ao estarem no contexto educativo da educação formal e informal, ambos “podem ser lidos e analisados como textos fraccionando suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir”, considera Duarte (2002, p. 98).

Embora campos distintos, tanto o cinema quanto a educação trazem, para os diversos contextos sociais e educativos, elementos que os singularizam ao mesmo tempo em que os aproximam. Na educação, a presença do cinema tem sido uma constante graças às diversas formas de utilização, entre outros motivos. De qualquer modo, individualmente ou relacionados, esses dois campos alimentam uma série de investidas teórico-analíticas e metodológicas em diferentes áreas do saber como Sociologia, Filosofia, Comunicação, Pedagogia, Literatura, Psicologia, Artes, Comunicação, dentre outras.

Todavia, na presente investigação, através das observações, das entrevistas e dos questionários, constatei que os discentes e docentes participantes deste estudo não realizam atividades com cinema, e sim, com filmes. Ou seja, as atividades, as metodologias e os planejamentos incidem e são resultantes de fazeres pedagógicos com filmes; e, na educação, o cinema funciona como um instrumento de análise, reflexão, pesquisa e consciência crítica.

De qualquer modo, seja qual for o termo usado, filme ou cinema, ambos estão presentes em práticas pedagógicas que partem de desejos pessoais e intencionalidades pedagógicas de professores que enxergam neles algum potencial formativo, educativo, pedagógico, didático, como veremos neste estudo. Para tanto, usarei, ao longo do texto,

o termo filme quando me referir a ele como um objeto do cinema, sujeito à exibição em diversos contextos. O termo cinema será frequente quando me referir a indústria, entretenimento, arte ou linguagem.

Voltando aos desafios desta investigação, segundo que se apresentou foi o fato de que, como pedagogo, investigar as práticas pedagógicas de docentes universitários que se valem de filmes/cinema em suas aulas é uma tarefa muito importante para a formação profissional e a prática docente. Assim, essa tarefa se configurou como um processo de construção pessoal, que a investida deste estudo me proporcionou como docente-pesquisador. Dessa forma, considerei minha aproximação com as práticas pedagógicas com cinema/filmes um estudo investigativo tão desafiador que resisti muito até me convencer de que poderia desenvolver um trabalho acadêmico sobre esse assunto. Porém, ao final das inquietações, ponderei que, mesmo já presente em outras pesquisas, um novo estudo das práticas pedagógicas com filmes poderia trazer uma outra abordagem e poderia resultar em um trabalho pedagógico, educativo, elucidativo e contributivo sobre as mesmas nas Licenciaturas.

Para esse fim, as teorizações sobre a relação entre cinema e educação foram importantes para que tomasse meu próprio ambiente de trabalho como uma fonte de pesquisa. Adotei, como norte, a minha própria experiência de “passador”¹, pois, desde que me tornei professor, venho inserindo filmes nas minhas aulas, mesmo não sendo como *atos de criação*, como sugere Alain BERGALA (2008). Meio que intuitivamente, sempre enxerguei no cinema outras possibilidades para além do entretenimento, material ilustrativo ou recurso didático.

Ao longo do tempo, fui aprendendo a separar bons filmes para a sala de aula dos bons filmes que são para a vida fora da academia, embora, muitas vezes, alguns sirvam para as duas situações. Isso foi possível porque sempre busquei trazer para as minhas aulas filmes que pudessem acrescentar e serem significativos, do ponto de vista pessoal e pedagógico, para a vida dos meus estudantes. Tomo bons filmes como sendo aqueles designados por Bergala (2008) como filmes “pensantes”; com abordagens incomuns, cinema de criação; que passam longe do simples consumo e entretenimento; que

¹ Do original “*passeur*”, termo cunhado pelo crítico de cinema francês Serge Daney e usado por Alain Bergala para fazer referência àquele que organiza a possibilidade do encontro com filmes selecionados segundo critérios pessoais como gosto, nível de cultura, relação com a obra de arte, dentre outros. O professor, nesse sentido, é “passador”, um mediador entre o objeto fílmico e seus espectadores, possíveis “consumidores” dessa arte.

estimulam o gosto pela arte, que são a base da relação dos sujeitos com o cinema ao longo da vida.

Meu gosto pelo cinema passa pela forma como o mesmo entrou na minha vida. Lembro que fui ao cinema pela primeira vez quando tinha cerca de oito anos, por meados dos anos 1970, não sei precisar bem o ano. Na época, saímos de nossa cidade, Moreno - PE, para Recife – uma distância de cerca de 30 km entre o interior e a capital. Fomos eu, meu irmão, minha mãe e meu tio, irmão dela. Nessa década, ainda existiam os chamados cinemas de rua, localizados no centro da capital pernambucana; eram cerca de seis salas. Fomos ao chamado Cine Moderno, hoje uma famosa loja de departamentos².



Fonte: Arquivo/DP/D.A. Press – Fachada do cinema Moderno em 1975, com exibição do filme *Tubarão*.

O filme a que assistimos era um clássico do cinema mundial: *Os dez mandamentos* (Cecil B. DeMille, EUA, 1956). Não por acaso, um filme bíblico, escolhido por meu tio, que era evangélico como nós e toda parte da família materna. Nunca havíamos entrado numa sala de cinema, exceto, meu tio. Agarrados à “barra da saia” de minha mãe, meu irmão e eu adentramos numa sala pouco iluminada; o chão era acarpetado na cor vermelha, assim como os encostos das poltronas de madeiras. Em um volume ambiente, se escutava o som de uma música clássica. Lembro-me de que, apesar de haver muita gente, não havia barulho, parecia que todos haviam feito um pacto de silêncio. No final da sala, havia uma espécie de palco e, por trás dele, um grande tecido vermelho, cobrindo um enorme telão branco, no qual seria projetado o filme posteriormente. Meu irmão e eu estávamos encantados por deduzirmos que algo de muito importante iria acontecer ali: ver em tamanho maior o que, até há pouco, só víamos em

² Curiosamente, no filme *Aquarius* (AQUARIUS. Direção de Kleber Mendonça Filho. Brasil, 2015.), há uma cena em que a personagem Clara (Sônia Braga) faz uma queixa a um amigo, mencionando que ali já havia sido um grande cinema.

casa, num pequeno televisor preto e branco.

Lembro-me de que, antes de sairmos de casa, minha mãe havia dado informações necessárias, que todo adulto poderia esclarecer a uma criança que vai pela primeira vez ao cinema: “É uma sala grande, escura e com muitas pessoas”, disse, simplesmente, empolgada e cuidadosa, pois era o máximo que sabia sobre uma sala de cinema. Só anos mais tarde fui saber que aquela havia sido também a primeira vez que ela fora ao cinema.

O filme era encantador, tinha efeitos especiais muito avançados para a época. Contava uma história bonita e, ao mesmo tempo triste, mas que já sabíamos de cor, porque era contada na Escola Bíblica Dominical, aos domingos, pela manhã, na igreja. Entretanto, nada se comparou ao impacto visual que tivemos ao ver a abertura do Mar Vermelho. Tive a sensação de que estava no meio daquela multidão e de que poderíamos atravessá-lo também. Enquanto meu irmão e eu “arregalávamos” os olhos diante daquela cena, um murmurinho de espanto e encantamento tomava conta da sala. Eu era muito pequeno para melembrar, agora, de todos os detalhes daquele dia mágico, mas alguns trechos do filme e o impacto que me causaram foram suficientes para que eu passasse a gostar, não só de filmes, mas de ir ao cinema também.

Na minha infância, em casa, meu irmão e eu víamos muitos desenhos animados à noite, porém não outros gêneros,—devido ao horário de exibição dos filmes e à pouca idade que tínhamos. Mas sempre, no final da tarde, depois da escola, assistíamos a muitas reprises dos “seriados enlatados americanos” como; *O incrível Hulk* (THE INCREDIBLE Hulk. Produção de Kenneth Johnson. EUA, 1978-1982); *Chips* (CALIFORNIA Highway Patrol. Produção de Rick Rosner. EUA, 1977-1983); *Batman e Robin*, (BATMAN and Robin. Produção de William Dozier. EUA, 1966-1968). Assistíamos, ainda, aos desenhos animados³ dos cartunistas/criadores/diretores William Hanna e Joseph Barbera (Hanna-Barbera), filmes que estavam de acordo com a nossa faixa etária. Meu irmão e eu tínhamos o hábito de assisti-los depois das atividades da escola, com nossa mãe, depois dos afazeres domésticos dela. À noite, quando íamos dormir, minha mãe ficava até tarde vendo filmes; havia se tornado uma “consumidora” de filmes televisivos.

³*Tom e Jerry* (EUA, 1940); *Scooby-Doo* (EUA, 1969); *Jonny Quest* —(ADVENTURES of Jonny Quest. EUA, 1964); *Josie e as gatinhas* (JOSIE and The Pussycats. EUA, 1970); *Maguila, o Gorila* (MAGILA Gorilla. EUA, 1964); *Manda Chuva* (TOP CAT. EUA, 1961); *Olho-Vivo e Faro-Fino* (SNOOPER and Blabber. EUA, 1959); *Os apuros de Penélope* (The Perils of Penelope Pitstop. EUA, 1969); *Os Flintstones* (THE FLINTSTONES. EUA, 1960); *Pepe Legal* (QUICK DRAW McGraw. EUA, 1958); *Tartaruga Touché* (TOUCHÉ TURTLE. EUA, 1962); *Tutubarão* (JABBERJAW. EUA, 1976); *Wally Gator* (WALLY GATOR. EUA, 1962); *Zé Colméia* (YOGI BEAR. EUA, 1960); dentre outros.

Até o começo dos anos 1980, meu contato com a magia do cinema se deu desse modo. Quando pude começar a ir ao cinema sozinho, minha mãe se ocupou com o segundo casamento, com a nossa educação escolar e deixou de assistir regularmente filmes na TV; nunca mais foi ao cinema. Até hoje, não consegui saber se ela realmente gostava e com o tempo foi perdendo o prazer de vê-los, ou se os assistia para nos contar no dia seguinte, como sempre fazia, já que éramos pequenos e não podíamos ver filmes à noite. Só agora, ao escrever essa introdução, me dei conta do quanto a minha mãe foi importante para o meu encontro com o cinema.

Desde minha adolescência até hoje, julgo ter assistido a um grande número de filmes de todos os gêneros. Acredito que todos tenham tido uma particularidade, um sentido em cada escolha ou contingências, visto que, para mim, cinema é magia, catarse, deslumbramento, emoção, conhecimento, informação, mas também é diversão, passatempo, lazer. Nunca descartei nenhuma dessas possibilidades, mesmo porque, todas resguardam momentos de significação pessoal, fases, períodos, ciclos, vivências, experiências.

Minha vida acadêmica na graduação também foi marcada por momentos de assistência a filmes; dentre outros, destaco: *Sociedade dos poetas mortos* (DEAD POETS Society. Direção de Peter Weir. EUA, 1989); *O carteiro e o poeta* (IL POSTINO. Direção de Michael Radford. ITA, 1994); *Ponto de mutação* (MINDWALK. Direção de Bernt Amadeus Capra. EUA, 1990). Ao ingressar no curso de Pedagogia pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), em 1995, participei de frequentes atividades (resenhas e debates) com filmes, em pelo menos três disciplinas: Didática, Fundamentos Filosóficos da Educação e Fundamentos Históricos da Educação. Durante o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, no qual entrei em 2001, também aconteceram atividades com filmes. À vista disso, entendo que as práticas com filmes sempre estiveram presentes em minha vida universitária.

Ao entrar na UPE - Universidade de Pernambuco/Unidade Garanhuns, em 2007, como docente, era corriqueiro ouvir dos estudantes que os professores “passavam” filmes que ocupavam o tempo das aulas, mas que não tinham relações diretas com as disciplinas, com os conteúdos e que, muitas vezes, sequer as temáticas dos filmes eram discutidas. Já os docentes, aqui e ali, queixavam-se do pouco tempo para exibição dos filmes, mas supunham que, de alguma forma, estavam cumprindo uma tarefa rica, educativa; trazendo, de certo modo, algum aprendizado para os estudantes.

A partir dessas “queixas” e de outras situações relevantes, comecei a questionar

as potencialidades educativas do cinema no contexto das práticas pedagógicas. Leituras sobre a relação cinema e educação possibilitaram, não só ampliar o meu horizonte sobre o tema e vislumbrar novas perspectivas de inserção do cinema nas aulas da graduação, mas também entender que o cinema pode acrescentar, à vida e às práticas sociais dos sujeitos, sensibilidades e reflexividades maiores, dentre outras, de suas contribuições para a formação humana.

Desse modo, em minha experiência como docente na Universidade de Pernambuco, ao longo desses últimos 10 anos, foi se desenhando como uma inquietação a inserção sistemática de filmes nas aulas de alguns colegas de diversos cursos de Licenciaturas, particularmente. Mais atento às questões acima, comecei a realizar, na própria Unidade/Garanhuns, pequenos encontros sobre a presença do cinema na educação, mais como um curioso inquieto do que como um especialista da área.

Como curioso, busquei compreender as situações acima, fazendo leituras, pesquisas e desenvolvendo pequenos projetos. Com isso, fui vendo que estudos sobre cinema/filmes em contextos universitários vêm ganhando mais espaços e apresentando diversos contornos. Vislumbram novos horizontes e passam a ser “usados” como importantes estratégias em diversas práticas pedagógicas. Se, de um lado, há uma crescente, mas ainda insípida abordagem da presença do cinema/dos filmes na Licenciatura, de outra parte, pode-se observar, em algumas situações, sua presença na educação básica, até mesmo como “tapa buraco” e ilustração, forma comum de se ensinarem conteúdos disciplinares. Em outras ocasiões, surgem com finalidades educativas coerentemente planejadas e articuladas a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre essa presença do cinema na educação, Duarte (2002, p. 86) diz que isso parece acontecer porque:

O cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas.

Ainda assim, no mundo contemporâneo, sobressaem-se outras formas de se pensar o cinema e ver filmes. Isso acontece porque diferentes mídias audiovisuais têm invadido o cotidiano das pessoas, fazendo com que a ida ao cinema, para algumas delas, pareça ser algo cansativo; sair de casa, enfrentar trânsito, encontrar um número grande de

pessoas no mesmo espaço parecem gerar transtornos logísticos que as pessoas querem evitar.

Na esfera educacional, especialmente na Universidade, a introdução de cinema/filmes em práticas pedagógicas tem sido um caminho para que docentes e discentes compartilhem, de alguma forma, a experiência de trabalho com um artefato tecnológico e, ao mesmo tempo, cultural como é o cinema. Comumente, o discurso dos estudiosos se pauta na defesa de ele ser uma forma de aprender; um ato prazeroso que socializa, confronta, emociona, distrai, dimensiona ficção e realidade; possibilita encontros coletivos e pessoais com vistas à alteridade e à sensibilidade, agregando valores, conhecimentos, saberes, experiências e pesquisas. Por estar ligado à percepção de mundo, o cinema nos dá conhecimentos, informações sobre fatos históricos, pessoas, acontecimentos em geral. Para Duarte (2002), muito das coisas que sabemos, que percebemos do mundo, foi, irremediavelmente, forjado no contato que tivemos com a imagem cinematográfica.

Todavia, mesmo que presente na educação há mais de um século e atravessado por importantes eventos a ele relacionados, só há pouco tempo, no Brasil, o uso do cinema tornou-se obrigatoriedade nas escolas, com a exibição de filmes nacionais, conforme disposto na Lei⁴ n. 13.006, de 26 de julho de 2014, que obriga a exibição de filmes brasileiros nas instituições escolares de Educação Básica. Pela citada lei, o cinema se constitui como um componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola de Ensino Básico. Mesmo com as críticas que possamos fazer à referida lei, acredito, como outros pesquisadores, que a obrigatoriedade não é a retomada de um cinema educativo, mas é, seguramente, um indicativo de que, a partir da exibição de filmes nas escolas, sejam despertadas a sensibilidade, a criticidade, o pensamento, o entusiasmo e o gosto; e possibilite o encontro de crianças e jovens com a arte cinematográfica e seu potencial educativo, sobretudo no que toca ao cinema brasileiro.

Hoje, mesmo com todos os incentivos e aparelhos tecnológicos disponíveis, a presença do cinema na educação, particularmente em escolas e universidades, provoca controvérsias sobre seus “usos”. Os mais entusiastas e defensores afirmam que, como arte e como linguagem, o cinema pode trazer contribuições relevantes para o processo

⁴ Sobre a Lei 13.006, Cf. FRESQUET, Adriana. (Org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Disponível em: <http://www.cineop.com.br/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>. O livreto traz importantes reflexões, de diferentes autores, sobre o teor do disposto nessa lei e críticas e contribuições para a implementação dela.

educativo, tanto para aprendizados de conteúdo, quanto possibilitando a experiência de fruição estética (a percepção sensorial e emocional que o efeito de uma obra causa nos espectadores) e outras vivências humanas e culturais.

Outros identificam que muitas das práticas pedagógicas com cinema se reduzem a exibição de filmes para a explicação de um conteúdo, para instigar debates e/ou até mesmo como passatempo. Com isso, “forjam” salas de aulas como salas de cinema. De qualquer forma, o que presenciamos atualmente é que a introdução de cinema/filmes em espaços educativos formais tem contribuído para que mais estudos formatados em projetos, grupos de estudos, pesquisas e programas, em parceria com Universidades e/ou outras instituições, sejam criados e vivenciados. Estes contribuem para a análise de metodologias já existentes, bem como para a descoberta e a realização de outras.

Também por isso, tornou-se relevante, para mim, investigar, na Licenciatura, se as formas como as práticas pedagógicas com filmes são realizadas potencializam aquela formação que os docentes têm ou vislumbram ter, de uma forma ou de outra, ao planejarem a inserção de filmes em suas atividades docentes. Quanto a isso, especificamente neste estudo, há dois aspectos particulares a considerar: de um lado, se tratam de práticas pedagógicas em contextos universitários e em situações que objetivam a formação docente. De outro, são práticas realizadas com a mediação do cinema como objeto cultural, isto é, as interações educativas entre professores e estudantes, nas quais se inscrevem tais práticas, são atravessadas pela presença do cinema através de filmes.

Diante dessas considerações introdutórias, delineou-se, como objeto de pesquisa, *a análise do potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes*, tendo como lócus de investigação o contexto formativo da Licenciatura. Em outras palavras, pretendeu-se investigar como se configuram as práticas pedagógicas com filmes em cursos de Licenciaturas, bem como as possíveis e diversas formas de inserção do cinema nas mesmas: como instrumento didático, como ilustração, como forma de abordagem e enriquecimento dos conteúdos; como objeto de conhecimento em si; como linguagem, arte, entretenimento; como experiência estética; como documento histórico ou representação da realidade; ou ainda outras que se apresentassem.

O objetivo principal da tese, portanto, foi o de analisar o *potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes em cursos de Licenciaturas*. A partir desse objetivo geral, os específicos se pautaram em: rastrear e caracterizar as práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas da UPE/Unidade Garanhuns, entre os anos de 2010-2015; analisar as configurações dessas práticas, nelas identificando e discutindo seus objetivos

e metodologias, bem como a compreensão que os docentes possuem sobre as mesmas, à luz das reflexões e proposições de teóricos da educação e do cinema, compondo uma relação. Focaliza-se, em especial, o potencial educativo da arte cinematográfica na perspectiva dos docentes e dos docentes envolvidos nestas práticas e dos estudantes, colocando-as em, diálogo com autores que discutem a educação, o cinema e suas relações. Procura-se identificar e examinar o que os estudantes pensam sobre as atividades com filmes em seus cursos, discussão pouco desenvolvida nas pesquisas dos domínios da educação e cinema. Discute-se, portanto, as visões, entendimentos, percepções, sentimentos e aprendizagens em relação à arte cinematográfica e às práticas pedagógicas com filmes e as atividades a elas relacionadas.

O pressuposto que sustenta esta investigação é a de que o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes pode ser concretizado de forma mais ampla ou restrita, ou seja, em um sentido ou em outro (na direção dos conteúdos disciplinares ou em sentido mais largo, envolvendo a própria experiência estética), dependendo das configurações das práticas realizadas pelos docentes. Em outras palavras, ao se concretizar em práticas pedagógicas, o potencial educativo da arte cinematográfica poderá se abrir ou se limitar, tomando uma e outra direção, conforme variem ou se alterem os traçados e configurações dessas práticas.

Penso que compreender o potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas a ele relacionadas pode significar refletir sobre outras formas de intervenções pedagógicas que redimensionam o sentido e as perspectivas dessas práticas. Ao mesmo tempo, elas viabilizam novas aprendizagens, novas práticas educativas e novos modos de ver/fazer educação e formação docente. Visto dessa forma, o cinema, através do objeto fílmico, pode contribuir para que propostas didáticas e metodológicas motivem o interesse do estudante pelo aprendizado e o conhecimento de qualquer ordem, entre outras de suas contribuições para a escola e a docência.

Por fim, a problemática social trazida a esta investigação tratará das relações humanas e educativas dentro do contexto social educativo universitário, mais precisamente, na sala de aula universitária.

A tese está dividida em cinco capítulos. O primeiro traz o delineamento da pesquisa e situa o problema na análise das práticas pedagógicas com filmes, na Licenciatura. Apresenta também o marco teórico que coloca esta tese no contexto da relação entre cinema e educação, destacando o cinema como uma prática social, presente e necessária para o campo da educação. A partir da problemática originada do campo de investigação, tem-se a

revisão de literatura, que nos possibilitou um encontro com diversos autores, teóricos e pesquisadores, em diferentes fontes (livros, artigos de periódicos, entrevistas, documentos históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações), no espaço temporal de 2010 a 2016. A imersão nessa etapa de busca e análise dos textos ajudou a fundamentar as descobertas e contribuíram para que pudesse entender melhor a problemática trazida à tese: *o potencial das práticas pedagógicas com filmes na Licenciatura*. Para entendê-la, ainda nesse capítulo, apresento os conceitos de *prática pedagógica* dentro do campo educativo, a fim de se compreender o potencial da mesma com filmes. Nesse sentido, discuto também, a partir dos teóricos, o *potencial educativo do cinema*, por entender que, sem ele, não conseguiríamos localizar o *potencial educativo das práticas com filmes*.

No segundo capítulo exponho o percurso metodológico e as etapas pelas quais passou a investigação. Ele descreve os vértices e os eixos de-análise da pesquisa, situando o contexto empírico no qual se dão as práticas pedagógicas com filmes e a participação dos sujeitos sócio-históricos participantes da investigação. Nele também são expostos a justificativa, as opções metodológicas e os instrumentos de coleta de dados e ainda descreve a forma como os mesmos foram tratados.

O terceiro capítulo contém um panorama das relações e práticas dos docentes e discentes da pesquisa com cinema no dia a dia, dentro e fora da universidade. Esse quadro fornece elementos para se analisar a importância da presença do cinema e dos filmes no cotidiano dos sujeitos nesses dois contextos sociais. A caracterização feita sobre esses sujeitos ajuda na compreensão da presença e da inserção do cinema no cotidiano da Universidade, em particular nas práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas, em uma primeira aproximação aos sentidos que os sujeitos atribuem ao cinema em suas vidas cotidianas. Para análise dessa parte do estudo, tomamos como base informações qualitativas e quantitativas de algumas questões do questionário aplicado aos estudantes e professores das Licenciaturas da UPE/Campus Garanhuns. Trata-se somente de um grupo aleatório que forneceu informações adequadas a um estudo exploratório que permite visualizar algumas de suas relações com o cinema, não havendo qualquer propósito de representação e generalização estatística.

O quarto capítulo contém dois estudos de caso, que descrevem e analisam práticas pedagógicas com filmes, de duas professoras: uma do curso de História e outra do curso de Pedagogia, docentes que costumam inserir filmes em seus cotidianos docentes e em suas práticas pedagógicas. Foram analisados qual o propósito e os sentidos de cada prática, a quem

se destinam e se os objetivos planejados foram alcançados, a materialidade, o contexto que as alicerçavam, as relações interpessoais, as dificuldades, os gestos e as tensões presentes no processo de ensino-aprendizagem da prática pedagógica com filmes nas Licenciaturas.

O quinto capítulo trata das práticas pedagógicas com filmes, no contexto universitário, destacando o potencial educativo das mesmas a partir do que foi visto, ouvido, observado e teoricamente analisado. Aponta a relevância dessas práticas, a partir dos sentimentos e concepções dos professores e estudantes em relação à inserção de filmes na prática pedagógica. Traz a voz dos estudantes, em especial, visto que escuta-los é uma responsabilidade e tarefa da docência e poderá fazê-los perceberem-se como sujeitos ativos ante as práticas pedagógicas.

Nas “Considerações Finais”, traço uma síntese do que seria o potencial educativo de filmes na prática pedagógica, em cursos de Licenciaturas. Aponto um repensar da futura e da atual formação docente e das nossas práticas pedagógicas com filmes/cinema, com vistas a uma maior reflexão também dos discentes sobre as mesmas, com desdobramentos sobre as práticas educativas e para o aprimoramento das relações entre cinema e educação.

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA: ORIGEM, DELINEAMENTO, LOCALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA, BASES TEÓRICO CONCEITUAIS

Este primeiro capítulo apresenta as origens e a formulação da questão investigativa da pesquisa realizada, bem como seus propósitos e principais referenciais teórico conceituais que servem de fundamento ao estudo. O capítulo contém, ainda, algumas indicações relativas à revisão bibliográfica de modo a localizar a investigação na produção acadêmica e sustentar a análise desenvolvida.

1.1 Origem da pesquisa e delineamento do problema

Comumente, algumas investigações⁵sobre cinema na sala de aula registram, dentre outras questões, o fato de que as atividades com esta arte e com filmes nas escolas e universidades são, por vezes, isoladas e dispersas. No entanto, como práticas pedagógicas, estão estreitamente relacionadas tais instituições e à formação docente. Muitas vezes, as atividades com cinema podem se apresentar como rotineiras, tradicionais, restringindo-se a recurso didático ou ilustração para a introdução de conteúdo programático ou explicação de temas, que acontecem através da exibição de filmes. Em algumas ocasiões, as práticas com cinema/filmes se apresentam como encenação/representação de uma dada situação e/ou como um meio de se trabalhar com os estudantes de forma mais didática e interessante, como informaram alguns participantes do nosso estudo. A respeito disso, algumas indagações se colocam nesse cenário: mesmo que de forma instrumental, as práticas pedagógicas com filmes/cinema seriam bem vindas e até necessárias em algumas situações didáticas? Em outras palavras, o uso instrumental do cinema também produz aprendizagens, conhecimentos, saberes, indicando seu potencial educativo?

Em outras ocasiões, em tais atividades há a perspectiva delas se apresentarem como forma de lazer e/ou mediante o interesse dos professores em ampliarem o universo cultural dos estudantes de forma prazerosa, frutiva e criativa. Isso é possível ser feito

⁵A exemplo de Fernando VIEIRA e Ademir ROSSO (2011); Sandra VIANA (2009); Marcelo BARROS et al.(2013); Bruno SOUZA (2005); Éder SOUZA (2012), dentre outros.

através da criação de documentários, pequenos curtas-metragens e da elaboração de roteiros, por exemplo, que possibilitam novas percepções da realidade favorecendo o crescimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, dentre outras possíveis atividades realizadas coletivamente com cinema e filmes em salas de aula. Nessa perspectiva, a fruição estaria e seria, segundo Migliorin (2010, p.109), “proporcionada pelo encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual a sua própria fruição já é um tipo de criação”.

Nesse aspecto, podemos entender que o cinema na sala de aula, na escola, possibilita que os trabalhos com cinema sejam pensados como importantes aliados à formação cultural, intelectual, social, humana, estética e ética. Ao mesmo tempo, revelam uma visão do cinema como arte, linguagem, um ato de criação, um olhar mais atento à sensibilidade, como indicam Turner (1997); Duarte, (2002); Fresquet (2011) e Bergala (2008). Para tais estudiosos, dentre outros, o cinema é uma arte que possibilita experiência estética, a produção de sentidos, a alteridade. Consequentemente, não pode ser ignorado pela educação. Indaga-se, portanto: vistas sob esse aspecto, as práticas pedagógicas com filmes podem oferecer aos educandos muito mais que aprendizados de conteúdos disciplinares? Se nos apoiarmos no entendimento de Freire e Ira SHOR (1986), podemos dizer que sim! Para esses autores, os estudantes não aprendem só conteúdos, nem o professor ensina apenas isso; seja qual for a disciplina, a atitude do docente ensina por si mesma, pois seus gestos “falam” também.

A partir das duas perspectivas mais comuns nos trabalhos com cinema, cabe perguntar-e investigar quais processos e práticas didático-pedagógicos poderiam extrair dessa arte o seu potencial educativo, a fim de dinamizarem e enriquecerem as práticas pedagógicas com filmes. Considerando tais possibilidades e discussões contidas nas perspectivas acima, delineou-se, como objeto desta pesquisa, em um primeiro momento, a análise do *potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na Licenciatura*.

Nesta tese, considero que tal potencial se evidencia no ensino universitário e nas Licenciaturas, em especial, em práticas pedagógicas nas quais o cinema e os filmes estão presentes em vários sentidos, tais como: instrumento/recurso didático; como ilustração e abordagem de conteúdo; como objeto de conhecimento; como linguagem e como arte; como documento histórico; como representação da realidade; como fruição, como entretenimento ou tantas outras possíveis.

Para o desenvolvimento deste estudo, trilhei dois caminhos. O primeiro, teórico,

analisando, na literatura, o conceito de *prática pedagógica* e as possíveis *potencialidades educativas do cinema*. Para isso, parti do pressuposto de que a compreensão desses dois conceitos seria necessária para a análise do objeto da investigação. Dito de outro modo, investigar o potencial educativo do cinema para analisar o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes. O segundo caminho, empírico, consistiu no estudo de estudos de dois casos nos quais o cinema/filmes estava presente como eixo central da prática pedagógica. Destaco, ainda, que o olhar dos estudantes sobre a inserção de filmes na prática pedagógica de seus professores merece aprofundamentos e novos estudos, pois as investigações sobre o tema consideram, majoritariamente, apenas a perspectiva dos docentes sobre essas práticas.

Quanto a esse aspecto, alguns estudos⁶, com perspectivas diferentes, já apontam um crescente interesse em enfatizar a voz dos estudantes, sobre práticas pedagógicas com filme e cinema, no contexto universitário. Instigado pela necessidade de ter acesso a essa escuta, busquei enfatizar estas vozes, observando seus gestos e ações, escutando suas palavras, tentando apreender suas visões e sentimentos em relação às práticas pedagógicas com filmes. Procurei compreender como elas conformam processos educativos, perguntando, de modo especial, como os estudantes sentem, enxergam e significam atividades com filmes, em seus cursos, uma vez que a eles se destinam. Esta perspectiva investigativa se justifica, visto que ainda é escassa a produção de estudos que buscam a voz dos estudantes e o que eles pensam sobre estas atividades.

Como pressuposto, há a ideia de que o cinema/os filmes, também em contextos de práticas pedagógicas, contêm um claro potencial educativo, que pode dinamizar várias dimensões dos processos de formação humana. Seja no que concerne às aprendizagens e conhecimentos disciplinares, seja no que se refere ao exercício da ética, da alteridade e à experiência estética, seja no que concerne à formação do gosto, dos valores, ao reconhecimento das culturas em sua diversidade, dentre suas outras possibilidades.

Nesta direção, encontro, na pressuposição de Marília FRANCO (2014, p.87), respaldo para apreender o porquê da presença de filmes na prática pedagógica de muitos professores:

⁶Entre os trabalhos que discutem atividades com cinema/filmes, em espaços universitários, destacam-se os de Laene DANIEL; Hideide TORRES (2013) e o de Fábio Marques SOUZA (2014). Dentre os trabalhos que dão voz aos estudantes, estão as pesquisas de Maria do Carmo ALMEIDA (2014), Cristiano RODRIGUES (2015), Geraldo OLIVEIRA-SILVA (2013), Egeslaine NEZ e Ralf Hermes SIEBINGER (2011), Veruska OLIVEIRA et al. (2013) e Lara Nogueira SIEBINGER, (2005).

[...] “qualquer filme é educativo”. Por quê? Porque o educativo não é o filme, mas a relação que se estabelece entre o filme e o espectador, que é pessoal e intransferível e também incontrolável do ponto de vista de como pode influenciar cada pessoa. Pode produzir um grande impacto modificador, o que eu poderia chamar de uma “modificação educativa” para o bem ou para o mal, o que corrobora com a minha concepção de que qualquer filme pode vir a ser educativo, mesmo aquele qualificado como “ruim”.

Guiado por esse pressuposto, detalharei, mais adiante, as variedades de filmes e gêneros que os docentes consideram importantes de serem exibidos em suas aulas. Inicialmente, supunha que os docentes “apostavam” no impacto dos filmes exibidos, como veículos de aprendizagem, mesmo que não fossem prioridades suas estabelecerem a relação filme-espectador. Observa-se, ainda, que a presença do cinema nas práticas pedagógicas analisadas acontece individualmente, a partir dos encontros que cada um teve e/ou tem, ou não, com a arte cinematográfica.

Voltado à problemática das práticas pedagógicas que envolvem filmes na Licenciatura, nelas discutindo como se processa seu potencial educativo, procurei analisar a seguinte questão central: *Mediante quais interações, circunstâncias, condições e formatos, tais práticas efetivam seu potencial educativo?* Para tal fim, considero, na análise em questão, as dimensões ou os elementos que constituem e dimensionam as práticas pedagógicas: o contexto da realidade; o professor-estudante-conhecimento e suas relações; o processo de ensino-aprendizagem; a criatividade no desafio do cotidiano; a historicidade da prática e as interações, conforme apontam Ana Maria CALDEIRA e Samira ZAIDAN(2010; 2014).

O problema de pesquisa formatou-se nos seguintes termos: *Que elementos concretizam e caracterizam o potencial educativo da arte cinematográfica na realização de práticas pedagógicas com filmes?* O pressuposto é que o potencial educativo do cinema pode ser concretizado de forma mais ampla ou restrita, em um sentido ou outro (na direção dos conteúdos disciplinares ou em sentido mais largo, envolvendo a própria experiência estética e outras dimensões), dependendo das configurações dessas práticas realizadas pelos docentes. Em outras palavras, ao se concretizar em práticas pedagógicas com filmes, o potencial educativo da arte cinematográfica poderá se abrir ou se limitar, tomando uma e outra direção, conforme variem ou se alterem os traçados e configurações dessas práticas.

Dessa forma, ressalto que a investigação poderá contribuir para a compressão e

o aperfeiçoamento das práticas docentes vigentes na Licenciatura e em outros espaços formativos. Poderá também auxiliar em reflexões sobre metodologias com filmes, com o intuito de (re)pensá-las e (re)significá-las, (re)direcionando e (re)configurando tais práticas, de forma que elas possam concretizar, efetivamente, o vasto potencial educativo do cinema nas práticas pedagógicas.

Acresce-se ao que já foi dito que, ao longo do tempo, a arte cinematográfica foi se caracterizando como uma escritura produzida, podendo ser lida através de imagens, sons, palavras, encenação e representação de diferentes realidades sociais e naturais. No contexto da sala de aula, pelas mãos dos professores, se bem direcionada, torna-se um artefato cultural que revela uma singular expressão do pensamento e da sensibilidade humana, que conta, encanta, emociona, sensibiliza, encena, mas também didatiza, pois, como arte, o cinema é pedagógico em si mesmo (FRESQUET, 2011).

Levando em conta as formulações acima, com o objetivo de ampliar a análise das questões propostas nesta investigação, outros pensadores dos campos do cinema e da educação podem auxiliar. Sobretudo, os que se ocupam das implicações pedagógicas e das imagens cinematográficas, de uma forma geral, na formação dos sujeitos socioculturais. Alguns pesquisadores salientam, dentre outras questões, a importância de se compreender um pouco a gênese da relação cinema/educação. Basicamente originada das propostas do cinema educativo, ela é datada em meados das duas primeiras décadas do século XX, no Brasil, conforme nos mostra a revisão de literatura e com evidências de uma demanda do cinema como uma prática social.

1.2 Localização do problema na produção acadêmica

Durante todas as fases deste estudo, busquei conhecer e analisar a literatura pertinente ao problema de pesquisa. Assim, as idas e vindas com a revisão de literatura dão aportes ao pesquisador para rever, (re)afirmar, criticar e refletir sobre a problemática da pesquisa, a delimitação do problema, a questão central e os objetivos, ou seja, perpassa todas as etapas da pesquisa. Em complemento a isso, a revisão fornece, ao longo da investigação, as informações necessárias para que seja feita a contextualização da extensão e significância do problema a ser estudado. De modo amplo, a minha imersão na literatura permitiu que eu fosse encontrando e analisando diferentes situações em que a presença do cinema/filme era investigada. Isso ofereceu subsídios para entender melhor meu problema de investigação e novas maneiras de compreendê-lo e interpretá-lo.

Quanto ao período contemplado nesta revisão, inicialmente foi demarcado um período de cinco anos (2010-2015), mas, dada a importância da problemática e a dificuldade de se encontrar um maior número de estudos recentes sobre o tema proposto, considerei importante ampliar ou, pelo menos, observar alguns estudos mais antigos, que pudessem colaborar com a presente investigação. Com o andamento da pesquisa, o marco temporal se estendeu até 2016.

A revisão de literatura foi composta de buscas e leituras de resumos, mediante as seguintes palavras-chaves e descritores: *cinema educativo* e, ainda, *cinema e educação*, a fim de se situar o campo no qual se insere a problemática desta tese. Outras palavras-chave foram: *prática pedagógicas com filmes/cinema*; *cinema na prática pedagógica*; *potencial educativo do cinema*; *potencial educativo de práticas pedagógicas com cinema/filmes*; *cinema nas licenciaturas/universidades*. Como é usual neste tipo de levantamento, estas palavras foram usadas a fim de se encontrar artigos que pudessem fornecer conceitos, categorias, trabalhos e autores com pesquisas semelhantes, próximas ou que dialogassem com a temática e o problema em pauta na tese. Queria que a busca com esses termos, de alguma forma, se aproximasse do objeto de pesquisa dando-me a certeza de que a investigação poderia ser singular, se não na sua totalidade, em algum aspecto vital da mesma.

Houve dificuldade em encontrar estudos que contivessem, literalmente, os termos acima, com exceção de *cinema educativo* e *cinema e educação*, encontrados com maior facilidade e com um número significativo de frequência nos sítios pesquisados. Ao todo, acolhi, na procura, trabalhos mais antigos e mais recentes, cujos conteúdos dialogassem com o objeto de pesquisa, mesmo sem ter os termos específicos nas palavras-chaves. Para isso, foram analisados os seus respectivos resumos.

Boa parte da busca se deu nos sítios CAPES, SCIELO e Dialnet, importantes para o agrupamento e as buscas de trabalhos resultantes de pesquisas, teses, dissertações e revistas. Esses sítios forneceram um volume extenso de textos que discutiam o cinema em escolas e projetos realizados na educação básica, principalmente. Os vocábulos *uso do cinema*, *uso de filmes* e *uso audiovisual* também foram utilizados e apareciam em trabalhos que focavam atividades com cinema e filmes, centrados mais no nível básico de ensino. Foram escassos os trabalhos que se referiam às atividades com filmes/cinema na Licenciatura, enfocando a voz dos discentes, no recorte temporal aplicado, particularmente.

Foram e pesquisadas revistas impressas e eletrônicas, tanto em *sites* das próprias

revistas quanto hospedadas nos sítios acima citados. Neles, encontrei e/ou fui direcionado para algumas revistas⁷. Foram feitas buscas também nos sítios de eventos científicos da área da Educação, do Cinema e similares.⁸

Do levantamento feito em todas as buscas, os trabalhos que mais se aproximaram do presente estudo, dentre teses, dissertações, relatos de pesquisa e trabalhos de anais de eventos, foram os estudos investigativos que se pautavam em atividades com filmes, na Licenciatura ou em Universidades. Esses estavam centrados, majoritariamente, na formação de professores, a exemplo do trabalho de Maria do Carmo Souza de ALMEIDA(2014)⁹. Esse trabalho apresenta uma experiência pedagógica com narrativas fílmicas, em duas Licenciaturas: Letras e Pedagogia, da Universidade de Taubaté. Nelas, a pesquisadora investigou como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as

⁷ Dentre outros dos periódicos pesquisados estão: *Revista contemporânea de educação/UFRJ*; *Revista Teoria e prática da educação/UEM/Paraná*; *Educação & sociedade*; *Revista brasileira de educação*; *Revista brasileira de estudos pedagógicos*; *Rede de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*; *EDUCERE - Revista da Educação*; *Revista brasileira de Ciências Sociais*; *Revista Foco*; *Revista Diálogo educacional*; *Revista Paidéia/FUMC*; *Revista Entre Ideias: educação, cultura e sociedade*; *Revista de Sociologia e Política*; *Revista Práxis*; *Revista Territórios & fronteiras*; *Revista Comunicação & educação*; *Revista acadêmica de cinema*; *Comunicação e Educação/USP*; *Revista e-curriculum/PUC/SP*; *Revista brasileira de História*; *Revista Cult*; *Revista Nova escola*; *Revista do Laboratório de Ensino de História*; *Revista Educação e realidade*; *Compos - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*; *Revista virtual de estudos da linguagem – ReVEL*; *Revista Teias*; *Revista Educação por escrito/PUCRS*; *Revista eletrônica de educação/UFES*; *CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*; *Revista colombiana de Educación*; *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/UFPI*; *En revista de teoría de la educación*, Salamanca; *Revista de educación y desarrollo*; *Revista Cinearte digital*; *Revista Universitária do Audiovisual- RUA*; *Revista Formação@Docente/BH*; *Revista da Católica de Uberlândia*; *Revista Múltiplas Leituras*; *Eccos revista*; *Revista Didática sistêmica*.

⁸ Alguns dos anais de eventos pesquisados foram: Encontros em Educação: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura; Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba; Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação; Encontro Nacional de Estudos do Consumo; Encontro Luso-Brasileiro de Estudos do Consumo; Encontro da Sociedade Brasileira de Cinema e Audiovisual/SOCINE; Encontro Nacional/Regional de História/ANPUH; Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-ANPED; Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola; Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Congressos da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação; Congresso Português de Sociologia; Congresso Brasileiro de Sociologia; CONINTER– Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades; Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania. Seminários: Seminário Internacional as Redes de Conhecimento e as Tecnologias; Seminário Nacional Cinema em Perspectiva; Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual.

⁹ *Experiência pedagógica educacional: o cinema nas Licenciaturas*, tese de doutorado pela Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo - USP, 2014. 189 p.

quais não têm muita proximidade. Outros estudos, a título de exemplo no conjunto dos trabalhos identificados e estudados foram elencados abaixo.

Como por exemplo o de Cristiano José RODRIGUES¹⁰ (2015) traz análises de atividades com filmes, buscando também ver que sentidos são construídos por professores em formação universitária, quando expostos a filmes documentários. O estudo de Fábio Marques de SOUZA (2014)¹¹, em que analisa as crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial, no que diz respeito ao processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira e ao tratamento da unidade e/ou diversidade linguística experimentada pelo espanhol, no contexto de ensino dessa língua para brasileiros; todas essas reflexões mediadas pelo cinema.

Destacamos ainda as pesquisas de Egeslaine NEZ e Ralf Hermes SIEBIGER(2011)¹². Trata-se de uma produção na qual os autores relatam o trabalho de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido junto aos acadêmicos, professores e comunidade, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O objetivo era o de(re)aproximar da Universidade egressos e professores da rede pública, com vistas à formação continuada, através das sessões do cinema.

Nessa direção temos o trabalho de Valeska Maria Fontes de OLIVEIRA et al. (2013)¹³, em que relata as experiências formativas que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, da Universidade Federal de Santa Maria, vem desenvolvendo nos últimos vinte anos, alicerçando-se no tripé pesquisa, ensino e extensão, na área de formação de professores.

Tem-se o artigo de Laene Mucci DANIEL e Hideide Brito TORRES (2013)¹⁴, que teve como fonte a análise das relações entre a Universidade Federal de Viçosa e a comunidade, com base na experiência de um projeto de extensão, intitulado “CineCom cinema e cultura para todos”.

¹⁰ *Cinema documentário na formação de professores*, de (2015), da Universidade Federal de Juiz de Fora, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

¹¹ *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*, Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014

¹² *Cinema universitário: espaço de formação de professores*, de Egeslaine NEZ e Ralf Hermes SIEBIGER(2011), .anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters

¹³ *Um relato de experiências autobiográficas, estéticas e pedagógicas*, de Valeska Maria Fontes de OLIVEIRA et al. (2013), texto apresentado no IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE/2013

¹⁴ “Projeto CineCom: cinema paratodos e a experiência cinematográfica como ponte entre a cidade e a Universidade”, de Laene Mucci DANIEL e Hideide Brito TORRES - *Revista Elo - diálogos em extensão*, v. 02, n. 01, 2013)

Um outro trabalho a ser destacado é o de Adriana Marques FERREIRA (2009) discute sobre a potencialidade educativa do cinema, buscando tecer algumas considerações sobre o processo de formação de educadores. Faz também algumas considerações no intuito de possibilitar uma reflexão sobre diferentes concepções relacionadas à utilização da linguagem audiovisual nas instituições educativas.

Seguindo com referências dos domínios da relação ao cinema e formação de professores o estudo de Geraldo Magela de OLIVEIRA-SILVA (2013)¹⁵, tratou de compreender a influência do cinema na vida cultural e na formação pedagógica dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia e em Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Ceará. Esse estudo foi o que mais se aproximou do presente trabalho, visto que os dados foram coletados a partir de diários etnográficos apenas dos estudantes.

Destacamos, ainda, o trabalho de Lara Nogueira SILBINGER (2005)¹⁶, discute o impacto do potencial educativo dos meios de comunicação de massa, em especial dos audiovisuais, na sociedade e na educação.

Mesmo sendo trabalhos semelhantes, essas pesquisas resguardam algumas diferenças entre si e com esta pesquisa de tese, a saber: as especificidades quanto aos sujeitos e às Licenciaturas investigadas; as atividades com cinema/filmes e os gêneros de filmes tomados como *corpus* e níveis de ensino. São metodologicamente parecidos ao utilizarem, praticamente, as mesmas formas de coleta de dados (questionários e entrevistas) e encontram-se num marco temporal de 2013 a 2015.

Ao detectar esse curto espaço de tempo e o quantitativo de trabalhos produzidos no período, constatei que ainda há um número reduzido de pesquisas que discutem o cinema/os filmes na Universidade/Licenciatura, dando voz aos estudantes. Isso mostra também a predominância de trabalhos investigativos sobre as discussões referentes à relação cinema/educação centrados em escolas e em discursos docentes.

Sobre as possibilidades formativas do cinema, dentre os trabalhos encontrados destacamos dois: o de Sergio Augusto Leal de MEDEIROS (2012)¹⁷, que investigou as

¹⁵ *Cinema e formação de professores em cursos de Licenciatura*, de Geraldo Magela de OLIVEIRA-SILVA. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação/Universidade federal de Fortaleza/CE, 2013

¹⁶ O potencial educativo do audiovisual na educação formal, de Lara Nogueira SILBINGER - Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico – Volume iv- 2005

¹⁷ *Imagens educativas do cinema: possibilidades cinematográficas da educação*, de Sergio Augusto Leal de MEDEIROS (2012) na Universidade Federal de Juiz de Fora.

implicações do cinema no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio e o de Selma Tavares REBELLO (2013)¹⁸, que investiga o processo de implantação do cine clube Educação em Tela, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, propondo um diálogo entre o cinema e a educação, suas possibilidades e limites e as possíveis contribuições na formação de professores.

Os estudos acima se aproximam do estudo aqui apresentado, mas se distanciam desta investigação quanto à abordagem, ao tema e aos processos educativos que envolvem estudantes. Ou seja, o presente trabalho se dedica à análise do potencial educativo das práticas com filmes e enfatiza a voz dos discentes, algo que os trabalhos citados não fazem ou não aprofundam.

Quando da delimitação do estudo em 2013, ainda não tinha conhecimento desses trabalhos, o que indica que há uma preocupação, intuitiva e muito particular por parte de docentes universitários como eu, em entendermos os processos pelos quais se dão as atividades com cinema/filmes, em contextos formativos universitários, particularmente, nas Licenciaturas.

Quanto ao conceito de *prática pedagógica*, por ele ser muito estudado em diferentes áreas de ensino, na grande área de Educação do CAPES e anteriores à Plataforma Sucupira, aparece com mais de 6.000 títulos. No SCIELO, foram encontrados 537 trabalhos que me direcionaram para as os *links* de revistas anteriormente citadas. O referido termo aparece como sinônimo de outros termos correlatos, como *prática docente*, *ação educativa*, *prática educativa*, englobando um número muito grande de trabalhos relacionados a ensino de Ciências, Matemática, Letras, Enfermagem, Medicina, Dança, Teatro, dentro outras tantas. No entanto, nenhum desses estudos apresentava semelhanças com o foco da minha investigação, além dos oito (08) estudos já apontados e que, até o momento da busca, não se encontravam nos sítios pesquisados.

Para compreender e aprofundar o conceito de *prática pedagógica* e suas variações conceituais, fiz leituras de vários autores e nos artigos encontrados na base de dados. Esses autores¹⁹, em seus trabalhos, muito comumente, discutem o conceito de

¹⁸ *Educação em tela*: limites e possibilidades da experiência do cineclube da Faculdade de Educação/UFRJ na formação de professores, de Selma Tavares REBELLO (2013). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

¹⁹ Sobre práticas pedagógicas ver: “Prática pedagógica e Práxis pedagógica: um desafio cotidiano”, ambos de Ana Maria Salgueiro CALDEIRA e Samira ZAIDAN (2010 e 2013, respectivamente); “Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática”, de Gláucia Aparecida VIEIRA e Samira ZAIDAN (2013); “O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático”, de Angel PÉREZ-GÓMEZ(1997); “A prática educativa:

prática pedagógica, suas implicações e suas dimensões estreitamente relacionados à formação docente, apontando caminhos e discutindo perspectivas teóricas sobre e para a prática educativa. Considerando a minha formação e por entender que as proposições freirianas abarcariam as dimensões que envolvem a prática pedagógica, as discussões e a análise dos dados obtidos, privilegiei a perspectiva teórica encontrada nas seguintes obras de Paulo FREIRE²⁰.

Sobre *cinema educativo*, na grande área Ciências Humanas/Educação, no levantamento feito no banco de teses do CAPES/Plataforma Sucupira, foram encontrados 257 trabalhos de 2010 e 251 de 2012, únicos anos que abarcam o descritor, entre teses e dissertações. Sobre o mesmo descritor, os trabalhos com essa palavra-chave apresentam a discussão da gênese do cinema no Brasil e no mundo, com o objetivo de se fazer compreender a relação entre cinema e educação. Também integram este meu texto os seguintes estudos: o de Fernanda CARVALHAL(2008)²¹. A autora discute a relação entre o Instituto Nacional de Cinema Educativo(INCE) e a formação de uma cultura áudio imagética escolar. Analisa quais foram os impactos e consequências gerados pelo INCE na formação da cultura áudio imagética escolar, depreendendo os significados que professores, alunos e outros personagens que vivenciaram o período obtiveram do cinema como recurso didático.

Além da pesquisa de Tais Campelo LUCAS (2005)²², que analisa a revista no período de 1926-1942, cuja existência cobre um momento original e estratégico do debate sobre o cinema no Brasil.

Ainda sobre o *cinema educativo* e ampliando para *cinema e educação*, encontrei trabalhos anteriores ao recorte temporal, mas que considere também importantes para o

como ensinar”, de Antoni ZABALA (1998); “Currículo: uma reflexão sobre a prática”, de José Gimeno SACRISTÁN (2000); “O bom professor e sua prática”, de Maria Isabel da CUNHA (1989); “Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos”, de Maria Eliete SANTIAGO e José BATISTA NETO(2010); “Pedagogia e prática docente” e “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações”, ambos de Maria Amélia Santoro FRANCO (2012 e 2015, respectivamente).

²⁰ Ver: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007), *Pedagogia da oprimido* (1996), *Educação como prática da liberdade* (1991), *Educador: vida e morte* (1982), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, de Paulo FREIRE com Ira SHOR (1986), *Carta de Paulo Freire aos professores* (2001), e *Política e educação* (1997).

²¹ Luz, *câmera, educação!* Impactos do Instituto Nacional de Cinema Educativo, de Fernanda CARVALHAL(2008). Dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Estácio de Sá.

²² *Cinearte: o cinema brasileiro em revista/1926-1940*, de Tais Campelo LUCAS (2005), Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2005.

entendimento da relação cinema/educação, a exemplo do artigo de Eduardo Victorio MORETTIN (1995)²³, que discute o cinema educativo como o precursor das tecnologias audiovisuais, pensadas como ação pedagógica, nas décadas de 20 e 30, destacando a preocupação de pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas com o assunto.

Nessa mesma linha destaca-se o trabalho de João ALEGRIA e Rosália DUARTE (2005)²⁴, que trata das relações entre educação e cinema, a partir da década de 1930, partindo do “belo sonho” de Afrânio Peixoto e buscando evidenciar como os filmes e outros meios de comunicação de massa compuseram um projeto de educação do povo e de construção de uma identidade nacional, formulado por um segmento específico da intelectualidade desse período da história do Brasil.

Um outro trabalho sobre cinema e educação destacado nesse estudo é o de Rosana Elisa CATELLI (2003)²⁵, discute a relação entre cinema e educação, que deu origem ao intenso debate em publicações da imprensa diária e em revistas especializadas de diversos setores sociais.

E por fim o estudo de Cláudio Aguiar ALMEIDA (1999)²⁶, que analisa a relação entre os produtores cinematográficos brasileiros e o Estado na criação de órgãos de incentivo e proteção ao cinema nacional e na elaboração de projetos culturais que pretendiam utilizar o cinema como instrumento de educação e propaganda durante o Estado Novo (1937-1945), apontando semelhanças entre o Brasil e outros países.

Quanto a livros, os principais que contribuíram para a pesquisa ora apresentada destacamos alguns trabalhos mais antigos encontrados na pesquisa como, por exemplo, o de Roberto Assumpção de ARAÚJO, *O cinema sonoro e a educação* de 1936, essa é, possivelmente, a primeira tese acadêmica a discorrer sobre a origem e a evolução do cinema e sua relação com a educação, reafirmando a importância do cinema como instrumento pedagógico, expondo as qualidades do cinema sonoro para esse fim e dando destaque ao INCE²⁷. Um outro trabalho destacado foi o de Jonathas SERRANO e

²³ “Cinema educativo: uma abordagem histórica”, de Eduardo Victorio MORETTIN (1995).

Revista de Educação, Comunicação e Artes, da ECA/USP. São Paulo, p. 13-19, set./dez. 1995

²⁴ “Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil”, de João ALEGRIA e Rosália DUARTE. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.15, p.11-26, mai./ago. 2005

²⁵ “Cinema e educação em John Grierson”, de Rosana Elisa CATELLI (2003).Fundaj.gov.br

²⁶ “O cinema brasileiro no Estado Novo: o diálogo com a Itália, Alemanha e URSS, de Cláudio Aguiar ALMEIDA (1999)), Universidade de São Paulo. *Revista de Sociologia e Política*, n. 12, p. 121-129, jun. 1999.

²⁷ Sobre o INCE ver ainda: *Você sabe o que foi o INCE?*, de Marília FRANCO (2004 é um livro que faz uma revisão histórica desse importante órgão para o cinema educativo. In: SETTON,

Francisco VENÂNCIO FILHO, *Cinema e educação*, de 1931, em que apresenta, basicamente, a relação entre cinema e educação em sua origem e seus pressupostos.

Destaca-se, ainda, nesse período, o discurso de Getúlio VARGAS, em 1934, intitulado *O cinema nacional - elemento de aproximação dos habitantes do país*, no qual, o então Presidente do Brasil defendia a inserção do cinema na educação e a incorporação do mesmo em um projeto de integração nacional, veiculação do nacionalismo e desenvolvimento industrial.

Já na década de 1990 destacamos a obra de Ismail XAVIER (1993) com o título de *Alegorias no subdesenvolvimento*, resultante de sua tese de livre-docência na Universidade de Nova York. Nesse livro, o autor analisa filmes brasileiros que, a partir de *Terra em transe*, atravessam a história turbulenta e altamente significativa dos anos de 1968-1970, através da “estratégia” estético-política da alegoria, trazendo uma clareza sobre o campo cinema no Brasil. O autor colabora ainda com “Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar” (2008), entrevista concedida à *Revista Educação e Realidade*, na qual ele discorre sobre o cinema com potencial educativo.

Estudos sobre mídia e educação temos o trabalho de Samuel PFROMM NETTO (2001)²⁸ que aprofunda a relação da mídia com temas como: educação, tecnologia da educação, educação à distância, aprendizagem humana, cinema educativo, televisão, videocassete, programação educativa e infantil na TV, conteúdos, estratégias e capacidades mentais. O autor reflete, à luz de pesquisas das áreas da psicologia e da pedagogia, a respeito de como a aprendizagem e o ensino foram influenciados pelos diferentes tipos de telas em movimento, ao longo dos dois últimos séculos.

Sobre a história do cinema documentário temos o estudo é o de Flávia Lima RODRIGUES (2010)²⁹, que traça uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro dos primeiros anos até os dias atuais, situando-o como norteador para o processo da relação do cinema com a educação e apresentando as condições políticas e econômicas do país quanto a esse gênero.

Por fim, destaca-se a publicação *Marta e Maria* de Afrânio PEIXOTO, por DUARTE e ALEGRIA(2005), que traz considerações importante sobre a gênese das

Maria da Graça Jacintho. (Org.). *A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004.

²⁸ *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*, de Samuel PFROMM NETTO, Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2001

²⁹ *Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro*, de Flávia Lima RODRIGUES. *CES Revista*, v. 24, Juiz de Fora - MG, 2010.

relações entre educação e cinema no Brasil na visão de Peixoto como articulador político dessa ordem.

No campo de estudos e pesquisas sobre *cinema e educação*, destacamos o trabalho de Maria da Graça Jacintho SETTON(2004)³⁰ que aponta as atividades com cinema como estratégias pedagógicas, em espaços escolares, via meios de comunicação, com a finalidade de aproximar a linguagem informal da mídia com a linguagem formal da escola, enfatizando, assim, que isso só é válido a partir de uma perspectiva crítico reflexiva.

Mônica FANTIN (2006)³¹ fornece pistas para uma discussão sobre o olhar à vida através de filmes sobre a infância. A autora aponta a relação criança-cultura mediada pelo cinema, afirmando que isso pode se apresentar como um desvio metodológico para pensar uma crítica da cultura contemporânea. “Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades”, também dessa autora (2014), traz um debate sobre o cinema e o audiovisual na escola, discutindo a formação docente para as atividades com cinema.

Ainda sobre cinema, educação e escola,³² Adriana FRESQUET³³ organizou um livro com uma coleção de artigos que abordam as experiências com cinema, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realço ainda os textos: “Reflexões sobre algumas experiências de cinema e educação” e “O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala”, ambos de autoria da referida pesquisadora. Na coletânea, sublinho o artigo “Godard e a educação do olhar”, de Paulo Augusto GOMES.

Mereceu uma leitura mais profunda o texto “Produção de sentido e construção

³⁰ “Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico”, de Maria da Graça Jacintho SETTON. In: *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004.

³¹ “Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos”, de Mônica FANTIN – Resultado de Projeto Capes/CNPq. traz um texto apresentado na 29ª Reunião da ANPED. 29ª Reunião da ANPED. Caxambú, GO, 2005.

³² Ver: “O cinema na sala de aula: avanços e retrocessos”, de Mariana Andrade da COSTA e Cintia Mara SOUZA (2011). O estudo destaca a produção de uma série de livros didáticos vinculados à relação cinema/educação, com um caráter técnico-prescritivo, para fins pedagógicos e educacionais, nos idos dos anos 1970. E ainda, *A escola vai ao cinema*, de Inês Assunção de Castro TEIXEIRA e José de Souza Miguel LOPES, traz análises de educadores em relação a filmes que tratam de temas educacionais. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007.

³³ Ainda da referida autora destaco seu artigo “Cinema e educação – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola” escrito em 2013. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2013b. (Coleção Alteridade e Criação 2).

de valores na experiência com o cinema”, de Rosália Duarte et al. (2004). O texto defende que os audiovisuais, em particular, os filmes possuem um papel educativo no mundo, um deles seria a possibilidade de “ensinar a ver”, no sentido de orientação. Destaca o sentido que devem ser percebidos pelos professores sobre os sentidos que os estudantes dão a cinematografia, como apontaremos nesse estudo.

Um livro chave para se entender a importância da relação entre cinema e educação e seus aspectos educativos é o de Alain BERGALA (2008), *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Para o autor, o cinema na escola deve ser um ato de criação, de encontro com a alteridade, estimulando a reflexão sobre a experiência do contato.

Destaco, também, o sempre citado em vários estudos, *Cinema e educação*, de Rosália DUARTE (2002). Nele, há o entendimento de que a educação e o cinema são formas de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo, subjetividades. A autora salienta que muitas das concepções veiculadas em nossa cultura têm como referência significados que emergem das relações construídas tanto entre alunos e professores quanto entre espectadores e filmes. A autora aponta ainda o caráter extremamente educativo do cinema.

Grosso modo, as pesquisas sobre cinema educativo trazem a gênese desse tipo de cinema pelo viés da historiografia, fazendo um estudo do panorama político da época. Dão destaques aos problemas enfrentados na implementação do cinema educativo pelos seus precursores até a criação do termo *cinema e educação*. Apontam o cinema documentário como fonte histórica; situam a relação cinema e educação a partir do cinema educativo, influenciado pelos meios mais populares da época, como o rádio, a televisão e as revistas especializadas; e relatam também como se processou a construção histórica do cinema educativo.

No banco da CAPES/Plataforma Sucupira, no que se refere ao termo *cinema e educação*, foram encontrados 8.346 registros entre teses e dissertações, abrangendo o período de 2013 a 2016, na área Ciências Humanas/Educação. A maioria encontra-se distribuída nas áreas de Comunicação Social e Humanidades (Letras e Psicologia). Destacam-se os trabalhos que versam sobre cinema e literatura, estética cinematográfica, cinema como linguagem, cinema como arte, cinema na escola, cinema e audiovisual, cinema no ensino de história.

A busca nesse sítio nos possibilitou identificar um trabalho relacionado ao estudo sobre a prática pedagógica: *A linguagem cinematográfica na escola*: o processo de

produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica, de Nelson Vieira da Fonseca FARIA (2011); que discute a possibilidade de utilizar o cinema em sala de aula na perspectiva da reflexão e da elaboração do conhecimento, a partir do emprego da linguagem cinematográfica, nas várias fases da produção de filmes em curta metragem, desde a sua concepção até a exibição do produto final.

Outro trabalho encontrado foi o de Regina Leite BARRA (2015)³⁴, teve o objetivo de investigar possibilidades de encontro do cinema com a educação, com base nas narrativas de docentes que atuam em três dos Colégios de Aplicação de universidades federais brasileiras que incluem a sétima arte em sua prática pedagógica. O foco dessa investigação foi identificar de que modo a experiência de cinema que o docente possui contribui para gerar experiências de iniciação no cinema, no espaço escolar, sem que o mesmo tenha uma formação específica nessa área.

O outro trabalho a ser destacado é o de Jose Carlos dos Santos DEBUS (2011)³⁵, cujo estudo tem como foco o cinema e a sua interseção com o campo da educação, buscando, no diálogo com as ciências da linguagem, a possibilidade de se compreender e se formular hipóteses sobre a prática pedagógica, a partir de narrativas fílmicas.

Quanto aos temas disponíveis em plataformas eletrônicas, encontrei, na *Revista Contemporânea de Educação*, da Faculdade de Educação da UFRJ, o “Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade”, organizado por Adriana FRESQUET (2010), que traz a colaboração de outros professores com textos luminosos, como “Hipótese-cinema: múltiplos diálogos”, de Marília FRANCO.

No Scielo, encontrei, no período de 2010 a 2015, 25 trabalhos; desses, destaco o de Rosa Maria Bueno FISCHER (2009).³⁶ A autora defende o argumento de que a educação ética e estética e a educação do olhar e da sensibilidade poderiam se constituir como parte fundamental da formação docente.

De modo geral, os textos encontrados discorrem sobre o cinema relacionado à infância; ao ensino de: História, Geografia, Matemática e Literatura; a formação docente,

³⁴ *Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação*, de Regina Leite BARRA. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação. 2015. PPGE-UFRJ.

³⁵ *O cinema que pensa a pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O contador de histórias e Entre os muros da escola*, de Jose Carlos dos Santos DEBUS (2011), é fruto do mestrado acadêmico dele, em Ciências da Linguagem, na Instituição de Ensino da Universidade do Sul de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. 2011

³⁶ “Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética”, de Rosa Maria Bueno FISCHER. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mídia, gênero, educação escolar, meio ambiente, processos de ensino e aprendizagem, cotidiano escolar etc. Houve muita dificuldade em encontrar trabalhos sobre os descritores *potencial educativo do cinema* e *potencial educativo de práticas pedagógicas com cinema/filmes na licenciatura/universidade* devido à não conceituação formal do termo *potencial educativo do cinema*. No entanto, encontrei, nos textos (artigos) pesquisados, pistas dessas potencialidades Assim, meu esforço foi o de sistematizar essa ideia à guisa de conceito, a partir dos escritos dos autores: Adriana FRESQUET (2010), Rosália Duarte(2000); Miguel LOPES (2013); Alain Bergala (2008); Marília FRANCO (2014); Cesar MIGLIORIN(2010;2014)Ismail XAVIER(2003); Arlete CIPOLLINI (2008); Laura COUTINHO (2006); Lara Nogueira SILBINGER (2005); Fernando Zan VIEIRA e Ademir José ROSSO (2011); Sandra da Silva VIANA(2009); Fábio Marques SOUZA (2014)³⁷

Embora diferentes entre si quanto ao tema e delimitação, os estudos sobre os dois descritores - *potencial educativo do cinema* e *potencial educativo de práticas pedagógicas com cinema/filmes na Licenciatura/universidade* – expõem, de forma implícita, as potencialidades da sétima arte e das práticas pedagógicas com filmes. Grosso modo, os estudiosos apontam, geralmente, que o potencial do cinema e das práticas pedagógica com ele contribuem para a construção dos indivíduos.

Por fim, a fim de situar o presente estudo dentro das áreas de formação inicial, formação continuada e profissionalização docente no Brasil, foi importante considerar

³⁷ Adriana FRESQUET (2010)³⁷, Rosália Duarte(2000), “A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação”; Miguel LOPES (2013), “Trabalhando com o cinema no ensino superior: uma experiência em construção”; Alain Bergala (2008), A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola Marília FRANCO (2014), “A educação que corre nas veias, e A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais (1992); Cesar MIGLIORIN, “Escola e educação sob o risco da democracia” (2010) e “O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos” (2014), do mesmo autor. Ismail XAVIER(2003), *A experiência do cinema: antologia*– livro; Arlete CIPOLLINI (2008), *Não é fita é fato*: um estudo sobre a utilização do cinema na educação, dissertação de Mestrado, pelo PPGE-FEUSP; Laura COUTINHO (2006), “Refletindo sobre a linguagem do cinema”, - artigo; Lara Nogueira SILBINGER (2005), “Potencial educativo do audiovisual na educação formal”, – artigo. Nele, a autora aponta que esse potencial poderia estar na mobilização para a sensibilidade, a intuição, a imaginação e as emoções, com o objetivo concreto de seduzir; Fernando Zan VIEIRA e Ademir José ROSSO (2011), “O cinema como componente didático da educação ambiental”–artigo; Sandra da Silva VIANA(2009), *O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências na modalidade educação de jovens e adultos*, dissertação de Mestrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; Fábio Marques SOUZA (2014), *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol – língua estrangeira em formação inicial*- tese de Doutorado pelo Programa de Pós- graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

também a pesquisa *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenada por Bernadete GATTI e Alba BARRETO (2009). As pesquisadoras analisam os caminhos dessas políticas em âmbito nacional e regional, mapeando as políticas relativas a formação inicial e continuada, carreira e avaliação de docentes, e os subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Essa revisão de literatura mostra os estudos que colaboraram para a escrita da presente tese. Embora apresentem contextos diversos, os escritos aqui apontados deram subsídios para um melhor entendimento do objeto da pesquisa, pois resultaram de esforços dos pesquisadores/autores em produzir conhecimento sobre o tema.

1.3 Cinema e educação: estreitando relações a partir do cinema educativo

Nesta seção, esboço, sucintamente, a problemática geral e algumas das bases teórico conceituais no qual a investigação se inscreve: a relação entre cinema e educação. A imersão na bibliografia pertinente a esta parte do estudo possibilitou entender melhor essa relação, sua origem, seus precursores, os desafios, os fatos históricos e os entraves, bem como os contextos social, cultural, político e educacional que contribuíram para a consolidação teórico-prática da relação educação/cinema no Brasil. Este último pensado como uma prática social importante para o campo da educação e para a sociedade em geral, entre outras razões porque filmes são vistos e produzidos dentro de um contexto social e cultural que atravessa o campo da educação.

Não seria exagero dizer que a primeira exibição pública do filme dos irmãos Lumière “*L’arrivée d’un train en gare de La Ciotat*”³⁸, de Louis e Auguste Lumière, na França de 1895, foi um acontecimento social. Paralelo a isso, a invenção do cinema foi se consolidando como um sonho acalentado por pesquisadores de diferentes áreas: cientistas, engenheiros, físicos e químicos, que, mesmo antes do início do século XX, foram transformando o cinema em um enorme laboratório de experimentos e pesquisas que envolviam inovação tecnológica. Tais pesquisadores viam, na criação do cinema, uma forma técnica de produzir além de registros científicos, outras possibilidades de expressão, de leituras de mundo e de narrativas

³⁸Filme de 50 segundos, que mostra a entrada de um comboio, puxado por uma locomotiva a vapor, em uma estação de trem, na cidade costeira francesa de La Ciotat, em 28 de Dezembro de 1895. Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862-1954) e Louis Jean Lumière (1864-1948) foram os engenheiros considerados os inventores da Sétima Arte. Patentaram, em 13 de fevereiro de 1895, o cinematógrafo, que era uma máquina de filmar e projetor de cinema.

Se tomarmos como ponto de referência a origem do cinema no final do século XIX, pelos Lumière, como comumente fazemos, veremos que a invenção não se baseou numa proposta de indústria do entretenimento, como aponta Turner (1997). Essa posição também é defendida por Duarte e Tavares(2010,p.01),quando afirmam que

o cinema não nasceu como forma de expressão de ideias e de sentimentos, mas como técnica a serviço do conhecimento científico - em seus primórdios, a função do cinematógrafo (como a própria palavra indica: grafia do movimento) era, fundamentalmente, possibilitar uma maneira mais precisa de registrar movimentos, de modo a prover de recursos técnicos a ciência que então se ocupava disso.

Ao acolher esse posicionamento, crédito aos irmãos Lumière a possibilidade de terem cogitado que o novo invento era apenas uma ferramenta científica, sem muito futuro e sem valor comercial, mas que serviria para documentar eventos e pesquisas científicas que eles faziam. Contraditoriamente, ao longo dos anos, como veremos adiante, o cinema passou a ser algo mais do que poderiam imaginar.

Para que possamos entender o início do cinema como técnica, é preciso nos remetermos à necessária invenção da fotografia. Popularmente atribuída aos inventores³⁹ Louis-Jacques Daguerre e Joseph Nicéphore Niepce, a técnica da fotografia provinha dos fundamentos da ciência óptica. Essa ciência foi fundamental e a base central para que o cinema fosse criado e se tornasse o que é hoje: um produto cultural, que alia em si, técnica, linguagem, indústria, arte, entretenimento, conhecimento, informação, dentro outras qualidades e aspectos que foram, ao longo dos anos, se incorporando à sua técnica.

Com o auxílio da fotografia, o cinema foi se tornando um sonho e uma realidade a ser vivenciado coletivamente, desejados tanto pelos irmãos Lumière, quanto por outros atores sociais, a exemplo de George Méliès. Considerado o pai do cinema de ficção e um dos artistas mais inventivos do cinema mundial, Méliès, particularmente, vislumbrava o cinema como um artefato artístico e de pura ficção. Suas irrupções pela técnica cinematográfica fizeram com que se destacasse por fazer efeitos visuais com fotografias.

³⁹ Louis Jacques Mandé Daguerre, pintor, cenógrafo, físico e inventor francês, tendo sido o autor da primeira patente para um processo fotográfico (1835 – o daguerreótipo). Joseph Nicéphore (março, 7, 1765, Chalon-sur-Saone, França - julho, 5, 1833, Ibidem) foi um inventor francês e um dos criadores da fotografia. Ele foi o primeiro a encontrar uma maneira de fixar uma imagem produzida por uma câmara escura (cerca de 1820), utilizando betume da Judeia como a substância fotossensível (heliografia). Ele cooperou com L.Daguerre a partir de 1829.Cf.:<http://akvis.com/pt/articles/photo-history/niepce.php>.

Seu filme mais conhecido é “Viagem à lua”, de 1902, considerado uma referência e um marco técnico dos primórdios do cinema.

Graças à invenção do cinematógrafo, o primeiro registro e a primeira exibição de um filme em Paris tornou-se um marco para a história do cinema. Depois disso, ele foi se tornando uma das maiores indústrias do mundo e pôde ser utilizado para diferentes finalidades além daquelas que seus precursores pensavam. Claro que, sem o domínio técnico que temos hoje, os primeiros filmes produzidos e datados do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, no Brasil e em alguns países, foram considerados primários, compostos, em grande parte, de conteúdos científicos que objetivaram, inicialmente, alardear os avanços científicos da época.

Sem dúvida que, fosse como técnica ou como ciência, aquele recente artefato contribuiu para o registro de eventos importantes do cotidiano no início do século XX, ao redor do mundo. Só nas décadas posteriores à sua invenção, o cinema pôde ser concebido como uma forma de representação das facetas humanas, fazendo com que as mesmas fossem analisadas a partir de uma constante busca da compreensão das relações sociais.

Ao recuarmos no tempo, podemos perceber que o aspecto social do cinema foi pontuado e alicerçado por intensos debates, que ainda hoje fazemos, em torno de sua inserção na educação. A força desse debate deu-se, com maior intensidade, nas três primeiras décadas do século XX, principalmente. Foram décadas marcantes e marcadas por uma busca de transformação social, cultural, política e educacional, que fez com que o cinema pudesse ser visto como uma possibilidade tecnológica que auxiliaria o ensino em seus diversos aspectos sociais.

Os estudos sobre a aproximação entre o cinema e a educação no Brasil, particularmente, apontam que essa se deu quase que no mesmo período europeu. Mas nem sempre houve uma relação fraterna e harmoniosa, devido às questões políticas, sociais e econômicas presentes em seu surgimento e em seu posterior fortalecimento, tanto no nosso país como no resto do mundo (MORETTIN, 1995). A trajetória dessa proximidade teve sua origem no chamado cinema educativo, nos idos da década de 1920, e teve sua consolidação nos anos 1930. Foram décadas importantes para se entender o início e a consolidação da relação entre cinema e educação ao longo das décadas posteriores.

O que podemos dizer dessas primeiras décadas até a atualidade é que o cinema e a educação, seguiram os meandros da política institucional que, no contexto atual, implica a associação público/privado. Segundo essas autoras, isso acontece porque, ao

longo do tempo, as produções foram ganhando fôlego graças aos aspectos políticos e econômicos do audiovisual, com destaque para a América Latina.

Em outros termos, o que houve foi a retomada do cinema e seus aspectos social e educacional têm elementos centralizados em políticas públicas de incentivo à exibição, à criação, à produção e à assistência a filmes. A história registra que vários governos criaram formas de fazer o cinema presente na vida das pessoas, apresentando-o como um difusor de ideias políticas e instrumento de formação político-ideológica, muitas vezes, pautadas por diretrizes, criações de institutos, programas de cineclubismos etc.

A discussão sobre o papel do cinema na educação, com finalidades pedagógicas e objetivos transformadores em diversas áreas, ganhou estímulo e força de diferentes setores sociais. Sobre esse começo, Catelli (2003, p.01) assinala que:

Desde a década de 1910, os anarquistas desenvolveram uma intensa reflexão sobre os usos do cinema, como um instrumento a serviço da educação do homem do povo e da transformação social (1), devendo este se converter em arte revolucionária. O pensamento católico também se dedicou à questão do cinema educativo, preocupado com a questão moral dos filmes exibidos. A Igreja criou os Cineacs, salas de cinema nas paróquias e associações católicas, que tinham por objetivo apreciar os filmes segundo as normas traçadas pela Igreja (2). Os educadores, por sua vez, combatiam o que eles chamavam de “cinema mercantil” e propunham a criação do cinema educativo que, segundo eles, poderia trazer benefícios pedagógicos aos alunos ao mostrar de forma mais real diversos aspectos da natureza e da geografia do Brasil. Para estes, o cinema educativo representava a luta contra o cinema “deseducador” e “portador de elementos nocivos e desagregadores da nacionalidade” (3).⁴⁰

Essa citação aponta as várias formas, ideias e pensamentos que vigoraram à época no Brasil, sobre a inserção do cinema nos diferentes nichos sociais, com a exibição de filmes de cunho histórico, político, religioso, social. Esses gêneros se constituíram como o chamariz para a produção do cinema nacional, aprofundando a discussão sobre o sentido do cinema educativo. Nesse cenário, a Igreja Católica defendia que o cinema poderia atuar como fonte de inspiração para a formação de valores e da moralidade cristã, tendo contribuído para a construção do campo cinema/educação, apesar das polêmicas que envolviam a aproximação entre religião e cinema.

O chamado cinema educativo surgiu nesse cenário, como parte da experiência

⁴⁰ No texto original, a autora faz referência aos textos de: 1) Cristina Aparecida R. FIGUEIRA (1995); 2) Maria Lúcia MORRONE (1997) e 3) Ângela Aparecida TELES (1995).

cinematográfica brasileira, no começo da década de 1920. Sobre isso, Alegria e Duarte (2005, p. 04) apontam que “havia a crença no poder do cinema de instruir, através de uma dramaturgia amplamente acessível a todo tipo de pessoa, que atravessava com força inusitada a sociedade brasileira do período, preocupada com a criação de um projeto civilizatório e de aculturação do povo, que pudesse ser levado a todos os cantos de um país com dimensões continentais.”

Um outro aspecto importante nas relações educação e cinema à época foi o de tomar o cinema como um meio de conhecimento para a formação de hábitos, valores, regras, sentimentos e comportamentos de milhões de analfabetos. Daí o aparecimento do termo *cinema educativo*, como indica Morettin (1995). Segundo ele, o cinema educativo deve ser

[...] entendido—como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstron Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, entre outros, que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos.

Esses intelectuais estimularam, de certa forma, uma forte corrida pela transformação social, na década de 1920, desencadeando um processo político muito grande no campo educacional. Informações da época mostravam que cerca de 70% da população em idade escolar ainda não frequentava a escola, estando, assim, fora da educação formal. O conhecimento desse fato tornou-se uma das defesas para que tal transformação fosse estimulada. Em contrapartida, emergiu uma mistura de fazeres pedagógicos e sociais, que estimularam a produção do conhecimento, fazendo com que a educação passasse a acontecer através de outras práticas sociais, entre elas, o cinema popular⁴¹. Só anos mais tarde, quando o cinema ganhou o status de arte, é que ir a uma sala de cinema passou a ser visto como um acontecimento social, como o teatro e a ópera. Sobre isso, Schvarzman (2005, p. 154) salienta que “o cinema é uma prática codificada e datada, que não apenas traduz um hábito, mas revela formas de frequência e distinção social, fruição estética, imaginações sobre a diversão e a cultura”. Como acontecimento popular, era um divertimento de feira, de presença essencialmente masculina, com uma

⁴¹ Chamo cinema popular aquela modalidade cujos filmes são direcionados à população e não aquela que considera os filmes que fazem grandes bilheterias, ou seja, que atraem um grande público.

maciça frequência proletária.

Ainda nessa década, surgiram as primeiras propostas oficiais de inserção do cinema na educação. Algumas dessas propostas criam que o cinema traria benefícios para o processo de aprendizagem, considerando que grande parte da população brasileira ainda se encontrava analfabeta e sem acesso ao código escrito. A partir desse argumento, iniciou-se um período de mudanças no ensino com base nas teorias pedagógicas da Escola Nova, instauradas ante as questões políticas e históricas impostas pelo Estado Novo. Tais teorias também colaboraram para que os princípios do movimento escolanovista, idealizados a partir da situação educacional vigente, fomentassem os vários projetos de utilização do cinema na educação brasileira. Dentre eles estava a proposta do cinema educativo.

Essa proposta consistia, especialmente, em afirmar a importância do cinema para a instrução. Sobre isso, alguns educadores filiados ao escolanovismo argumentavam que havia a necessidade de uma mudança a ser feita pelo ainda recente aparato tecnológico, o cinema. Para eles, esse artefato poderia contribuir para que os alunos compreendessem melhor a realidade social e política em que viviam.

Certamente que, ao nos debruçarmos sobre as ideias escolanovistas, veremos que elas tiveram o poder de mudar consideravelmente o contexto educacional brasileiro, desde as formas didático-pedagógicas nas abordagens dos conteúdos escolares até a introdução do cinema como um aparelho tecnológico e também artístico-cultural que poderia servir à educação. A consolidação dessas ideias não seria possível sem as presenças ilustres de atores sociais⁴², que contribuíram para pensar o cinema e a educação nos dias atuais, como parte de uma relação. Essas figuras compunham a dita elite “pensante” do país e desejaram um cinema educativo ou, quem sabe, uma pedagogia cinematográfica (ALEGRIA; DUARTE, 2005).

Sob influência destas ideias e seus respectivos autores, foram se constituindo as bases do cinema educativo e, sob essa ordenação, os filmes educativos passaram a ter objetivos meramente ilustrativos, tanto na abordagem quanto no tratamento dos conteúdos escolares. Segundo Franco (2004), isso acontecia porque deveria haver um

⁴²Esses atores sociais, de algum modo, viam a participação do cinema na educação como um caminho para a consolidação da indústria cinematográfica no país. Parte dos estudos sobre o cinema educativo no Brasil, bem como seus estudiosos, apontam os nomes dos educadores Jonathas Serrano e Venâncio Filho; os gestores da educação pública, Canuto de Almeida e Edgard Roquette-Pinto; cineastas e produtores do cinema, como Humberto Mauro, como figuras que colaboraram ardorosamente para o debate sobre o cinema educativo.

controle de adequação dos filmes ao planejamento escolar, às programações e às avaliações, sendo que os ajustes eram feitos pela Diretoria Geral de Ensino. A autora ainda aponta que esse controle era tão forte e sistemático que a autoridade educacional determinava que as escolas deveriam manter a lista dos filmes projetados com “[...] registro em livros apropriados, para fiscalização, a qualquer momento, por autoridade educacional”. (Ibid., p. 24). As exigências da exibição dessa filmografia fizeram com que os filmes de puro entretenimento fossem censurados. As mostras dos mesmos nas escolas só poderiam ser projetadas aos espectadores das comunidades desde que submetidos previamente à Comissão de Cinema Educativo, subordinada à Subdiretoria Técnica de Instrução Pública.

Para a consolidação desse cinema, algumas instituições foram criadas; dentre elas, a Associação Brasileira Cinematográfica, em 1931 (composta por importadores e exibidores de filmes, que reivindicavam a redução das restrições alfandegárias ao cinema estrangeiro) e a Associação Cinematográfica de Produtores Brasileiros, em janeiro de 1932. Esta foi criada por cineastas nacionais que apoiavam o cinema escolar e estavam preocupados com a produção fílmica nacional. Embora divergentes em seus objetivos, essas instituições contaram com o apoio da Associação Brasileira de Educação, que se preocupou com o problema do cinema, elaborando um documento com diversas sugestões nas áreas do cinema educativo e da censura, remetendo-o ao Governo Provisório. (TELES 1995; CARVALHAL, 2008)

Robert STAM (2003), ao esboçar uma breve trajetória do cinema latino-americano, justifica que, por serem países periféricos, as produções eram encaradas como subalternas ao cinema dominante. Isso fez com que a cinematografia latina fosse, por muito tempo, ignorada pela teoria e história oficial do cinema. Em 23 de dezembro de 1936, alguns países latino-americanos⁴³ se reuniram para refletirem sobre esses e outros problemas, na Conferência Interamericana de Consolidação da Paz. Nesse evento, ficou acordado que era importante facilitar a exportação dos filmes pelos países produtores, com isenção de taxas alfandegárias e impostos, desde que os assuntos dos filmes fossem considerados educativos ou de propaganda (ROQUETTE-PINTO, 1938).

Geograficamente, o cinema educativo tornou-se visível e forte no mundo todo,

⁴³Importante apontar que, como o Brasil, alguns países Latino-americanos como Argentina, Paraguai, Honduras, Costa Rica, México, Peru, Estados Unidos da América, Chile, Equador, Haiti, Cuba, Venezuela, São Salvador, Uruguai, Guatemala, Colômbia, Bolívia, República Dominicana e Nicarágua estavam em franco desenvolvimento.

em parte, graças aos debates e às discussões que englobavam diversos temas, principalmente a defesa de que o cinema poderia ser usado para diferentes fins, dentre eles, a propaganda política. Tanto no Brasil como em outros países, o cinema foi utilizado como propaganda ideológica do Governo. Na Alemanha de Leni Riefenstahl, o cinema serviu de propaganda a Hitler. Na Inglaterra, John Grierson buscou uma função social para o cinema. Robert Joseph Flaherty, nos Estados Unidos, produziu documentários etnográficos, definindo o cinema como modelo cultural, assim como Canadá, França, Alemanha, Itália. Na União Soviética, pelas mãos de Dziga Vertov e Sergei Eisentein, na União Soviética, o cinema serviu de apoio a Revolução Russa.

Com a contribuição de outros veículos de comunicação como jornais, textos, artigos e livros, o cinema educativo foi se consolidando e ganhando mais fôlego. Dentre os meios importantes para tal fim, Franco (2004) cita, como exemplos, duas obras que, à época, colaboraram para a compreensão da relação cinema/educação no cenário brasileiro: *Cinema e educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1930), e *Cinema contra cinema*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1931). Essas duas obras, cada uma a seu modo, discutiam a necessidade de integração do cinema a qualquer projeto de educação que objetivasse o desenvolvimento e o progresso do país naquele momento. Com o advento do cinema sonoro, Roberto Assumpção de Araújo se destacaria com a obra *O cinema sonoro e a educação* (1939), tese acadêmica que discorria sobre origem e evolução do cinema, cronologia, educação extraescolar, cinema e Estado, censura cinematográfica, cinema educativo no mundo e no Brasil, com destaque para o INCE. De modo geral, os conteúdos dessas obras pautavam detalhadamente os passos para a construção de serviços de cinematografia educativa, arremata a autora Franco.

Por sua vez, Jonathas Serrano, fervoroso defensor do cinema na educação, dentre outros argumentos, dizia que, mesmo na forma de entretenimento, sua presença na educação colaboraria para a transformação e a melhoria das condições sociais das vivências culturais e científicas, como o lazer e a medicina. No que dizia respeito à educação e sua relação com o cinema, ele sintetizou, junto com Venâncio Filho, a seguinte ideia: “Tentativas esparsas, desconexas, aqui e ali, sem proteção oficial, lograram apenas produzir alguns filmes, não de todo maus, dignos de louvor até um ou outro, mas nunca em condições de suportar confronto com as películas estrangeiras.” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.33).

Em meados dessa mesma década, a popularização dos filmes americanos no Brasil se desdobrou sobre o projeto do cinema educativo. O debate de que o cinema americano

poderia influenciar negativamente o ideário de educação pelo/com cinema fez com que Afrânio Peixoto alardeasse o perigo de *americanização do mundo* (grifo do autor). Segundo ele, o governo e as cinematografias nacionais precisariam se precaver, pois os *talkies* (filmes falados) “seriam instrumentos de penetração pacífica e de dominação efetiva, mais que o dólar, o automóvel, o encouraçado americano”. (PEIXOTO,1931,p.477).

Quanto a essa preocupação, deve-se pontuar que ainda hoje ela existe por parte de alguns estúdios os, por enxergarem nocividades na presença do cinema norte-americano na educação e na sala de aula. Para educadores como Lopes (2007), esse cinema é ideológico e, majoritariamente, um cinema mercantil e de puro consumo. A esse posicionamento acrescento que o cinema, principalmente o hollywoodiano, é dominante e tem o poder de atravessar e desestabilizar as incursões de produções em outros países. No entanto, podemos destacar o avanço e a qualidade da cinematografia brasileira, iraniana, italiana e francesa nas últimas décadas do século XX e começo do XXI.

Como pesquisador e professor, creio que não posso me furtar em salientar que, evidentemente, não pode haver uma generalização sobre a qualidade estética e artística dos filmes hollywoodianos, que, desde seu início, nos presentearam com grandes e bons filmes, trazidos pelas mãos de diretores como Charles Chaplin, Stanley Kubrick, Martin Scorsese, Gus Van Sant, John Ford, Francis Ford Coppola, Alfred Hitchcock, Oliver Stone, dentre outros, que nos deram pequenas obras-primas. O que quero ressaltar é que, por ser uma indústria, a maioria de seus filmes é intensamente político-ideológica, pois segue um padrão mercadológico, visando ao entretenimento e ao consumo, tão marcantes na indústria cultural.

Voltando a Afrânio Peixoto, ele acreditava piamente no poder transformador do bom cinema para a formação cultural e social dos indivíduos, mesmo que esses fossem iletrados. Mas o que seria o bom cinema? Para ele, o bom cinema era aquele que ensinava ao mesmo tempo em que estimulava a educação moral, patriótica e os padrões culturais. Considerava o cinema como um recurso pedagógico para a moralização dos hábitos. O mau cinema era visto por ele como sendo aquele que deseducava e desestruturava a boa formação das crianças. Se tomarmos essa concepção de Peixoto, podemos inferir que, o filme educativo não seria usado apenas com propósitos educacionais ilustrativos, mas, também, como agente civilizador e moralizante da sociedade brasileira. Para ele, o cinema aproximava e mediava a comunicação, não distinguindo os cultos dos incultos, pois:

[...]pelo cinema, os homens podem se comunicar, sem que saibam ler...Basta que vejam... No fundo do Mato Grosso ou de Goiás uma fita exhibe, mostra, informa, comunica, como se portam as humanidades polidas de Paris, Nova Iorque, Melbourne ou Rio de Janeiro.[...] Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler e não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo, não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos, parciais e rudimentares meios de ensino. (PEIXOTO, 1931, p.475).

Por seu turno, o jurista Canuto de Almeida defendia que era preciso avançar com o cinema educativo, no sentido de melhorara qualitativa das películas nacionais. Segundo ele, dessa forma, o público seria seduzido a frequentar as salas de cinema da mesma forma que frequentava o cinema mercantil americano, a que ele chamava de *nosso inimigo* (grifo do autor). Defensor do cinema documentário que era, Canuto de Almeida dizia que, por possuir um caráter de um cinema didático, esse gênero se diferenciava das produções de ficção, em sua maioria, vistas como um mau cinema e, portanto, como filmes deseducativos.

Ainda segundo Canuto de Almeida, os problemas nacionais poderiam ser minimizados com a educação pelo cinema, porque, quando usado como artefato pedagógico nos diversos níveis de ensino, poderia despertar interesse, excitar a curiosidade e prender a atenção dos estudantes. Essas ideias de Canuto de Almeida contribuiriam para que se pensasse o cinema como uma nova máquina pedagogizante, que geraria ganhos políticos a um baixo custo para o Estado e mobilizaria as massas para a propaganda e para a integração nacional.

Diante das iminentes virtudes propagandísticas e pedagógicas, o cinema passou a ser útil aos fatores de instrução de que dispunha o Estado Moderno. Em termos políticos e educacionais, a perspectiva pedagógica e propagandística do cinema orientou e alavancou tanto a produção de filmes educativos, como também a produção de cinejornais dos órgãos do governo de Getúlio Vargas. Este é o caso do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, fundado em 1937, como o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, conforme a Lei n.378, que determinava a criação deste órgão, conforme a Seção III - Dos serviços relativos à educação- item 2. Instituições de educação escolar - Art.40.⁴⁴

⁴⁴ O artigo determina a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e

Sobre a contribuição do INCE nesse processo, Roquete Pinto em vários momentos, salientou que “todos sabem que ele (cinema) vale como processo de educação, ensino e cultura – três aspectos que me parecem diferentes, mas complementares”. (ROQUETTE-PINTO, 1938, p.11). Ele destacou a pesquisa científica como “uma face muito importante do cinema educativo” (Ibid., p. 26). Essas reflexões, ante a conjuntura política da época, de forma geral, fizeram com que os defensores do cinema educativo tivessem uma visão de que os filmes e também o rádio serviriam como um meio civilizatório e, de certa forma, disciplinador, não só de crianças, como da população brasileira em geral.

Com a incumbência de efetivar os ideais acima, o INCE acabou se transformando também em um dos pilares de um projeto mais amplo. Dentre outras tarefas a ele atribuídas, estavam a organização da produção cinematográfica nacional e do mercado exibidor/importador; a edição de filmes educativos e escolares; a manutenção de uma filмотeca e a divulgação dos filmes de sua propriedade, os quais eram cedidos por empréstimo ou por troca às instituições culturais e de ensino, oficiais e particulares, nacionais e estrangeiras. Pelo Decreto 49.575, de 22 de dezembro (BRASIL, 1961), foi criada, no INCE, a Escola Nacional de Cinema e, em 23 de agosto de 1961, ficou a seu encargo a Campanha Nacional de Cinema, criada pelo Decreto 51.239, de 23 de agosto de 1961, tendo como objetivo a promoção do cinema educativo. Essa meta contou com o apoio do governo e com o auxílio de revistas especializadas na arte cinematográfica.

Uma dessas revistas foi a *Cinearte*⁴⁵, cujos artigos suscitaram um grande debate sobre o desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira, tornando-se, em curto prazo, referência sobre a arte do cinema. O tema do cinema educativo passou a ser necessário nessa revista, tanto que foi criada, em suas páginas, uma seção intitulada “Cinema educativo”, que, dentre outros assuntos, publicava artigos resultantes de experiências práticas e reflexões das possibilidades educativas de educadores ao redor do mundo (LUCAS, 2005). Intencionalmente, os textos da revista chamaram a atenção dos governos em relação ao tema do cinema educativo, isso porque, para seus diretores, o cinema era uma arte que precisava ser apreciada e a educação colaboraria nesse processo.

Em relação a esse assunto, Jonathas Serrano, ao assumir o cargo de vice-diretor

ainda como meio de educação popular em geral. (BRASIL, 1937).

⁴⁵ Revista sobre cinema, publicada na cidade do Rio de Janeiro, entre março de 1926 e julho de 1942.

do Departamento da Instrução Pública, salientou em uma das publicações da *Cinearte*⁴⁶, que poderia haver um bom aproveitamento do cinema como auxiliar pedagógico, assinalou o valor do cinema na educação e, principalmente, a inclusão do tema na Reforma Fernando de Azevedo – então diretor da Instrução Pública, no antigo Distrito Federal.

Paralelo a isso tudo, havia também uma intensa preocupação com e crença no poder do cinema como um veículo de fácil acesso às pessoas, sendo respaldado por um projeto civilizatório e de aculturação do povo, que poderia ser levado a todos os cantos de um país com dimensões continentais. Sobre isso, temos em Duarte e Alegria (2005, p.02) a seguinte afirmação:

O Estado que se instaurou pós 1930 no Brasil via no cinema um instrumento capaz de operar modificações objetivas e planificadas no funcionamento da sociedade, especialmente no que dizia respeito à consolidação de uma ideia de nação e de uma “identidade nacional” e à aculturação das massas (oferta de cultura letrada, burguesa e erudita). O filme passou a ser tratado como um recurso educativo, com uma opção certa para a educação das massas incultas espalhadas pelo território nacional.

O governo de Getúlio Vargas, por sua vez, apoiou o cinema educativo e a inserção do cinema na educação deu-se pela incorporação do mesmo em um projeto de integração nacional, que estimulava a veiculação do nacionalismo e o desenvolvimento industrial. No discurso de Vargas pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas, em 25 de junho de 1934, fica claro esse posicionamento:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. ((VARGAS, in: BRASIL, 1934, p.188-189).

Apesar de todo esse ânimo, com a chegada da década de 1940, se estabeleceu

⁴⁶ O comentário dizia: “O cinema ao serviço da educação – não apenas da instrução, no sentido restrito do vocábulo – o Cinema superior, integralmente educativo é hoje uma realidade, na Itália e em outros países. Cumpre que o seja também no Brasil. A reforma Fernando de Azevedo, que mereceu de uma autoridade do valor de Omer Buys e os mais lisonjeiros dos juízos críticos – reforma feita por um espírito dos mais modernos, – a Reforma Fernando de Azevedo não esqueceu a preciosa colaboração do Cinema educativo.” (*Cinearte*, 1929, p. 3).

um rigoroso período de estagnação da produção cinematográfica, restringindo-se, quase que exclusivamente, ao Rio de Janeiro. Essa situação se perpetuou até a criação do estúdio da Atlântida Cinematográfica, em 18 de setembro de 1941. O objetivo da Companhia era promover o desenvolvimento industrial do cinema brasileiro, unindo um cinema artístico e ao mesmo tempo popular.

Ainda sobre esse período, há o registro de que, sob a coordenação de Jonathas Serrano, foi criado, em 21 de novembro de 1940, no Rio de Janeiro, o Comitê Brasileiro de Estudos de Produções Cinematográficas Interamericanas. Junto com Serrano, Alceu Amoroso Lima, Annibal Falcão, Pedro Calmon, Afrânio Peixoto e Jorge Lima lançaram um “Manifesto de Lançamento”, com o objetivo de “[...] fazer todos os estudos relativos à realização de filmes cinematográficos tendentes a realçar as mais belas páginas da História do Brasil e das Américas.”⁴⁷ Essa declaração conjunta, portanto, seria a prova de que os educadores estavam claramente preocupados com o cinema educativo no Brasil e, com isso, também entrariam para a produção de filmes que valorizariam o país e suas belezas, com o objetivo de reinventar o Brasil, mostrando sua natureza exuberante, e criar uma identidade nacional através dos personagens e sua modernização.

Nesses percursos históricos, juntamente com a ideia de criação de uma identidade nacional, observa-se claramente a implantação de um certo tipo de ideologia sob a égide da dominação de classe, que acompanha e impõe a ideia de um certo tipo de civilização como superior às demais, desqualificando o popular. Em outros termos, o cinema acompanha os processos políticos de eliminação, de apagamento, de violência simbólica sobre as classes populares, sobretudo no que toca às culturas dos povos originários indígenas existentes no Brasil quando da conquista portuguesa e dos povos africanos, trazidos ao país como mão de obra escrava. Trata-se de um cinema comprometido com as ideias e os interesses políticos e ideológicos das classes economicamente dominantes presentes no aparelho de Estado.

A chegada da década de 1950 trouxe, pelo menos, três fatos que, de certa forma, alteraram o cenário vigente, que deram novo sopro ao cinema educativo. O primeiro diz respeito à chegada da televisão no Brasil, pelas mãos de Assis Chateaubriandⁱ, fato que modificou o quadro da comunicação, inclusive a exibição de filmes dentro das escolas e no país. O segundo fato foi a aceitação do cinema documentário, que, desde a década de

⁴⁷ Comitê brasileiro de estudos de produções cinematográficas interamericanas. Manifesto de lançamento. Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: 21/11/1940, p.1-5.

30, vinha buscando um espaço. Quanto às atividades do cinema documentário, elas teriam surgido

no final do século passado, quando as imagens fotográficas em movimento registravam as atualidades em produções de cine-jornais e filmes institucionais, em registros de expedições, de acontecimentos históricos, atos oficiais, cerimônias públicas e privadas da elite, funcionamento de fazendas e fábricas, entre outras documentações. (RODRIGUES, 2010, p.64).

O pioneiro desse gênero no Brasil foi o mineiro Humberto Mauro, que, desde as décadas anteriores, vinha desenhando sua legitimação enquanto gênero cinematográfico relevante para a educação no Brasil. Deve-se frisar, a este respeito, sem entrar em suas diferenças, que em décadas posteriores - 60, 70 e 80, se destacariam os cineastas e produtores e documentaristas: Eduardo Coutinho, Geraldo Sarno, Vladimir de Carvalho, Leon Hirszman e João Batista de Andrade. E de 90 até a atualidade, deve-se lembrar de João Moreira Salles e Aurélio Michiles, dentre outros.⁴⁸

Sobre a legitimação do cinema documentário como produto educativo, Xavier (1993) aponta motivos pelos quais alguns críticos não aprovavam esse tipo de cinema documentário: primeiro, porque acreditavam não haver controle sobre o mesmo; segundo, porque desejavam a produção do bom cinema: “Nada de documentários, pois não há controle total sobre o que se mostra e os elementos indesejáveis podem infiltrar-se”, publicaram eles na *Cinearte* de 11/12/1929 (Ibid., p.182). No entanto, para os críticos, se produzidos, os filmes documentários deveriam purificar a imagem do Brasil ao mostrarem o progresso, a modernidade, o povo branco e a natureza. O terceiro e último fato foi o surgimento dos primeiros estudos psicopedagógicos, que buscavam avaliar as interferências, consequências e influências do cinema sobre crianças e adolescentes.

Para Franco (2010, p. 12), “até hoje, há poucos estudos sociológicos sobre o cinema, em comparação com inúmeros estudos psicopedagógicos sobre a influência dos filmes”. Ampliando a discussão sobre essa preocupação em torno do impacto do cinema nesses sujeitos, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) elaborou, à época, um documento que explicitava os cuidados que se deveria ter nas escolhas de filmes para crianças e adolescentes (Ibid., 2004). O documento,

⁴⁸ Mais sobre a história do cinema documentário e seus expoentes, Cf. Thiago ALTAFINI (1999).

entretanto, gerou uma série de desconfortos, provocando a publicação⁴⁹ de vários textos e artigos em revistas especializadas, como: “A criança e o cinema”, de Samuel Pfromm Neto; “Cinema e saúde mental”, de J. Carvalho Ribas e “Aspectos pedagógicos da influência do cinema sobre a criança e o adolescente”, de Enzo Azzi.

Quanto à década de 1960, referindo-se ao contexto da relação cinema e educação, Xavier (1993, p. 09) considera que ela “[...] trazia grandes expectativas em toda a América Latina, quando o movimento da história em escala mundial parecia eleger como epicentro de transformação o chamado Terceiro Mundo, esfera em plena agitação revolucionária”. O resultado disso foi o ressurgimento do interesse pelo cinema educativo, todavia, num viés de uma cinematografia voltada para a crítica social, preocupada em apresentar vários aspectos comuns aos povos latinoamericanos, como a questão da identidade nacional, a luta pela conquista do mercado, a luta contra a colonização cultural, as questões sociais da realidade política e social comum a toda a América Latina.

Partindo desse novo interesse, cresceu a produção de filmes que tratavam dos temas acima citados. Foi nesse turbilhão de acontecimentos que se sobressaiu o Cinema Novo, caracterizado por filmes polêmicos, de baixo orçamento, nos quais prevalecia, nitidamente, a linguagem cinematográfica particular de cada diretor. Os diretores se propunham a experimentar o diálogo entre diferentes gêneros artísticos como artes plásticas, música, teatro, poesia. Para esses diretores, as linguagens usadas estavam a serviço do comprometimento com as transformações sociais, políticas e estéticas.

As inquietações decorrentes dessas transformações possibilitaram uma nova ideologia, que fez com que fosse desencadeada uma série de obras fílmicas⁵⁰ de forte temática político-social. Entre esses diretores, estavam Cacá Diegues, Ruy Guerra, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman, David Neves, Joaquim Pedro de Andrade, Luiz Carlos Barreto, Glauber Rocha e Nelson Pereira dos Santos, que se opunham ao cinema clássico e mais industrial. Prevalecia, em suas películas, um retrato muito vivo dos problemas nacionais da época, fazendo com que se estimulassem a reflexão e o debate sobre questões políticas e sociais pelas quais passava o Brasil. Segundo Xavier, este foi o “período

⁴⁹ Para mais esclarecimentos sobre essas publicações, Cf.: SETTON, Maria da Graça Jacintho.(Org.). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume/USP, 2004. p.67-79.

⁵⁰ Destaque para: *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos (1963); *O desafio*, de Paulo Cesar Saraceni (1965); *Os fuzis*, de Ruy Guerra (1964); *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade (1969); *Deus e o diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em transe*, de Glauber Rocha.

estética e intelectualmente mais denso do cinema nacional” (1993,p.14), no qual os filmes evidenciavam os ideais de uma linguagem estética mais “crua”.

Já os anos 1970 trouxeram a expansão de tevês e de seus espectadores no Brasil, mídia essa que já vinha ocupando uma larga fatia na difusão de ideologias, desde a década de 1950. Essa expansão fez com que o cinema passasse a ser pauta da TV educativa, com programas voltados para o ensino. Com isso, houve o investimento para exibição de filmes educativos que faziam parte das filmotecas particulares e públicas, considerados importantes em décadas anteriores. Decerto que a expansão da televisão teve consequências na produção dos filmes educativos para cinema, isso porque a tevê, mais que o cinema, estava se tornando mais presente nos lares brasileiros, atingindo um maior número de espectadores, consequentemente.

Deve-se observar, ainda, que antes mesmo dos anos 90, nas duas décadas do regime militar (anos 1964/1984), houve uma preocupação dos ditadores quanto às ideologias que poderiam estar presentes no cinema educativo e na educação popular, pautadas, principalmente, no pensamento pedagógico e filosófico do educador Paulo Freire. Em muitas situações, as atividades desenvolvidas pelo educador eram filmadas para registro do seu Círculo de Cultura⁵¹ que coordenava.

Ainda quanto ao governo militar, mediante suas preocupações de controle ideológico, entre outras, foi elaborada uma Reforma Educacional Tecnicista, expressa na Lei 5.692, de 1971. Alguns pressupostos dessa Reforma foram: adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica; a valorização da ciência como conhecimento objetivo; a busca pela mudança de comportamento do aluno mediante o treinamento, para que fosse possível o desenvolvimento mais eficiente de suas habilidades para atender às exigências do mercado de trabalho.

Nesses percursos de enlaces entre educação e cinema e mediante esses pressupostos, foi também produzida uma série de livros didáticos que explicitavam que a relação cinema/educação dependia de uma técnica prescritiva para fins pedagógicos e educacionais. Desses trabalhos, Costa e Souza Palma (2011) citam: *Recursos audiovisuais para o ensino*, de Oscar Manuel de Castro Ferreira e Plínio Dias da Silva

⁵¹ Opção metodológica e um espaço organizativo que, a partir dos contextos sócio-históricos e culturais dos sujeitos envolvidos (trabalhadores, educandos e educadores), discutiam o seu dia-a-dia. Substituiu a de turma de alunos ou a de sala de aula convencional. Teve grande aplicabilidade e ênfase nas práticas de alfabetização de adultos e no exercício pedagógico de Paulo Freire, na região nordestina, inicialmente. Cf.: Incubadora de Empreendimentos Solidários – INCUBES/UFPB – João Pessoa/PB.

Junior (1975) e *Meios de ensino*, de Maria José Guedes (1978). Segundo as referidas autoras, de forma didática, os autores desses livros deixavam clara uma tendência instrumental tecnicista, descrevendo, minuciosamente, como os filmes deveriam ser usados antes, durante e depois da projeção.

Sobre isso, chama atenção o fato de que, embora não vivamos sob a égide de uma educação sob esses moldes, encontramos, ainda hoje, um número expressivo de textos, livros e materiais didáticos que explicam, didaticamente, como devem ser os usos do cinema na sala de aula. A esse respeito, é ilustrativo o trabalho de Marcos Napolitano cujo livro *Como usar o cinema na sala de aula* (2009) é prescritivo ao indicar alguns procedimentos e estratégias para o uso do cinema na sala de aula, além de discutir a relação do cinema com a escola, enfatizando a linguagem e a história do cinema.

Do final dos anos 1970 até o começo dos anos 2000, o cinema chegou às escolas através do videocassete e do DVD, estimulando o crescimento de filmotecas, com filmes que abordavam, majoritariamente, conteúdos disciplinares, como os de física, química, biologia, tecnologia, geografia, artes, música, língua portuguesa, língua estrangeira, higiene e saúde, nutrição etc., como o “Telecurso 2000”ⁱⁱ, idealizado pela Fundação Roberto Marinho.

Da década de 1990 até a década de 2000, ainda diante das dificuldades políticas e econômicas e sob a criação de novas leis de incentivos fiscais, o cinema brasileiro ressurge com novo entusiasmo, mas com uma narrativa convencional,⁵² dialogando com obras literárias e com elenco conhecido da televisão. Desde o final dessa década, o Brasil vem se destacando no cenário cinematográfico mundial como um dos mais importantes do mundo, fato esse que tem alavancado a produção nacional e com boa aceitação do público local.

Entre essas duas décadas, houve uma presença significativa da cinematografia⁵³ em espaços formais de educação. Porém, predominantemente internacional, caracterizada pela inovação técnica, tecnológica e sem a áurea do cinema educativo de outrora. Com o intuito de estimular a presença do cinema nacional nas escolas e estimular o “gosto” pelo cinema, é promulgada a Lei n. 13.006, de junho de

⁵² Desse período, podemos citar alguns filmes importantes, entre vários outros: “Alma corsária”, de Carlos Reichenbach (1994); “Miramar”, de Júlio Bressane (1997); “Central do Brasil”, de Walter Salles (1998).

⁵³ Alguns destaques de filmes dessa década: “Babilônia”, de Eduardo Coutinho (2000); “Domésticas”, de Gabriel Mascaro (2012); “Cidade de Deus”, de Katia Lund e Fernando Meirelles (2002); “O som ao redor”, de Kleber Mendonça Filho (2012).

2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

Anteriormente a essa Lei, frequentemente já estávamos presenciando o crescimento da inserção de filmes na educação para auxiliar a prática docente. Daí que, nas últimas duas décadas, as discussões sobre o “lugar do cinema” e a sua presença na educação, principalmente em escolas e Universidades, têm sido quase uma constante. Isso tem possibilitado uma abertura para a experimentação de novas metodologias, experiências e pesquisas, colocando-o em outros campos, que não somente o da comunicação, o entretenimento e a arte.

Quanto ao cinema como objeto de pesquisa em educação, Duarte (2002, p.97) salienta que:

Nos últimos 50 anos, muitos estudos têm sido realizados buscando analisar as relações entre espectadores e filmes, entre cinema e cultura, entre indústria e consumo cultural e assim por diante. [...] O fato de alguns dos mais respeitados teóricos da cultura preocuparem-se com o papel desempenhado pelo cinema nas sociedades é mais um indicador de que sua influência não se restringe aos limites do espetáculo de diversão.

O que podemos perceber desse movimento histórico é que, ao final dessas décadas, houve a ampliação do papel social e educativo do cinema. Assim, a relação entre educação e cinema foi se consolidando e se estreitando ao longo das décadas citadas, saindo do dito cinema educativo para se configurar como uma relação entre esses dois campos. No conjunto de estudos sobre essa relação, o cotidiano educativo das práticas pedagógicas que envolvem cinema/filme vem mostrando, de certa forma, o lugar desta arte a partir de suas dimensões estéticas, artísticas, sociais e culturais, expressas tanto no seu potencial educativo, quanto social.

Como prática social, como nos explica Turner (1988), o cinema está inserido no funcionamento da própria cultura, pois, ao ser visto coletivamente, se afasta da ideia de ser um objeto somente industrial e envolve dimensões estéticas, fruição, prazer, hábitos, imaginários e significações. É evidente que o cinema vai se diferenciando de outras práticas pelo fato de ser estimulado para uma assistência coletiva, envolvendo questões da indústria (consumo, capital, etc.) e mesclando dimensões de diferentes ordens, que afetam o sujeito de diversas formas, configurando práticas e processos educativos formais

e informais.

Para o autor citado, hoje se aceita mais facilmente que a função do cinema em nossa cultura vai além do consumo e do capital e isso faz com ele deixe de ser um objeto meramente estético e passe a ser popularmente significativo, já que, como prática social, o cinema se constitui como um espaço próspero para encontros de várias ordens.

Concordando com Comolli (1994), é importante observar que o cinema se coloca em uma situação capaz de reinterpretar as interpretações e retraduzir as traduções sobre a vida, sobre o mundo. Como representação, o cinema roteiriza as relações sociais e intersubjetivas, apresentando-as como parte de processos de mediação entre os sujeitos-espectadores e o mundo social. No entanto, o cinema só pode apreender a realidade social como uma acumulação de relações que podem ser compreendidas através de imagens que o cinema nos dá. Disso, resulta uma série de significações culturais que afetam o sujeito, pois é dentro de um contexto social que aspectos como localização, datação e circulação influenciam a forma como esses sujeitos recebem as imagens e suas representações.

O cinema oferece um espaço de socialização e de encontro, que atravessa instâncias sociais que fomentam a criação de projetos institucionalizados, que vêm possibilitando a formação de crianças, jovens/adolescentes e docentes com o cinema e os audiovisuais. Nesse sentido, hoje, compreender o aspecto social do cinema frente a educação surge como uma proposta educativa que privilegia a produção de relações de sociabilidade, interações sociais e interesses comuns, como aponta Duarte (2002).

Por fim, não há dúvidas de que é importante entender o papel social do cinema, no sentido de se considerar que ele foi e é um espaço socialmente construído e que, dentre outros aspectos, o sujeito-espectador passa a se sentir tocado pela possibilidade de se pensar e sentir a realidade que se vive ou poderá ser vivida ou experienciada a partir ou através do cinema. Como prática social, a arte cinematográfica afeta o sujeito enquanto sujeito e espectador, que, impactado pelo processo de assistência, pode atuar nos procedimentos de mudança e transformação pessoal e também coletiva que o cinema desencadeia. O que quero pontuar é que, hoje, a relação cinema/educação contribui para que surjam novas e mais investigações no intuito de se entender como a produção cinematográfica afeta a vidas dos sujeitos, seja na escola ou fora dela. De outro lado, a inserção do cinema como prática social auxilia na construção de diversos fenômenos que o tornam objeto de estudos, que pode ser analisado e compreendido enquanto campo relacionado à educação.

1.4 Do conceito de prática pedagógica e suas dimensões

Tanto na delimitação do problema quanto ao longo das etapas do trabalho de campo da pesquisa, o conceito de *prática pedagógica* foi central para a compreensão das atividades didáticas dos professores e professoras com filmes, objeto de reflexão deste estudo. Ao optar pelo estudo dessa prática, enveredei por um conceito polissêmico muito recorrente na literatura pedagógica e no cotidiano docente, mas que, por vezes, se confunde com outros.

Acredito que as análises das práticas pedagógicas com filmes destacam o potencial educativo dos mesmos, bem como as ações docentes. Isso, de alguma maneira, pode trazer novas reflexões sobre o conceito e o contexto no qual acontecem tais práticas. Em outros termos, a análise das práticas pedagógicas com filmes pode indicar como e porquê docentes os incorporam em suas práticas.

Inicialmente, podemos nos perguntar: O que vem a ser *prática pedagógica*? Etimologicamente, em Aurélio Ferreira (2010, p. 551), “prática” significa “uma derivação da palavra ‘praticar’, oriunda do latim, ‘praticare’; é o saber provindo da experiência; aplicação da teoria; técnica; uso, exercício; rotina; hábito”. “Pedagogia”, conforme esse mesmo autor (Idem, p.525), é uma palavra vinda do grego, *paidagogía*, e se refere ao “conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático”.

No campo da educação, o conceito de *prática pedagógica* é um difuso, por ser utilizado sob denominações e entendimentos diferenciados, quais sejam: prática educativa, ação educativa, prática docente, ação docente etc. Pode também ser diferenciado conforme a perspectiva teórica adotada, não havendo, portanto, uma única definição que seja compartilhada igualmente pelos estudiosos. De qualquer modo, o conceito *prática pedagógica* está muito presente nos discursos dos sujeitos da educação, sejam docentes, pesquisadores e estudiosos ou estudantes. Ele é usado, muito comumente, no sentido de descrever e explicar as ações e atividades educativas que, de um modo geral, são frequentemente realizadas por esses sujeitos, em diversos contextos formativos.

Para além da origem etimológica, Ana Maria CALDEIRA e Samira ZAIDAN (2010; 2013) apresentam um breve panorama das perspectivas e vertentes epistêmicas que orientaram e influenciaram o exercício da docência e das práticas pedagógicas. Consideram a prática pedagógica docente fortemente relacionada aos aspectos sociais gerais, à realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos

sujeitos individuais e coletivos. São construtos resultantes daquilo que o professor conhece do/no espaço escolar e em outros espaços formativos anterior e posterior à sua presença nos mesmos.

Portanto, são marcadas por acúmulos de conhecimentos, saberes e experiências advindos da dinâmica social e da vivência histórica dos sujeitos. Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas se configuram como ações dos sujeitos sobre a realidade como um todo, pois tomam a educação como um fato social, historicamente construído pelo homem, ponto comum em diversas proposições epistêmicas. Porém, numa perspectiva crítica e histórica, a prática pedagógica se assenta em uma visão da realidade estudada como um todo. Isto é, nela, podemos situar o princípio de que a educação é um processo social, sendo historicamente construído pelos humanos, parte da realidade social geral, ponto comum em diversas proposições epistêmicas. A esse respeito, Caldeira e Zaidan salientam:

Numa perspectiva histórico-crítica ou dialética, a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve e que se vai criando. Portanto, todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente. Assim, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade é o conhecimento do lugar que esses fatos ocupam na totalidade da própria realidade. E, como a realidade não é transparente, para compreendê-la, é necessário captá-la por dentro, em seus processos, em suas múltiplas relações. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p.02).

Essas autoras assinalam que a prática pedagógica é uma prática social, que envolve o conhecimento, o professor e o estudante. Estes, por sua vez, trazem, dos contextos e das condições vividas, as histórias e as memórias dadas por condições muito peculiares. Isso nos indica uma dimensão mais ampla para análise, qual seja: a necessidade de considerar e situar, no contexto social local e geral, as informações e compreensões das condições e das formatações das práticas educativas; a condição docente nelas existentes; as interações no cotidiano das relações interpessoais e sociais da sala de aula; o processo de ensino-aprendizagem; bem como a reorganização do processo educativo no interior das instituições, ou seja, o contexto local e os elementos gerais que podem interferir no mesmo.

Assim, para as referidas autoras, a prática pedagógica deve ser entendida

[...] como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar -suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p.02).

Levando em consideração os elementos apresentados, destaco o aspecto histórico-dialético das práticas pedagógicas que foram observadas nesta pesquisa. Esse aspecto se apresenta como um arcabouço teórico-explicativo que nos leva ao entendimento de que a realidade é sócio-histórica e indica a centralidade numa análise que considera os aspectos e as relações micro e macro que dão historicidade ao campo das interações. Estas, por sua vez, envolvem sujeitos, suas histórias individuais e coletivas, o contexto formativo e a instituição à qual pertencem. Esta perspectiva abre, também, uma maior possibilidade teórica de interpretação da realidade, contribuindo para a compreensão mais detalhada dos aspectos que o micro e macro apresentam, pois estes são relacionais. Para Glaucia VIEIRA e Samira ZAIDAN, (2013, p.44): “A historicidade da prática pedagógica do professor se faz, nessa perspectiva, por meio de sua formação acadêmica, de seus saberes, de suas experiências profissionais, da escola onde atua e de todo o contexto em que tais experiências foram vivenciadas por ele.”

Devido a essa historicidade, a dimensão do contexto educativo no qual acontecem as práticas pedagógicas torna-se um *lócus* privilegiado para análises microssociológicas, como as da sala de aula, espaço físico que incorpora o contexto macro, do qual emerge como realidade concreta.

Numa outra vertente, tem-se uma literatura acadêmica, cujo conceito de *prática pedagógica* é apresentado sob a ótica de Angel Pérez-Gómez(1997), que utiliza, mais comumente, o termo *prática docente* e que, como Antoni Zabala (1998), se vale também do termo *prática educativa*. Gimeno Sácrstan (1999; 2000), por sua vez, o faz em referência à atividade pedagógica desenvolvida pelos docentes em sua formação. Para esse autor, a prática pedagógica está estreitamente relacionada ao currículo, elemento central do projeto pedagógico, que, segundo ele, é o que viabiliza o processo de ensino-

aprendizagem.

O termo *prática educativa* é muito utilizado na literatura como equivalente à *prática pedagógica* e à *prática docente*. Este último é frequentemente citado por Paulo Freire (1996; 1982; 2007), que o condiciona às mudanças, às relações educativas e às transformações sociais e políticas dos sujeitos envolvidos na educação. Há também aqueles e aquelas como Cunha (1990), Santiago e Batista Neto (2010), dentre outros, que adotam o termo mais usual: *prática pedagógica*. Estes dois últimos autores citados o relacionam à prática docente ou prática educativa na perspectiva freiriana. De modo geral, seja como for designado por esses três autores, o termo está estreitamente relacionado à formação e ao trabalho docente.

Trazendo outras contribuições, Maria Amélia Santoro FRANCO (2012, p.152) faz um esclarecimento sobre o entendimento do conceito de *prática pedagógica*, conforme os termos correlatos utilizados:

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. [...] são próximos, mutuamente articulados, mas com finalidades específicas bem diferentes.

Assim colocado, concordamos com a autora quando diz que as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Essa colocação, de certa forma, diferencia *prática pedagógica* de *prática educativa*, embora ambas estejam, a meu ver, intrinsecamente relacionadas e se aproximem do pensamento freiriano.

De modo amplo, os estudos sobre *práticas pedagógicas*, inclusive os de Franco (2015), apontam que elas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações; são inexoravelmente carregadas de intencionalidades e objetivos. Essa argumentação é, a seu modo, também compartilhada por Sacristán, Freire e Zabala.

Ao refletirmos sobre a diferenciação feita por Franco, entendemos, então, que a prática pedagógica, bem como as dimensões que a constituem, são sociais e acontecem em espaços educativos que fazem dela um elemento importante do fazer e do saber docente. Nesse fazer, se configuram tanto como possibilidades como espaço de

contradições, já que se dão entre sujeitos históricos, que trazem para seu interior seus diversos contextos sociais. Assim, as mediações dessas práticas são essenciais para a efetivação do ensinar-aprender que ocorrem por meio das mesmas (FRANCO, 2015).

Ainda quanto à diferenciação dos termos, encontramos, em Freire, uma advertência sobre a diversidade de definições que dicotomiza, não só esse, mas também outros termos no campo da educação. Para ele, comumente, temos um mau costume, que seria

o mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, não dialético, em que a gente separa quase milagrosamente (porque, na verdade, não se pode separar), mas em que a gente dicotomiza, por exemplo, a prática pedagógica, a prática educativa, a ação educativa da preparação da mesma, em que a gente separa os métodos dos conteúdos e os conteúdos dos objetivos. (FREIRE, 1982, p.91).

Nesse sentido, analiso aqui que as implicações dos termos em questão, seja qual for adotado, dizem respeito às ações pedagógicas desenvolvidas por docentes em seu fazer docente. São práticas decorrentes da formação e trajetória que cada docente traz consigo desde sua formação inicial, ou até mesmo anterior a ela. “O contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o professor for libertador, os estudantes e os professores empreenderão transformação que inclui o contexto fora da sala de aula.”(FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

A transformação a que os autores se referem tem um caráter teleológico. Para que se alcancem os objetivos traçados, se faz necessário o conhecimento da realidade que se quer ver transformada. Logo, essa busca por mudança se dá a partir de uma tomada de consciência das coisas que acontecem ao seu redor (mundo-realidade). Interagindo nessa realidade, na qual ele é agente transformador, o sujeito transforma e é transformado pelas condições que lhe são apresentadas.

Assim, professores e professoras são sujeitos que colaboram para a transformação social. Empreendem, cotidianamente, uma atividade (ensinar/aprender), num processo dialético e educativo que perdura por toda vida, devendo ser dialógico, como aponta Freire (1977, p.69): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação e significados.” O autor chama atenção para o fato de que a transformação considera, antes de tudo, um processo dialético entre teoria e prática, que devem estar vinculadas uma à outra para a transformação se fazer revolucionária do mundo e no

mundo no qual se dá a educação.

Ao analisar a prática pedagógica, Freire (2007) a entende como uma ação política de troca de concretudes e de transformações políticas.

A prática educativa reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto sua conscientização. (2011,p.22).

Esse enfoque político do educador colabora, dentre outros fatores, para que haja o acesso, por parte dos educandos, a diferentes conhecimentos e saberes desde o popular ao científico, para que possam ir desvelando, conscientemente, a realidade em que vivem e o seu lugar nela como sujeitos sociais. Este é, certamente, um bom horizonte, uma fértil formulação para se pensar as relações entre educação e cinema, entre cinema e prática pedagógica.

Segundo Freire, a *prática docente* deve assumir algumas exigências: constante reflexão crítica sobre a própria prática; respeito aos educandos, aos seus saberes, suas culturas e vivências; humildade e defesa dos direitos dos educadores e educandos; conciliar uma postura de liberdade e autoridade no seu fazer; saber escutar e estar disposto a dialogar com os educandos.

Freire associa a educação e por conseguinte, a prática educativa, com os processos de humanização, tal como Eliete Santiago e José Batista Neto (2010, p.08) observam:

O pensamento de Freire afirma a humanização como finalidade da educação, diz da prática educativa como prática social, circunscrita em contextos, escolar ou não escolar, permeada por contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica imbuída de caráter transformador, desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e põe em relevo a questão ético-política que tem relação com a finalidade da educação. Esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, e transformadora.

Com isso, entendo que Freire não quer dizer que a prática não deva ser submetida e orientada apenas pela teoria, mas também devem ser levados em conta o contexto, a

história e a individualidade dos sujeitos. O mote da ação sobre o saber e a produção do conhecimento do estudante é o que ele traz da sua vida cotidiana, é a curiosidade, que, num encontro amoroso, provoca o diálogo com o outro e com as coisas do mundo, como o cinema também possibilita, penso eu.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996 p. 32).

Por fim, segundo esse autor, a prática educativa é o fazer diário do docente; depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos nos cursos de formação, mas, essencialmente, depende das observações cotidianas que ele faz, fora da escola, do seu próprio trabalho, dos seus estudantes, da escola, da sociedade; e da reflexão cotidiana que resultará no trabalho pedagógico que leva em consideração a relação teoria-prática. Nesse sentido, é interessante que o docente proponha sua ação de modo consciente, pondera Freire.

Passando às contribuições de Zabala (1998), o autor discute *prática educativa e atividade docente*, se não como termos correlatos, pelo menos como termos contidos em um conceito social mais amplo de *prática pedagógica*. O autor toma-o como algo complexo, porque o entende como um conceito cuja aplicabilidade resulta, incide e se concretiza em práticas que se constituem em múltiplos fatores como: ideias, valores, hábitos pedagógicos, cotidianos, rituais etc. E são permeadas de ações que compõem uma ordenação articulada das atividades desenvolvidas pelos docentes.

A ordenação dessas atividades seria o elemento diferenciador das metodologias e o primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades. A ordenação seria: a definição dos conteúdos de aprendizagem; o papel das atividades que são propostas; as intenções educativas; a produção do conhecimento; a organização social da classe; a utilização dos espaços e do tempo; os recursos didáticos possíveis e disponíveis a serem utilizados, dentre outras possibilidades e elementos.

Para Zabala, a prática pedagógica é um processo que está estreitamente relacionado à teoria, à prática da docência e ao processo de ensino-aprendizagem, como também aos contextos que habitam e as relações institucionais que compartilham,

principalmente porque envolve sujeitos socioculturais. Sendo complexa, é composta tanto pelos fatores citados, quanto por outros que se combinam em um microssistema, que resulta na produção dos processos educativos, ou seja: “[...] a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes”.(Ibid., p. 16).

Ao fazermos uma análise sobre as proposições de Zabala, entendemos que é o docente que pensa, organiza, propõe e negocia suas aulas. Para isso, o professor leva em conta também as circunstâncias nas quais elas irão acontecer, avalia, revê, pensa de novo. Trata-se, ainda, de algo que é “fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. (Ibid., p. 15). No entanto, a compreensão da atividade prática proposta pelo autor não se circunscreve apenas no visível da prática pedagógica da sala de aula e nem se realiza, tão somente, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor na sala de aula. Ela faz parte do trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços.

Outro autor que se debruça sobre o conceito de *prática pedagógica* é Sacristán (1999). Ele argumenta que ela faz com que o docente se aproprie dos conhecimentos práticos, especialmente na sala de aula, ou seja, é no contexto da sala de aula, na partilha de conhecimentos adquiridos desde sua formação, que ele aprende a ser professor, trazendo, para sua prática, o conhecimento angariado ao longo dela. Evidencia-se, assim, a prática pedagógica entendida como um *traço cultural compartilhado* (termo do autor) na sala de aula, como uma ação do professor nesse espaço, no qual o mesmo assume a função de guia reflexivo. Ou seja, é o docente que, nesse contexto e da instituição em que trabalha, ilumina as ações e interfere significativamente na construção do conhecimento do educando, possibilitando o acesso a novas maneiras de enxergar e refletir sobre a realidade.

Nesse sentido, Sacristán salienta que, entre outros aspectos, há a necessidade de observação da capacidade de ação do docente, interpretação dos fatos e ações ocorridos na aula em sequências e dentro dos objetivos a que se propôs. Para o autor:

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros

agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer. (Ibid., p.91).

A partir de tais proposições, percebemos que a prática pedagógica encontra seu sentido à medida que ocorre uma mediação dos conteúdos pensados pelo docente, com base em contextos sociais e culturais reais e possíveis de significação da realidade. Ao estar na sala de aula exercendo sua atividade, o docente vivencia uma ação fruto de seus saberes, de seus conhecimentos e de seus fazeres anteriores. Ao partilhá-los com outros pares e com seus estudantes, acaba demarcando ações agora coletivas, que alimentarão ações futuras. Esta ação, por sua vez, “pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos.”(Ibid., p.74).

O exercício da prática pedagógica compreende múltiplas dimensões e elementos que a dinamizam e a instituem: o contexto da realidade, suas condições e suas tensões; os desafios cotidianos; a relação professor-aluno-conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem proposto; a criatividade; a historicidade; as interações, percepções e sentimentos dos sujeitos envolvidos; as transformações que ocorrem.

Consequentemente, compreendo que a realidade traz a perspectiva humana e dinâmica que pode ser cotidianamente superada, transformada. Por isso, para os autores acima citados, a vertente mais política do exercício da prática pedagógica caracteriza-se pela prática social. Ou seja, a prática pedagógica, por possuir um caráter histórico-cultural, vai além do que os olhos podem perceber numa breve mirada como simples atividade docente. Isso acontece porque ela relaciona atividades, situações didáticas, contexto, objetivos, dificuldades, historicidade e amplas possibilidades de interação entre sujeitos.

A interação é uma dimensão que, circunscrita às práticas pedagógicas marca sua existência na vida cotidiana, nos encontros face a face por meio de gestos, ações, sentimentos e simulações sinalizadas entre sujeitos. E tendo essa prerrogativa, ela se dá através da compreensão das relações sociais construídas pelos sujeitos, em contextos de atividade, como é o caso da sala de aula. Espaço este no qual os sujeitos se encontram, se confrontam, se estranham e desempenham, como também transgridem papéis sociais pré-

determinados, importantes para o desenrolar das interações sociais (GOFFMAN, 2011). No caso da sala de aula, as interações são constituídas pela interdependência da tríade professor-aluno-conhecimento, elementos que precisam sempre ser considerados no contexto em que ocorrem.

Referente a isso, a produção do conhecimento se dá por meio dessa e nessa relação. É elemento constitutivo do projeto formativo que será desenvolvido por cada docente, pois muito do trabalho do professor se expressa na relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Ou seja, o docente, em suas ações didático-pedagógicas e com a visão que ele tem sobre o conteúdo/conhecimento a ser ensinado, aprendido e apreendido, suas particularidades e suas possibilidades.

Numa visão freiriana, na relação professor-aluno-conhecimento, as interações estão condicionadas a um vínculo no qual os docentes e discentes são sujeitos de um mesmo processo. Isso pressupõe que, ao formar, o professor é também formado e o aluno, ao se formar, também forma. Freire sempre defendeu a posição de que o discente possui um saber que precisa ser valorizado e o docente é que tem que criar condições para a produção do conhecimento e para que o senso crítico-reflexivo seja estimulado. Por esses termos, em Freire, a ação educativa não pode se fundar em um processo “bancário”, fora do diálogo, conceito-chave do pensamento desse teórico. Para se entender a alegria do encontro, das trocas de experiências e do conhecimento da realidade do aluno, Freire (1996, p.96) destaca que “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Esse movimento acontece no contexto da sala de aula, espaço de interação desses sujeitos com o conhecimento. Lugar complexo e que se configura como sendo um espaço de construção conjunta do conhecimento, de troca, de diálogo e no qual os atores sociais, com diferentes experiências de vida, se encontram e se enveredam nas tramas interacionais, desempenhando papéis normativos específicos, em aparentes contrastes.

Nesse sentido, a análise/reflexão crítica sobre a construção social do ser professor é fator fundamental para se compreender a *prática docente* e se buscar melhores condições de trabalho; inovar práticas e formar novos professores. Isso também deve levar à formação de profissionais crítico-reflexivos, possuidores de conhecimentos que colaborarão para emancipação e autonomia dos seus discentes, uma construção que passa

e expressa a condição docente.⁵⁴

No que se refere ao contexto educativo, segundo Teixeira (2007), a condição docente é inerente à docência e à realidade dos sujeitos que a compõem, pois professores e estudantes são seres humanos, sujeitos socioculturais que se encontram num processo de ensino-aprendizagem, reagindo e constituindo-se mais humanos à medida que criam condições propícias de aprendizagem. De outra parte, as condições de trabalho, tanto do professor, quanto das instituições e mais a relação docente-docente, discente-discente, docente-discente são determinantes para se entender como o professor atua cotidianamente.

É no cotidiano que as práticas pedagógicas se contextualizam e é onde elas são atravessadas por desafios. Segundo Caldeira e Zaidan (2013, p. 21), é nele “que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer”. Esses desafios possibilitam que o professor exercite novas maneiras de desenvolver seu trabalho docente frente às práticas pedagógicas, sejam elas criativas ou mecânicas e repetitivas, mas todas necessárias e constitutivas de seu trabalho na docência. Por essa razão, o cotidiano é um elemento muito importante para a análise das práticas pedagógicas.

Grosso modo, ele diz respeito ao conjunto das atividades diárias de uma pessoa ou de uma comunidade no sentido de sua reprodução social. Assim, é possível pensar que, no cotidiano, os sujeitos da educação mantêm uma estreita interação (que pode ser dialogal, autoritária, positiva ou negativa), dentre elas, a relação professor-aluno. O cotidiano é uma construção histórica, ou seja, suas condições envolvem diversos fatores que vêm sendo construídos ao longo dos tempos, nos modos de conceber a escola, sua organização, seu funcionamento, seus desafios e suas possibilidades. No processo histórico diário, os indivíduos interagem com outros semelhantes, estreitando, renovando ou dando continuidade aos laços.

O significado de cotidiano ajuda a refletir como e em quais condições acontecem as *práticas educativas*. Segundo Certeau (1997, p.31), o cotidiano é “aquilo que nos é

⁵⁴ Sobre a condição docente, segundo Teixeira (2007, p. 429) [...] é um termo semanticamente rico. Do latim *conditio*, o vocábulo condição tem origem no *condo* – *is*, *conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kríois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro, se entende por *conditio* o estado, o *status*, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade. Este sentido está presente ao falar-se de “condição social” e tem sido muito explorado na expressão “condição humana”, entre outros de seus usos e significações.

dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo.”

Assim, o cotidiano se apresenta como um conjunto de ações e interações que sustenta e reproduz as práticas sociais. Sendo aspecto contextualizador da prática pedagógica, é pensado também como espaço de transformação social, porque, diante dos desafios cotidianos, são apresentadas aos docentes possibilidades de irem além do mecanicismo, das ações vazias e sem reflexão que em nada alteraram o cotidiano dos sujeitos.

Diante do exposto, entendo que as atividades com filmes se configuram como práticas pedagógicas que intencionam dinamizar as relações e processos que dizem respeito às relações entre docentes, discentes e conhecimento.

Em se tratando das práticas pedagógicas com cinema investigadas neste trabalho, inspirado nessas discussões teórico-conceituais, analisarei mais à frente alguns de seus aspectos, elementos ou dimensões, quais sejam: o contexto, a materialidade, os sujeitos envolvidos; os momentos e as condições em que as materialidades ocorrem; as especificidades do conhecimento que é produzido pelo cinema/pelos filmes; as tensões que surgem com a inserção desses elementos na prática pedagógica; as reações aos encaminhamentos e os desafios cotidianos do fazer educativo.

1.5 Potencial educativo do cinema – primeiras pistas teóricas

Neste tópico, tem-se uma sistematização teórica do que seria o potencial educativo do cinema. O objetivo, nesta parte do texto, é entender as possíveis potencialidades do cinema, afim de podermos compreender como esse potencial se apresenta e reverbera nas *práticas pedagógicas* com filme. Para isso, partilho as proposições de Duarte (2000,2002), Franco (2010,2014), Bergala (2008), Xavier (2008a,2008b), Fantin (2006), Franco (1992; 2014), Migliorin (2010).

Considero, inicialmente, que não há uma definição precisa, definitiva e consensual do que seria o potencial educativo do cinema. Defini-lo depende, portanto, das orientações teóricas adotadas por cada pesquisador, diante de seus trabalhos, pesquisas e contextos em que ocorrem. Por ora, é possível considerar que há uma ideia do que seja o potencial educativo do cinema, identificando-o como sendo o resultado da

produção de sentidos dados pelos indivíduos à experiência do contato dos sujeitos com o cinema, dos aprendizados e conhecimentos adquiridos ante a expectativa, bem como o significado, os sentidos e os efeitos que os filmes -produtos do cinema - podem acarretar aos sujeitos. Nesse entendimento, seu potencial emerge do impacto que as imagens causam nos espectadores (DUARTE, 2002) e da relação que se estabelece entre o filme e o telespectador - filmes também são assistidos em tvs -, proporcionada pela arte cinematográfica (FRANCO, 2014).

Ressalto que o cinema tem função problematizadora da realidade, da vida e das coisas que a cercam. Além desses aspectos, desperta curiosidades, alimenta o debate de questões socialmente polêmicas, transitórias e transformadoras. Se, de um lado, há indícios de que o cinema abre novas possibilidades de acesso ao conhecimento que implicam uma forma de expressão e de comunicação, capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo, de outro há a necessidade de se investigar quais são as potencialidades educativas do cinema, seja como instituição, dispositivo, arte, linguagem ou como ele se apresente no processo de educar para e pelo cinema. Dito de outra forma, nesta pesquisa de tese, especificamente, o objetivo seria o de compreendermos e analisarmos as potencialidades educativas das práticas pedagógicas com filmes, a partir da identificação do que seria o potencial educativo do cinema.

Reiterando o dito, proponho uma discussão conceitual para consolidação e apreensão das práticas pedagógicas com filmes. Por isso, a discussão sobre a ideia de potencial educativo do cinema merece ser aprofundada, a fim de que possamos, conseqüentemente, entender o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes. Isso será feito a partir de pistas teóricas e empíricas que indicam tais potencialidades.

Dentre os estudiosos sobre a relação entre cinema e educação no Brasil, tem-se, como uma das expoentes, a professora Rosália Duarte. Ela aponta que tal relação implica considerar a educação como algo muito maior do que aquilo que acontece nas nossas salas de aula e o cinema como algo muito maior do que aquilo que acontece na tela. Para a autora, ambas são formas particulares de socialização dos sujeitos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades. Quanto ao aspecto da socialização pelo cinema, ela afirma:

É um conjunto mais ou menos organizado de informações, valores e saberes que, via produtos culturais (nesse caso, audiovisuais), atravessa o cotidiano de milhões de pessoas e interferem em suas opiniões e

em sua forma de aprender, de ver e de pensar. As relações desses indivíduos com esse tipo de produção constroem imaginários e ajudam a produzir identidades étnicas, sexuais, sociais etc.(DUARTE, 2004, p.37).

Reconheço que as interferências didático-pedagógicas decorrentes da relação cinema/educação possibilitam pensá-la como uma relação educativa, pois o cinema, através dos filmes, entre outras de suas possibilidades, traz à tona a subjetividade, os sentimentos e emoções do ser humano. Assim, Duarte reconhece a natureza eminentemente pedagógica do cinema, considerando que as imagens midiáticas são produtoras e conformadoras de discursos de toda ordem, seja político, educativo, econômico, ético ou moral. Encontramos, portanto, nas reflexões da autora, um primeiro e contundente aspecto desta potencialidade, *a socialização*. Esse potencial se ancora no fato de que ver filmes ou ir ao cinema pode aproximar indivíduos de diversos contextos históricos e culturais. Por isso, sobre a presença do cinema na educação, Duarte (2002) destaca que ele não pode ser visto como um recurso didático, mas sim como formas de socialização dos indivíduos e instância cultural que produz saberes. Nesse sentido, o filme carrega um forte potencial de transformação e de construção de conhecimentos individuais e coletivos. Em suma, “temos muito mais a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimento do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas”. (Ibid., p.83).

Uma segunda potencialidade seria a de que, mesmo não pensado para a educação, desde sua criação, o cinema se mostrou um meio potente de *informação e comunicação*, pois tinha, e ainda tem, objetivos culturais e informativos bem definidos na sua produção. Sobre essa potência e sua utilização no começo do século XX, Duarte discorre, dizendo:

[...] as potencialidades do novo aparato técnico passaram a ser exploradas na documentação de sociedades e culturas muito diversas, de ambientes naturais e da vida animal, gerando imagens de grande valor científico e etnográfico. Em 1896, na Rússia, os operadores de Lumière registram imagens da coroação do Czar Nicolau, dando origem a uma nova concepção de jornalismo. Na passagem do século XIX para o século XX, o português Silvino Santiago grava imagens inéditas da selva amazônica. Nos anos 1910, Luis Thomas Reis, trabalhando como cinegrafista oficial da Comissão Rondon, produz uma vasta documentação em cinema da cultura indígena brasileira. [...] Na década de 1920, John Grierson e o brasileiro Alberto Cavalcanti, na Inglaterra; Marcel Griaule, na França; Dziga Vertov, na União Soviética, dão uma contribuição decisiva para a consolidação do cinema como registro do “real” e abrem as portas para sua inscrição como instrumento de

pesquisa acadêmica. (Ibid., 2002,p.24-25).

Essa breve referência aos precursores do cinema que se apresenta como instrumento de comunicação e informação mostra o entendimento de que o cinema vai além do entretenimento. Hoje, também a literatura acadêmica e seus estudiosos veem o cinema como mais do que isso, porque a experiência e/ou o contato dos sujeitos com cinema tem o potencial de atravessar a existência dos mesmos, e isso faz do cinema um importante objeto com presença e significado social. Em outras palavras, as imagens cinematográficas midiáticas disseminaram ideias, valores e comportamentos e hoje podem ser problematizadas em tempos e espaços escolares. O cinema possibilita o desenvolvimento das aprendizagens sobre a existência humana, constituindo-se como uma prática social.

Sobre isso, Duarte concorda com Turner (1997, p. 13), dizendo que, a partir das narrativas e significados, “o cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados, podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria”. Essa perspectiva do cinema enquanto prática social significa ver o significado cultural de um filme, que depende do contexto em que é visto ou produzido (DUARTE,2002). Nesse sentido, algo a ser detectado no esboço teórico da autora é que o potencial do cinema estaria na relação que se estabelece entre a indústria cinematográfica e o público que consome filmes. Num outro sentido, o cinema tem um impacto social e cultural nos indivíduos, porque cria um mundo de hábitos, crenças e gostos, ampliando conhecimentos e informações; em sentido mais amplo, ensina, educa.

Em meio a um contexto globalizado, o cinema é uma prática social importante, se considerado e apresentado como algo mais do que indústria cultural. Quando não se restringe à sua produção e utilização somente como mais um artefato industrial, a arte cinematográfica serve à formação cultural e educacional, dentre outras razões, porque, sendo mais do que um espelho da realidade, a arte cinematográfica é um meio de representação que contém sistemas de significações e códigos de grupos e culturas. As representações acabam funcionando como uma fonte de formação de hábitos e comportamentos e ainda contribuem para o aparecimento, a manutenção ou a transformação de discursos, gostos, condutas e afetos através de ideologias contidas nos filmes. A este respeito, Turner (1997, p. 146) salienta que

“A ideologia de um filme não assume a forma de declarações ou

reflexões diretas sobre a cultura. Ela se encontra na estrutura narrativa e nos discursos usados – imagens, mitos, convenções e estilos visuais. Mesmo se tratando de um melodrama convencional que envolve um caso amoroso entre um herói e uma heroína individualizados”.

Se tomarmos esses traços característicos como aspectos educativos, podemos nos posicionar na defesa de que o cinema é provocador, como toda arte. E, se entendido como prática social, se apresenta como sendo um desencadeador de produção de sentidos, saberes, conhecimentos, que atuam na formação dos sujeitos, num processo de transformação. Assim, um outro potencial educativo do cinema é o fato de ele ser/ter um papel social. Provoca mudanças, sejam elas de quaisquer ordens, pois privilegia a produção de relações, que é uma legítima forma de expressão cultural.

Por isso, [...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolve os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. (DUARTE, 2002, p. 14).

Ainda quanto a esse caráter educativo, Duarte (2002) aponta que ele está associado às imagens que são veiculadas, visto que estas educam. A educação pelo cinema e pelas imagens por ele produzidas possui uma especificidade que envolve tanto as formas de produção do conhecimento por imagens, quanto o conhecimento sobre ele mesmo. Todavia, a autora pondera que não é apenas vendo filmes que nos tornamos críticos, visto que isso dependerá muito das experiências culturais e escolares e da afinidade com as artes e as mídias que os espectadores possuem ou às quais são submetidos.

Outro importante pensador que tomo como referência para discutir o potencial educativo do cinema é o francês Bergala (2008). Ele propõe significativas reflexões sobre a relação cinema/educação, das quais pode-se extrair aspectos do potencial educativo do cinema. A base do pensamento desse autor é a discussão de uma pedagogia da criação, do cinema como exercício da alteridade e a inclusão da arte cinematográfica no espaço escolar como um encontro.

Bergala entende que é preciso propiciar aos estudantes o encontro com o cinema como arte, contrariamente à sua presença na escola como conteúdo ilustrativo, elucidativo

de conteúdos disciplinares. Trata-se, aqui, da presença do cinema como uma arte que pensa e faz pensar, como obra estranha e provocadora, como espaço poético capaz de propiciar a seu espectador-aluno uma apreciação subjetivada, imaginativa, criativa e sensível do cinema. Sobre essas aspirações, o autor deixa claro que “É preciso que se ofereça uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons, em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros “linguageiros”. (BERGALA, 2008, p.39).

Em outros termos, o autor enfatiza a necessidade de se conhecer gêneros cinematográficos, selecionar “planos”, demandando formas de ensino que não reduzam o trabalho com cinema na escola apenas às interpretações de obras fílmicas. Para que isso ocorra, ele ressalta a importância da presença do educador enquanto mediador entre os educandos e os filmes exibidos na escola. Aqui está um outro aspecto da potencialidade educativa do cinema, a sensibilização.

Na perspectiva de Bergala, o cinema vai buscar para o espectador o encantamento através dos recursos mágicos da câmera. Por isso, ele propõe que o cinema esteja na escola como “o outro”. Isto é, deve estar na escola para possibilitar que os educandos dele se aproximem como arte, entendendo que tal aproximação deve ser um processo contínuo de sensibilização. Isso, por sua vez, acarretará o diálogo, que se dá passo a passo, sem pressa, respeitando os limites e resistências do outro.

Sendo também um dispositivo, é o filme que, ao se aproximar do sujeito espectador, vai possibilitar-lhe o desencadeamento de acontecimentos objetivos e subjetivos. Isso porque, no cinema, o filme, através da imagem, funciona como um ativador, inclusive das emoções que as imagens fornecem. Esse sentido de dispositivo toma, como campo teórico, as proposições de Migliorin (2005, p. 01), que diz:

O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio – do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos.

Nesse sentido, concordo com a perspectiva de Migliorin de que o cinema é um ativador controlado pelo diretor, na produção fílmica, linha extremamente controlável, regida por regras, limites, recortes. Todavia, seu resultado, que aqui chamo de emotivo, é ativado pela exibição de uma película, linha não controlável, que diz respeito à absoluta

abertura, dependente da ação dos atores e de suas interfaces. Ainda segundo o referido pesquisador, a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra.

Sobre essa perspectiva, posso colaborar afirmando que, para que o potencial educativo do cinema se realize no contexto escolar, como sugere Bergala, é preciso que haja uma perspectiva de trabalho que o autor chama de *leitura da criação*. Essa perspectiva dá suporte para que crianças e jovens possam ir se aproximando do processo de criação com cinema e, portanto, compreendê-lo melhor. Esse processo é educativo porque nele os estudantes se aproximam do como se faz cinema, desde a escrita do roteiro até a produção fílmica. Logo, a habilidade e/ou competência de criar seria um outro potencial educativo do cinema.

Um outro eixo seria, ainda, a *passagem ao ato*, que implicaria o envolvimento dos estudantes na realização de trabalhos fílmicos, participando de todas as etapas de realização de filmes, que se evidenciam no *gesto de criação*⁵⁵.

Ao propor esses dois grandes eixos de trabalho com educação e cinema, vê-se que Bergala está evocando algo que amplia o potencial educativo do cinema, pois sua proposta incide sobre o próprio processo de criação. Seja porque dá oportunidades de os estudantes conhecerem e aprenderem o processo de criação das obras cinematográficas, tal como realizado pelos diretores e equipes dos filmes, seja porque permite que os próprios estudantes experimentem a criação artística em cinema.

Bergala acredita que, potencialmente, o cinema pode ter um feliz e fecundo encontro com a escola, espaço no qual o potencial educativo do cinema, apontado pelo autor, se realizaria. Para isso, ele destaca que esse encontro será tanto mais significativo quanto mais incidir sobre faixas etárias mais novas. Dito de outra forma, quão mais novo o indivíduo tiver seu encontro com o cinema, mais impregnado ele ficará com o gosto pelo cinema. Por isso é necessário que, desde crianças, os educandos tenham essa experiência com cinema. Não qualquer cinema, mas aquele que o autor denomina como o *cinema de criação*, qual seja, a obra fílmica que se expressa como arte.

Enxergo que os posicionamentos de Bergala e Migliorin se complementam em alguns aspectos. Se levado para o contexto escolar, o filme, como dispositivo, é criado

⁵⁵Segundo Bergala (2008, p.134) “o *gesto de criação* cinematográfica envolve uma tríade de operações mentais: *eleição*, *disposição* e *ataque*, que estão presentes ao longo das diferentes fases do trabalho de filmagem. A *eleição* consiste na escolha de coisas no real em meio a outras possíveis, como, por exemplo: cenários, atores, gestos, tomadas, sons etc. A *disposição* consiste no posicionamento das coisas em relação umas às outras, tais como: atores e figurantes, elementos do cenário, ordem dos planos, sons e imagens. O *ataque* implica a decisão do ângulo ou o ponto de ataque às coisas escolhidas e dispostas, como a câmera, os microfones, a montagem dos planos, o corte de entrada e saída, a mixagem com os sons.

pelas próprias mãos dos estudantes, como também eles terão a oportunidade de vivenciarem os resultados-desse dispositivo em si mesmos.

Passando a outro pensador, o brasileiro Ismael Xavier, há outros elementos para que se possa pensar e operar com a ideia do potencial educativo da arte cinematográfica, dentro da relação cinema/educação. Xavier, quando inquirido sobre sua posição em relação aos dois campos, disse:

De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo, que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico do conhecimento ou para o adestramento para uma prática (o vídeo tornou tal modalidade um item de grande sucesso comercial). (XAVIER,2008a, p.15).

Com isso, podemos notar que uma das outras potencialidades educativas do cinema, sob a ótica desse autor, reside no *valor artístico* que o cinema possui para a formação de valores, de visões de mundo, de expansão de conhecimentos, de ampliação de repertórios culturais. Nas entrelinhas da fala de Xavier, encontramos pistas para refletimos sobre a ideia de que o cinema tem a potencialidade educativa de ele mesmo nos fazer enxergá-lo como arte. Contudo, o cinema não pode ser visto só como arte, como já nos disse anteriormente Bergala, mas é, também, uma linguagem mobilizadora. Ela desestabiliza as nossas certezas, o que, como arte, também o faz. O potencial, nesse aspecto, seria o de poder nos desequilibrar, ou seja, possibilitar aquele momento em que, como espectadores, nos vemos tomados, catarsiados pelas imagens que o cinema oferece, regido por sua ritualidade.

De certo modo, essa possibilidade permeia toda a experiência que as pessoas têm com o cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre o impacto das obras cinematográficas sobre os espectadores. Dentre outras razões, porque: “mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela ‘autonomia’ do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário”. (XAVIER,2008a,p.15).

Ou seja, a própria ritualidade do cinema constitui momentos educativos que o cinema mesmo impõe para si e por si aos espectadores. Até mesmo na mais simples e corriqueira ritualidade, como: o silêncio e a atenção na hora da exibição, a ordem de falar baixo durante a sessão, o veto ao uso do celular, a pipoca etc. Comumente, vivenciamos isso quando as luzes se apagam e a tela se abre para a exibição do filme. Essa ritualidade já faz parte do que o cinema representa, são rituais que, uma vez aprendidos/apreendidos, se repetem todas as vezes que vamos à sala de cinema, seja em que lugar for. Assim, um outro potencial seria o de *formação da espectação*, que acontece, subjetivamente, através da ritualidade que a assistência fílmica provoca.

Assim, por ora, teoricamente, podemos identificar, preliminarmente, algumas potencialidades educativas do cinema, dentre outras. Quais sejam: agregar valores à formação sociocultural dos indivíduos. O cinema pode modificar a maneira como as pessoas enxergam e percebem o mundo; transformar e ressignificar questões que dizem respeito à condição humana. O cinema, como representação, induz à reflexão sobre temas da vida cotidiana; facilitar a compreensão dos conteúdos, desenvolver e construir conhecimentos, uma vez que também é lúdico, em contextos educativos formais e informais; expandir a visão de mundo, estimular a imaginação para que a ludicidade se manifeste e se instale a fruição; abrir espaço para debates e comparações com o que foi dito em aula; criar possibilidades de socialização, convivência e interação; provocar debates sobre um tema ou um problema; desencadear emoções e sensibilidades, dentre outras potencialidades; ter um papel social para que possa provocar mudanças, sejam elas de quaisquer ordens, pois o cinema privilegia a produção de relações, que é uma legítima forma de expressão cultural.

Diante do exposto até aqui, considero necessárias a compreensão e a análise dessas e de outras potencialidades educativas do cinema, tanto para o contexto das práticas pedagógicas com filmes, quanto para a vida em sociedade. Assim, as inferências sobre o que seriam potencialidades educativas do cinema, formuladas em parágrafos anteriores, dão suporte para apontarmos fatores que incidem e provocam reflexões sobre a presença do cinema na formação dos sujeitos e nas várias dimensões que os constituem. De modo geral, na visão dos autores citados aqui, o cinema pode agir potencialmente como objeto sociocultural e como instrumento de aprendizagem, dentre outras potencialidades.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA

INSTITUIÇÃO, SUJEITOS, DESENHO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve as opções e os elementos que constituíram a pesquisa no que concerne, sobretudo, ao levantamento empírico.

Partindo do princípio de que uma pesquisa se inicia a partir da existência de uma pergunta, uma dúvida, uma inquietação, entendo que pesquisar é buscar ou procurar resposta para algo que nos incomoda, seja um problema, uma questão ou uma apreensão. A busca por respostas para o problema que se instala e para as questões a ele direcionadas pode ser oriunda tanto de razões intelectuais: quando o desejo de conhecer mobiliza a própria satisfação de conhecer, quanto de razões práticas: quando o desejo de conhecer mobiliza a compreensão dos fatos a fim de melhorar algo que já existe ou se quer criar (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo realizado se aproxima dessas duas razões, ou seja, da compreensão e do desvelamento dos processos pedagógicos que envolvem atividades com filmes, na prática pedagógica universitária, e o sentido dado às mesmas pelos sujeitos envolvidos. Ao corroborar com as afirmações dos autores acima, reitero que, como professores implicados no processo de ensino-aprendizagem, pesquisar é buscar respostas para as questões das realidades que nos comovem e inquietam, como alerta Freire (2007, p. 32) aos docentes:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Sendo assim, pesquisar e buscar repostas para nossas indagações são tarefas que nos estimulam e impulsionam à imersão em realidades sociais historicizadas que, ao longo do exercício da docência, buscamos analisar, aprimorar, refazer, para o nosso conhecimento pessoal e coletivo. Para tanto, se faz necessário buscar caminhos e metodologias que nos auxiliem no exercício da compreensão e desvelamento dessas realidades plurais e/ou singulares, nas quais o objeto se encontra, a fim de problematizá-lo e, por fim, compreender e transformar tais realidades. Sobre isso, Bourdieu (2005, p. 20) diz:

O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto.

Nessa direção, Jean-Claude CHAMBOREDON e Jean-Claude PASSERON (2002) chamam atenção ao fato de que o pesquisador, ao analisar um objeto científico, dever ter em mente que este é consciente e metodicamente construído. Implica a construção de uma proposição analítica de um problema a ser desvendado, visto que um objeto de pesquisa é definido e construído muito em função de uma problemática, norteadas por uma teoria que busca percebê-lo, analisá-lo, para que possa, ao fim, gerar conhecimento.

Esse conhecimento sobre o objeto e a realidade na qual está inserido, assim como os fatores que provocam os desafios de entendê-los fazem parte do trabalho de pesquisa na busca pela compreensão do problema, posto que “o conhecimento humano caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11).

Para que o conhecimento se instale, é necessária a compreensão de que a apreensão da realidade social é histórica. Nela, o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, de alguma forma, se encontram e se transformam (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002). Isso é um movimento dialético, no qual as trocas proporcionadas pelo encontro dos sujeitos com o objeto possibilitam e potencializam a construção de ideias, sentimentos, histórias, diálogos, discursos, práticas, ações coletivas e sociológicas, que vão se (re)construindo numa realidade que assume a condição de objeto a ser conhecido pela pesquisa.

Grosso modo, podemos qualificar pesquisa como sendo uma atividade voltada para a solução de problemas e indagações e para a elaboração de conhecimentos que podem contribuir na orientação e na compreensão da realidade em um determinado lugar, contexto ou situação.

A pesquisa se caracterizou como um estudo empírico, que envolveu um trabalho de campo, cuja busca por respostas demandou uma série de estratégias e etapas metodológicas para a recolha de dados para o estudo. A pesquisa de campo, como

colocada por alguns estudiosos, se dá através de observações e de outros instrumentos de coleta, que fornecem as informações sobre a realidade, os fatos e os fenômenos tentando se aproximardomodocomoestesocorrem no real. Concomitante às observações, o mapeamento do tema, as notas de campo, a aplicação de questionários e a audição das entrevistas são imprescindíveis para uma consistente fundamentação empírica do estudo.

A pesquisa de campo, nas ciências sociais, abarca, particularmente, o estudo de indivíduos, grupos, comunidades e instituições. O objetivo é compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Apesar de ter, como nortes, uma hipótese e a busca de uma resposta, nos estudos empíricos a pesquisa de campo pode apontar novos fenômenos ou as relações entre eles, que surgem espontaneamente da coleta de dados e do registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 1996). Assim, neste trabalho, utilizei a pesquisa de campo no intuito de obter informações e conhecimentos que pudessem ajudar na elucidação e compreensão da problemática em tela.

Desenhada a partir das questões e do referencial teórico conceitual proposto, este trabalho de pesquisa configurou-se também como uma pesquisa de natureza sociológica, pois objetivava compreender o como e o porquê das práticas pedagógicas com filmes na licenciatura, assim como os sentidos que os sujeitos sócio-históricos envolvidos dão a elas. Nesse sentido, as visões e sentimentos que os sujeitos professores, estudantes e o próprio pesquisador dão à problemática são de fundamental importância para a análise das práticas pedagógicas que, por sua vez, são permeadas por objetivos, ideias, interesses e intenções pedagógicas.

Sendo também uma pesquisa de caráter descritivo, intencionei verificar perspectivas sobre como se configuravam práticas pedagógicas com filmes em cursos de Licenciaturas, bem como as possíveis e diversas formas de inserção das mesmas no fazer docente, seja como instrumento didático, ilustração, abordagem de conteúdo, objeto de conhecimento, linguagem, arte, entretenimento, documento histórico ou representação da realidade.

Busquei, de modo específico, destacar o olhar dos educandos sobre tais práticas. Essa prerrogativa baseou-se nas poucas informações bibliográficas existentes que consideram a “voz” dos estudantes, perspectiva esta que merece maiores aprofundamentos, já que as investigações sobre o tema consideram, majoritariamente, a “voz” docente sobre filmes/cinema em contextos de formação, em projetos e práticas pedagógicas. Para isso, os gestos, as ações e os sentidos que os sujeitos estudantes costumam

atribuir às práticas pedagógicas com filmes e como seus professores e professoras as realizam se colocaram como objetivo da pesquisa.

Em se tratando de um estudo no campo da educação e, portanto, presente nas ciências sociais, Maria Cecília MINAYO (2010) pontua que investigações configuradas como a que realizei, têm por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do meio social, respondendo a questões muito particulares do campo educativo.

2.1 Cenário da pesquisa: a Universidade de Pernambuco (UPE)

Nesta investigação, optei pelo Ensino Superior, mais precisamente, a Licenciatura. Para isso, elegi o Campus-sede Garanhuns⁵⁶, da Universidade de Pernambuco - UPE, no qual sou professor efetivo há 10 anos. Esse Campus faz parte da Universidade de Pernambuco, que possui uma estrutura de ensino concebida, pioneiramente, no modelo multicampi, ou seja, suas unidades estão concentradas em regiões geográficas diferenciadas, tanto na capital como no interior, com características peculiares, tendo em vista a oferta de Ensino Superior nas diversas regiões do estado de Pernambuco.

A Universidade de Pernambuco, como um todo, é uma instituição universitária pública, estadual, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia, e compõe-se, atualmente, por treze unidades acadêmicas e três hospitais universitários, distribuídos em estrutura multicampi, abrangendo a Região Litorânea, a Zona da Mata, o Agreste e o Sertão do Estado de Pernambuco. Considerando a área e níveis de ensino, a Universidade de Pernambuco desenvolve o ensino de Graduação, Pós-Graduação, cursos de curta duração, atividades de pesquisa e extensão, além dos Ensinos Fundamental e Médio.

Segundo o Plano Diretor Institucional 2014-2017, no ano letivo 2013, no ensino de Graduação, a UPE ofertou 48 cursos presenciais e 04 na modalidade à distância. Foram ofertadas 3.470 vagas, somados todos os campi, para as quais se inscreveram 52.173 candidatos. Quanto ao ensino de Pós-Graduação, a Universidade ofereceu 16 cursos

⁵⁶ A Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns – FFPG, hoje, Universidade de Pernambuco – *Campus* Garanhuns, foi criada pelo Dec. n. 1357, de 28/12/1966, do então Governador do Estado de Pernambuco, Exmo. Sr. Dr. Paulo Guerra. Desde essa época, a FFPG ficou vinculada à Fundação de Ensino Superior de Pernambuco, FESP/PE, hoje, Universidade de Pernambuco, que foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, pela Resolução n. 10, de 24/05/1967.

stricto sensu - 3 Doutorados e 13 Mestrados Acadêmicos; 64 cursos de Especialização, sendo 63 presenciais e 1m a distância; 32 programas de residência e 11 MBAs.

A UPE possui 118 grupos de pesquisa cadastrados nos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. No ano de 2013, no que se refere à distribuição desses grupos por áreas do conhecimento, percebe-se uma maior concentração na área de Ciências da Saúde, seguida pela área de Ciências Humanas.

A Extensão Universitária na UPE realiza-se por meio de programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços desenvolvidos pela instituição a partir de suas unidades de educação e de educação e saúde ou, ainda, de suas pró-reitorias. As ações de extensão da universidade estão agrupadas em áreas do conhecimento, seguindo as orientações do CNPq, e em Áreas Temáticas, seguindo as orientações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX. Entre as atividades de extensão realizadas pela UPE, destaca-se o Programa Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco-PREVUPE que tem como objetivo preparar alunos oriundos das Redes Públicas Estadual e Municipal de Ensino, do estado de Pernambuco, quando candidatos a vestibulares, a fim de concorrerem, em nível de igualdade, com os candidatos oriundos da Rede Particular de Ensino.

A UPE está presente nas diferentes regiões de Pernambuco, promovendo o desenvolvimento local e regional. Os municípios onde há campi da UPE vêm obtendo, ao longo dos anos, melhorias sociais, econômicas e culturais, além de alavancarem o desenvolvimento de municípios periféricos. Os campi vêm contribuindo, de forma decisiva, para impulsionar a dinâmica do desenvolvimento do município sede e de sua respectiva região: O campus Garanhuns abarca os campi Arcoverde; Serra Talhada; Caruaru e Palmares e o de Salgueiro. Os outros campi são: Campus Benfica; campus Camaragibe; Campus Mata Norte (Nazaré da Mata); Campus Petrolina; Campus Santo Amaro (Recife).

2.2 O Campus Garanhuns da UPE

O campo da pesquisa aqui apresentada se localiza na Unidade Garanhuns da UEP. A cidade⁵⁷ está localizada na mesorregião do agreste pernambucano, distante cerca

⁵⁷ A cidade é hoje o centro comercial mais diversificado do Agreste Meridional, que, agregando mais seis municípios, cujos habitantes também a procuram, compreende 32 municípios, com uma população com mais de 1.066.000 consumidores. O comércio se constitui como a principal

de 230 km da capital pernambucana, Recife. Ocupa uma área de 458,550 km², sendo 7,11 km² formando o perímetro urbano e 451,44 km² formando a zona rural.

Garanhuns tem sua população de, aproximadamente, 136. 057 habitantes, no ano de 2014., sendo o nono maior município pernambucano, o terceiro maior do interior do Estado e o segundo maior da região do agreste pernambucano, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

No que tange ao ensino universitário na região, a Unidade Garanhuns atende estudantes de diferentes municípios que chegam às aulas, de segunda a sexta-feira, em ônibus fretados pelos seus respectivos municípios.

Essa unidade de ensino iniciou suas atividades com os cursos de Licenciatura Curta em Letras, Estudos Sociais, Ciências, História e Geografia, que foram reconhecidos através do Dec. Federal n. 79.243, de 10/02/1977. O Conselho Federal de Educação autorizou o início de suas atividades com o concurso vestibular em 1979, para os cursos de Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Português/Inglês; Ciências - Habilitação em Biologia; Matemática; História e Geografia. Posteriormente, esses cursos foram reconhecidos através da Portaria Ministerial n. 1.019, publicada no Diário Oficial da União, em 25/10/1990. Em 1993, a Universidade de Pernambuco autorizou a ampliação das atividades desse referido campus, com a criação da Licenciatura em Pedagogia, curso este reconhecido pela Portaria SE n. 6828/02, de 02 de setembro de 2002.

A Unidade Garanhuns compreende uma área equivalente a 27.979,50m² e está situada à Rua Capitão Pedro Rodrigues, 105, no bairro de São José, zona leste da cidade.

atividade impulsionadora da economia, representando 62,04% do PIBpm (IBGE, 2002). Garanhuns é também um centro regional de saúde e educação. Na saúde, diversos hospitais, empresas de saúde e assistência médica estão instaladas na cidade. A Universidade de Pernambuco (Campus Garanhuns); a Universidade Federal Rural de Pernambuco (Unidade Acadêmica de Garanhuns); a AESGA – Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns, mantenedora das Faculdades de Direito (FDG), Administração (FAGA), Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (FAHUG) e Ciências Exatas de Garanhuns (FACEG), oferecem cursos de graduação e pós-graduação, além de Garanhuns atender também demandas de Instituições que oferecem Ensino a Distância. No setor educacional, em todas essas instituições acadêmicas, está sendo constituída a expansão das suas atividades, com abertura de novos cursos. Para formação e qualificação de profissionais, além dos diversos cursos de informática, a cidade conta com os serviços e cursos disponibilizados por SEBRAE, SENAC, SESI, SESC e uma unidade do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), antigo CEFET, que oferece cursos técnicos profissionalizantes.

Informações disponíveis em:
<http://www.garanhuns.pe.gov.br/prefeitura/a-cidade>. Acesso em: 15/04/2014.

Possui uma área construída de 3.691,04m², que abrange os prédios de administração, biblioteca, laboratórios, sala de professores e salas de aulas. Também faz parte dessa unidade a Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra, criada pelo Dec. Estadual n. 1.836, de 30/01/1995, que oferece Ensino Fundamental do 5º ao 9º anos e o Ensino Médio.

A referida Unidade possui um (01) prédio destinado a: área administrativa, escolaridade, secretaria, pós-graduação, uma sala de reuniões coletivas para os professores/as, salas de professores individuais - que podem ser usadas por até dois docentes, quadra aberta e cantina (terceirizada) e um (01) prédio que comporta os 09 cursos de Graduação.

São destinadas quatro (04) salas para cada curso. Cada sala de aula comporta cerca de cinquenta (50) estudantes; há apenas uma entrada ao ano, mas a entrada de matrícula é de 40 estudantes por curso e os cursos são divididos em períodos.

Há também um (01) pequeno auditório para sessenta (60) pessoas e uma (01) sala de videoconferência, com quarenta (40) lugares. Um (01) auditório para duzentos (200) lugares está em fase de construção. As aulas do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores acontecem com turmas durante a semana (desde fevereiro de 2016) e outras nos fins de semana (turmas que entraram de 2010 a 2015).

No final do ano de 2015, a estrutura física da Unidade passou por reformas e foram ampliadas as suas instalações. Os cursos foram transferidos para o prédio novo e o mais antigo passou por reformas para servir aos laboratórios, às coordenações de cursos e outros espaços.

As salas de aulas eram de tamanho aproximado de 10m² por 7m². No turno da manhã, as salas servem também aos estudantes do Colégio de Aplicação, com anos da Educação Básica e do Ensino Fundamental.

O prédio original era constituído, inicialmente, por 10 salas de aulas, uma biblioteca, salas de administração e sala dos professores; todos os espaços bem arejados.

Esse Campus-sede possuía, até fevereiro de 2017, os seguintes cursos e números:⁵⁸

⁵⁸ Estes números dizem respeito aos alunos matriculados regulares e despriorizados nos cursos até marco/2017. Todos os cursos possuem apenas uma entrada por ano. * Fonte: Coordenação Setorial de Graduação – *Campus-sede* Garanhuns. ** Fonte: Coordenação de Assuntos Estudantis – CAE/PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). *** Fonte: Coordenação de Cursos do PARFOR – UPE *Campus-sede* Garanhuns.

Tabela 01 – Cursos e números de estudantes matriculados

Cursos regulares do campus-sede Garanhuns				
Cursos	No. de discentes	No. de docentes	No. de turmas	Turnos
Computação	120	10	04	Noite
História	174	08	04	Noite
Geografia	182	08	04	Noite
Pedagogia	192	15	04	Noite
Matemática	198	10	04	Noite
Ciências Biológicas	185	11	04	Noite
Letras	213	10	04	Noite
Medicina	232	13	04	Integral
Psicologia	241	14	05	Noite
Totais	1.737*	99**	41	
Cursos conveniados com o Governo Federal – PARFOR***				
Pedagogia	139	20	04	Manhã/Tarde
Ciências Biológicas	39	08	01	Manhã/Tarde
Total geral	1.915	127	46	

Fonte: Coordenação Setorial de Graduação – Campus-sede Garanhuns *

Fonte: Coordenação de Assuntos Estudantis – CAE/ PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação)**

Fonte: coordenação de cursos do PARFOR – UPE Campus-sede Garanhuns.***

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram selecionadas duas professoras de Cursos de Licenciatura e de Pedagogia ⁵⁹da UPE/Campus Garanhuns, que têm o costume de trabalhar com filmes, juntamente com seus jovens estudantes. Qual seja, a escolha dos/as sujeitos demandava a presença de docentes que, de forma sistemática, realizam práticas pedagógicas com filmes/cinema e que tivessem uma relação mais próxima com a arte cinematográfica no dia-a-dia, dentro e fora da universidade.⁶⁰

Devido ao conhecimento preliminar que eu já possuía sobre os Cursos de Licenciatura da UEP/Campus Garanhuns, meu campo de pesquisa e seu corpo docente, por causa do meu tempo de trabalho na instituição, imaginei que os referidos sujeitos selecionados cumpririam os critérios estabelecidos no projeto da pesquisa.

Mais uma vez respaldado em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a

⁵⁹ Embora a Pedagogia seja considerada uma Licenciatura, em várias partes deste trabalho estarei escrevendo separadamente, dizendo Cursos de Licenciatura (ou simplesmente Licenciatura) e Pedagogia, para facilitar a visualização e de modo a considerar as diferenças entre um e outro no que concerne aos dados e descobertas da pesquisa.

⁶⁰ Embora eu tivesse um tempo considerável para fazer uma pesquisa que abrangesse um número maior de docentes e estudantes, notei, na fase inicial, o desinteresse pela pesquisa de uma parte dos docentes e dos estudantes de Pedagogia, em participar. Essa impressão tomou como base: o tempo dado para a devolução do questionário - cerca de 4 meses; a crítica à extensão do questionário; a informação de que alguns não trabalham com filmes/cinema. Afora isso, problemas de saúde também me impediram de disponibilizar um tempo maior de pesquisa de campo.

escolha dos sujeitos foi feita de forma proposital, em função das suas características, do conhecimento que já possuía sobre eles e das questões de interesse da pesquisa. Optei, portanto, por estudar um grupo de participantes escolhidos intencionalmente e de forma não aleatória. Assim, delimitei como *casos* a professora Dora e a professora Verônica e seus respectivos estudantes.⁶¹

Antes do início da pesquisa de campo, entrei com um processo de autorização de pesquisas com seres humanos na Plataforma Brasil, para obter a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais. O mesmo trâmite foi feito na Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Antes das entrevistas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) para que pudessem participar da pesquisa. Todos os sujeitos foram informados de que as informações prestadas durante os encontros e no questionário seriam exclusivamente institucionais. Com o objetivo de resguardar as identidades dos participantes, eles foram identificados com pseudônimos, preservando a integridade dos mesmos e garantindo, portanto, o sigilo e a proteção. No TCLE, havia a isenção de ônus e a garantia de não-existência de constrangimentos, coações, prejuízos e violação do termo assinado, danos morais, legais ou físicos. Também foram informados das gravações e de sua devolução caso algum dos sujeitos se sentisse prejudicado.

Tomando como referência as proposições de Minayo (2007), posso dizer que: a) os sujeitos escolhidos possuíam o perfil relacionado ao que se pretendia. Ou seja, eram sujeitos envolvidos na dinâmica da sala de aula universitária, na qual vivenciavam práticas pedagógicas com filmes em Cursos de Licenciatura; b) em se tratando de um estudo sem finalidade de generalização e representatividade estatística, o número dos sujeitos foi considerado suficiente, qual seja, duas professoras e seus respectivos estudantes, constituindo dois estudos de caso. Quanto ao outro vértice da pesquisa que envolveu aplicação de um questionário e realizaram entrevista semi-estruturada, também o número de estudantes participantes foi considerado suficiente.

Ao final, o grupo investigado ficou assim caracterizado: a) quanto aos professores e professoras que responderam ao questionário e/ou concederam entrevistas:

⁶¹ Por questões éticas e conforme definido com as duas professoras, os nomes das duas professoras são fictícios. As duas participantes as denominei como Dora e Verônica, ambas personagens/professoras de dois filmes brasileiros: Dora, em referência à personagem de Fernanda Montenegro no filme “Central do Brasil” (Walter Salles, Brasil, 1998) e Verônica, em alusão à personagem de Andréa Beltrão no filme homônimo ao nome da personagem (Mauricio Farias, Brasil, 2008).

Foram convidados a participar, através de carta/convite/questionário via *e-mail*, 137 docentes entre efetivos e contratados, que lecionavam nos 07 cursos de licenciaturas do *campus*-sede Garanhuns. Retornaram apenas 17 questionários de professores/as, dos variados cursos de licenciaturas: Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia e Licenciatura em Computação, totalizando 12,40% dos 100% enviados. Entre os/as docentes que responderam ao questionário, estavam as duas professoras do estudo de caso; b) quanto aos estudantes e as estudantes, o convite aos estudantes foi feito presencialmente, pelo pesquisador, quando da apresentação do projeto, nos dias das observações das aulas das professoras. Naquela ocasião foram explicitados o objetivo da pesquisa, a metodologia e os instrumentos a serem usados para a coleta de dados. Após essa apresentação, houve o consentimento informal por parte de todos e, posteriormente, a assinatura dos TCLE.

Em uma breve caracterização e tomando como base os questionários respondidos e as informações anteriormente coletadas, defini que as duas docentes e um grupo de estudantes de cada uma delas seriam os participantes da pesquisa, ou seja, concederiam entrevistas e seriam observados no contexto da sala de aula, desde que eles tivessem interesse e, voluntariamente, se dispusessem a participar da investigação.

Caso 01: Professora Dora: 50 anos, licenciada em História, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Sua jornada de trabalho era de 40 horas semanais, todos os dias da semana, à noite. Pertence ao quadro efetivo da Unidade há 15 anos, com experiência também nos Ensinos Fundamental e Médio. Solteira, sem filhos, declarou-se branca. Primogênita de três irmãs, morava com a mãe, idosa de 80 anos. À época da pesquisa, residia em Garanhuns, onde mora desde que nasceu. Possuía renda mensal pessoal e familiar em torno de 08 a 14 salários mínimos. Nesta pesquisa, contribuiu com respostas ao questionário, permitiu observações de aulas e concedeu entrevista. Em suas aulas, introduzia e exemplificava os conteúdos de suas disciplinas com filmes de temas históricos.

Discentes do Caso 01: o subgrupo foi constituído por 11 estudantes do curso de História. Nesse subgrupo, 36,6 % eram do gênero feminino e 63,4% do gênero masculino, havendo praticamente o dobro de estudantes homens, tendência que se inverte no caso de Pedagogia. Uma pequena parte dos estudantes do curso de História residiam em cidades vizinhas a Garanhuns, quais sejam: Jupi (9,1%); Lajedo (9,1%); Venturosa (9,1%); Terezinha (9,1%) e a grande maioria (63,6%) morava em Garanhuns.

Em relação à pertença étnico-racial, 36,4% desses sujeitos se declararam pardos;

54,5%, brancos; amarelos, 9,1%. Não houve declarações para pretos e para a etnia indígena. A faixa etária desses estudantes variava entre 21 e 28 anos, sendo que a maior parte deles concentrava-se entre 22 e 25 anos.

Em relação às pessoas com quem moravam: 9,1% moravam com irmãos; 9,1%, com esposo/a ou companheiro/a; 36,4 %, com os pais; 27,1%, sozinhos e 18,3% com outros parentes (tias, avós, padrinhos etc.).

No que diz respeito ao trabalho: 63,3 % trabalhavam e a média da jornada de trabalho era de 07 horas diárias. Desse percentual, 14,2% exerciam função em escola (monitor de educação física); 49,2 % trabalhavam em outras áreas: carpintaria, comércio, escritório, operador de caixa, repositor; 36,6% dos sujeitos não trabalhavam.

Quanto à renda familiar informada: 45,5% girava em torno de 01 a 02 salários mínimos; 27,3%, 03 a 04 salários mínimos; 18,2%, 07 a 10 salários mínimos; 9,0% não responderam. Somados os rendimentos pessoais aos de outros membros da família, os maiores índices recaíram na faixa entre 01 e 02 salários mínimos.

Quanto aos provedores dos grupos familiares, 27,3% identificaram o pai; 21,6% indicaram o esposo; 9,1 %, tios, avós; 18,2%, outros e 23,8% não informaram o provedor familiar.

Quanto a filhos, nenhum dos participantes informou ter filho.

Caso 02: Professora Verônica: 35 anos, licenciada em Pedagogia pelo *Campus-sede* Garanhuns da UPE, com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Sua jornada de trabalho era de 40 horas semanais, de segunda a sexta-feira (noite) e sábado (esporadicamente, manhã e tarde, no PARFOR). Durante cinco anos, fora professora contratada da instituição. Em 2014, foi efetivada através de concurso público. Possuía experiência também nos Ensinos Fundamental e Médio. Casada, sem filhos, declarou-se branca. Primogênita de dois irmãos, morava com o esposo em Garanhuns, cidade onde mora desde que nasceu. Possuía renda mensal pessoal mais familiar em torno de 04 a 08 salários mínimos. Nesta pesquisa, contribuiu com respostas ao questionário, permitiu observações de aulas e concedeu entrevista. Chamou-nos a atenção o fato de que ela construía metodologias de alfabetização a partir de filmes infantis, ou seja, não usava filmes apenas para introduzir/aprofundar/ilustrar um conteúdo disciplinar. Lecionava disciplinas pedagógicas na maioria dos cursos de licenciatura da unidade, nos quais também inseria atividades com filmes.

Discentes do Caso 02: trata-se de um grupo do sexto período de Pedagogia,

formado por 37 estudantes: 97,2% do gênero feminino e 2,8% do gênero masculino. Porém, apenas 04 estudantes (do gênero feminino) deste curso se dispuseram a conceder a entrevista – via *e-mail*.

Em relação à pertença étnico-racial/cor, 59,5% se declararam pardos; 29,7%, brancos; 2,7%, pretos; 5,4%, amarelos; 2,7%, da etnia indígena. As somas dos percentuais de pardos e pretos conferem ao conjunto 62,2%. Sendo assim, pudemos deduzir que a maioria dos estudantes pesquisados pertenciam ao grupo étnico-racial dos negros.

A faixa etária desses estudantes variava entre 19 e 35 anos, sendo que a incidência maior (67,5%) encontrava-se entre 21 e 30 anos.

Em relação à situação familiar, foram obtidos os seguintes resultados: 5,4% moravam com amigos; 5,4%, com irmãos; 8,1%, com os filhos; 5,4%, sozinhos; 8,1%, com esposo/a ou companheiro/a e filhos; 16,2%, apenas com o/a esposo/a ou companheiro/a; 11,7% moravam com outros parentes (tias, avós, padrinhos etc.); 16,3% moravam com os pais e irmãos; 11,7%, com os pais e os filhos; 11,7%, apenas com os pais.

Dos 37 sujeitos, 24,3% tinham filhos e 75,5% não. Os filhos dos participantes totalizavam 61,5% do gênero masculino e 38,5% do gênero feminino, com idades que variavam de 05 meses a 16 anos.

No que concerne ao trabalho, 56,7% exerciam algum tipo de trabalho. Desse percentual, 14,2% exerciam função em escola (professores/apoio de sala/creche/assistente de professor); 42,5% trabalhavam em outras áreas (comércio, escritório, posto de saúde). A média da jornada de trabalho desse grupo era de 05 horas diárias e a renda mensal pessoal variava de 01 a 04 salários mínimos.

Quanto à renda familiar, 56,8% girava em torno de 01 a 02 salários mínimos; 8,1%, 03 a 04 salários mínimos; 10,8% 07 a 10 salários mínimos; 24,3% não responderam. Somados os rendimentos pessoais e de outros membros da família, os maiores índices recaíram na faixa de 01 a 06 salários mínimos. Os que não trabalhavam (43,2%) declararam a renda familiar procedente de: pai (21,6%); mãe (10,8%); esposo/a companheiro/a (5,4%). 5,4% não responderam. A renda familiar desse grupo ficava entre 01 a 06 salários mínimos.

2.4 Os dois vértices da pesquisa

Para a efetivação do trabalho de campo, foram construídos dois vértices, que foram desdobrados em etapas cíclicas, objetivando realizar a fase exploratória, o trabalho de campo, a análise e o tratamento do material empírico e documental. Sobre esses ciclos, Minayo (2007, p. 27) salienta que “a ideia de ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”.

Seguindo essa orientação, segue a descrição de cada um dos vértices da investigação, sendo o primeiro deles o do rastreamento e caracterização das práticas com cinemas/filmes dos docentes e discentes participantes da pesquisa. O segundo vértice foi o do Estudo de Caso de duas práticas pedagógicas de duas professoras que trabalham com filmes, sendo uma docente do Curso de Pedagogia e a outra de Licenciaturas.

O desenvolvimento destes dois vértices de investigação foi antecedido de uma fase exploratória. Esta fase foi composta pela estruturação do projeto de pesquisa – definição, delimitação do objeto a ser pesquisado; justificativa; os objetivos a serem alcançados; o percurso metodológico; o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Foram elencados e definidos as técnicas e os instrumentos da pesquisa a serem utilizados para a coleta de dados e também houve o começo das anotações no caderno de campo, a elaboração e a aplicação dos questionários.

A construção, execução e revisão dessa etapa foram decisivas para a compreensão dimensional da empreitada que havia desenhado como pesquisa. Elas contribuíram para uma melhor delimitação do problema e dos objetivos que fui, ao longo do tempo, clareando.

Nessa etapa, fiz e refiz os objetivos, a delimitação do problema e o aprofundamento da bibliografia com leituras de publicações em forma de livros, teses, dissertações e dicionários: de cinema, de educação, de sociologia, de filosofia, dentre outros. Esquadrinhei *sites* de congressos, seminários, fóruns, encontros, revistas eletrônicas e bibliotecas digitais, bem como materiais impressos: revistas, resenhas, monografias, relatórios de pesquisas, livros e periódicos acadêmicos que discutiam o tema da pesquisa. As tardes e manhãs de pesquisas e estudos dentro das bibliotecas dos *Campi* das Universidades Federais de Minas Gerais e de Pernambuco me forneceram material impresso pertinente às temáticas relacionadas a *cinema e educação, prática pedagógica e suas dimensões, potencial educativo do cinema e práticas pedagógicas com filmes/cinema*.

À medida que o material era encontrado, ele era catalogado e guardado em pastas, separadas por temas, em arquivos no computador e com cópias em *pen drives* e disco rígido externo. De posse das referências bibliográficas necessárias passei, então, à leitura, ao fichamento e às anotações desse material. Tudo que era pertinente foi anotado em um caderno e depois passado para o computador, a fim de agilizar a busca, a escrita e a compressão do texto à medida que a tese ganhava corpo. As atividades de leitura e fichamento ocorreram em todas as etapas da pesquisa, com o propósito de ajudar na compreensão e análise do objeto da pesquisa e do seu contexto.

Ainda nessa fase e extrapolando-a para todo o percurso de realização da pesquisa, ao longo das idas e vindas ao campo, fui anotando o que via e ouvia referente ao contexto da pesquisa. Criei um caderno de campo, no qual foram colocados as observações, ideias, reflexões, apontamentos, dúvidas, incertezas, fatos ordinários e extraordinários que presenciava. Foram anotados as rotinas da instituição; as datas de encontros e de aplicação dos questionários; as orientações e os relatos dos encontros individuais e coletivos que foram feitos com os sujeitos, no campo de pesquisa. Observei e respeitei o seu contexto, ou seja, o meio físico e social no qual os sujeitos da pesquisa viviam. Essas posturas e escritas são, segundo Minayo (2007), essenciais para o bom andamento da investigação.

Primeiro vértice – Rastreamento e caracterização de relações e práticas com cinema

Este vértice da pesquisa consistiu, basicamente, na aplicação de questionários, um deles para os docentes e outro para os discentes, com dois propósitos fundamentais. De um lado, para identificar os trabalhos dos docentes com cinema/filmes nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia do Campus-sede Garanhuns, no período compreendido entre 2010-2014 e, de outro para uma primeira exploração das relações e práticas dos estudantes e professores desses respectivos Cursos com cinema/filmes. Nestes instrumentos constavam questões que tinham a finalidade de indagar os sujeitos quanto aos seguintes aspectos: a) a relação deles com o cinema; b) o cinema na prática pedagógica, no contexto da universidade. Esses eixos constituíram-se como pilares fortes para a compreensão da problemática da pesquisa, sendo mutuamente complementares. A estrutura dos questionários, tanto para os docentes quanto para os discentes, foi dividida

em três partes⁶²: 1) identificação pessoal; 2) o cinema no dia-a-dia e fora da universidade; 3) o cinema na prática pedagógica de seus professores.

A opção pela aplicação do questionário como instrumento de pesquisa, contendo questões abertas e fechadas, propiciou a elaboração de um rastreamento e caracterização geral. Esse tipo de questionário, conforme Minayo (2007), “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde os sujeitos têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. (Id., Ibid., p. 108). Esse tipo de instrumento, dentre outras possibilidades, atinge um maior número de sujeitos além de garantir o anonimato das respostas. Permite também que as pessoas o respondam no momento mais conveniente e não expõe o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Quanto à escolha do tipo de questão, utilizou-se a classificação proposta na literatura estudada: Marconi e Lakatos (1996), Minayo (2007) e Gil (2002). Segundo essa classificação, as perguntas podem ser: abertas, fechadas (dicotômicas), fechadas (tricotômicas), de múltipla escolha e outros tipos. As perguntas abertas foram dissertativas e os sujeitos responderam com suas próprias palavras. Quanto às perguntas fechadas foram construídas de várias maneiras. Ao analisar os questionários para a validação, notei que a maioria das questões fechadas foram mais respondidas, em detrimento das questões abertas, o que era esperado, visto que as questões abertas exigem mais elaboração e dedicação do/a informante, entre outros aspectos que podem dificultar as respostas.

Sobre a forma de aplicação do questionário, inicialmente, foi proposto o seguinte: o questionário seria aplicado pelo pesquisador, presencialmente, sob a forma de entrevista estruturada. Entretanto, nesse formato, nenhum docente se prontificou a respondê-lo, alegando que seria mais cômodo responder por *e-mail*.

A todos os docentes e as docentes, ao questionário foi anexada uma carta-convite explicando o objetivo da tese e informando que tais documentos seriam instrumentos para a realização de coleta de dados. Evidenciou-se que a participação de cada um dos sujeitos significaria uma contribuição direta para a pesquisa e para o próprio entrevistado.

Os questionários dos docentes puderam ser respondidos via *online*. Concordei

⁶² Feitos alguns ajustes, utilizei, para os docentes, o mesmo questionário elaborado para a pesquisa “Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”, projeto coordenado pela Profa. Inês A.C. Teixeira, realizado mediante recursos de Edital Universal do CNPQ/MINC. A pesquisa investigou as relações e práticas dos professores com cinema em suas vidas cotidianas e na docência, cujo estudo integra as atividades do Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação da UFMG.

com essa forma de aplicação, desejada por todos os professores, considerando a disponibilidade dos mesmos, o avanço da internet e a frequência com que os sujeitos a utilizam. As vantagens desse tipo de aplicação e coleta são relativas a um menor custo, rapidez e capacidade de atingir populações específicas. Nesse tipo de coleta, os instrumentos podem ser enviados quantas vezes forem necessárias e o entrevistado irá responder de acordo com a sua conveniência de tempo e local

Foram enviados 137 questionários aos docentes das licenciaturas dos sete (07) cursos do Campus-sede Garanhuns, havendo o retorno de apenas 17 (12,8%) questionários. Outro dos objetivos desse instrumento foi o de averiguar quais docentes se aproximavam do foco do estudo e se dispunham a participar da pesquisa, nesse ou em outro momento.

Constatei que todos os questionários respondidos foram apenas daqueles docentes que, em algum momento, inseriam cinema/filmes em suas aulas, caracterizando, assim, a prática pedagógica com filmes na dimensão do cotidiano. Com isso, suponho que os demais docentes não responderam ao questionário pelos seguintes motivos: a) questionário muito extenso e com muitas questões, ainda que esse instrumento mais longo e completo tenha sido uma opção consciente, pois preferia obter mais dados de menos professores do que poucas informações de muitos deles; b) desinteresse pelo tema da pesquisa; c) não inserção de cinema/filmes nas aulas e/ou a forma de utilização somente como preenchimento do tempo livre ou em caso de faltas dos professores ou mesmo como “tapa-buraco” – expressão e usos geralmente presentes no senso comum e na fala dos próprios estudantes, que confirmaram que algumas aulas com filmes/cinema se configuravam dessa maneira.

No que diz respeito aos estudantes, foram também aplicados questionários, direcionados especificamente aos estudantes cujas professoras foram selecionadas para a pesquisa. O envio, a entrega e a devolução dos questionários respondidos ocorreu de maio a setembro de 2015, margem de tempo longa, mesmo havendo uma cobrança do pesquisador quanto ao tempo de entrega.

O questionário para os estudantes foi construído pelo pesquisador, tendo como referência algumas questões presentes nos questionários dos docentes. O objetivo era, em parte, fazer um confronto das respostas de ambas as partes. Desse modo, algumas questões levaram em consideração o olhar dos dois grupos de sujeitos sobre os mesmos pontos.

Os questionários dos discentes foram aplicados pelo pesquisador, em dias e

horários agendados com os mesmos, e foram respondidos presencialmente. A aplicação durou cerca de uma hora e meia, em cada uma das duas turmas participantes da pesquisa.

Na turma da professora Verônica, do Curso de Pedagogia, foram aplicados 48 questionários. Apenas 37 deles (77%) foram considerados válidos por estarem com mais de 70% das questões respondidas. 04 estudantes (mulheres) concederam entrevista, porém, optaram por fazê-la por correio eletrônico, alegando falta de tempo, porque só estavam na Universidade à noite e com aulas todos os dias. Pessoalmente, através de *e-mail* e *WhatsApp*, tentei convencê-las a participarem de uma entrevista presencial, mas isso não aconteceu pelos motivos acima alegados. Senti que, de modo geral, essas estudantes de Pedagogia não se interessaram pela pesquisa. Os próprios questionários apontaram um certo desinteresse dos estudantes, em geral, pelas questões do filme/cinema, tanto dentro quanto fora da universidade. Durante a aplicação do questionário, percebi que alguns estudantes apenas “passavam os olhos” pelas questões e iam marcando somente as questões fechadas.

Na turma da professora Dora, foram aplicados 11 (100%) questionários, respondidos por 06 homens (54,5%) e 05 mulheres (45,4%).

Nas duas turmas em que o questionário foi aplicado, nenhum estudante se queixou da formatação e das questões do questionário, embora, na triagem, eu tenha percebido que muitos estavam com partes e questões em branco, principalmente as questões dissertativas. Quando da validação do *corpus* de pesquisa, excluí esses questionários por eles não darem subsídios suficientes para uma análise mais profunda.

Ainda que tenha havido algumas dificuldades, sobretudo quanto aos docentes, de modo geral, estudantes e professores consideraram importante esse tipo de pesquisa na Universidade. Ambos os grupos de sujeitos puderam informar, mediante o diálogo com o pesquisador, por meio dos instrumentos aplicados, o que vivenciaram e vivenciam no cotidiano da sala de aula, particularmente nas atividades que envolvem filmes.

Relembrando as considerações de Minayo (2007), as informações concedidas pelos sujeitos pesquisados sobre o contexto social em que vivem ou sobre o que lhes é indagado, são imprescindíveis e constituem dados primários da pesquisa qualitativa, como bem evidencia a pesquisadora quando diz que os dados são “uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.” (Ibid., p. 65).

Enfim, o levantamento por meio de questionários viabilizou nossa interação com os pesquisados, sendo eles utilizados sem muitas complicações, permitindo que as falas dos sujeitos se manifestassem de modo a revelar suas condições de vida, a expressar seus valores e crenças em meio aos seus condicionamentos históricos, socioeconômicos e culturais no tocante à pesquisa.

Segundo vértice – Estudo de Caso

- 1 - O Caso da Professora Dora e seus jovens estudantes
- 2 - O Caso da Professora Verônica e seus jovens estudantes

Os dois estudos de caso realizados constituíram o segundo vértice da pesquisa, versando sobre duas práticas pedagógicas com filmes/cinema em cursos de Licenciatura: Pedagogia e História. A escolha dessa modalidade de investigação baseia-se nas proposições de alguns autores que recomendam sua utilização nas pesquisas das Ciências Sociais e nas Ciências da Saúde, com o objetivo de avaliar e descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente.

Segundo Martins (Ibid., p. 11), o método do estudo de caso

[...] surgiu na Medicina há mais de dois mil anos, quando o grego Hipócrates (460?-377 a.C.) relacionou 14 casos clínicos. Trata-se, portanto, de uma das mais antigas formas de investigação científica conhecidas e cuja aplicação extrapola sua seara original, chegando a campos como o jornalismo, a administração, a contabilidade, a economia, a educação etc. Em termos amplos, essa técnica é também considerada uma forma válida de se manter registros, principalmente na Medicina, no Direito e no Serviço Social.

André (2005) atualiza o estudo de caso, informando que ele surgiu na Sociologia e na Antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O objetivo principal dos estudos de casos, nesses campos, era realçar características e atributos da vida social. Já em ou outras áreas, como Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social, o objetivo era estudar um caso para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Na Educação, como neste trabalho investigativo, o estudo de caso aparece nas décadas 60 e 70; contudo, apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. Ao fazer isso, o estudo de caso configura-se como um dos recursos mais adequados

para investigar problemas práticos, pois leva em conta a apreensão da totalidade de uma situação, a criatividade, a descrição, a compressão, a interpretação e a complexidade de um caso real, previamente delimitado (MARTINS, 2008; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No que concerne à definição de estudo de caso, Martins (Ibid., p. 11) define como sendo

[...] uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da saúde. Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Por sua vez, Yin (2005), um dos principais estudiosos sobre essa técnica, conceitua o estudo de caso como uma ferramenta de investigação científica, utilizada para compreender processos da complexidade social na qual o objeto se manifesta. Para esse autor, o estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa na sua realidade, ou um programa, uma instituição, utilizando-se, para isso: de entrevistas, de observações, de documentos, de questionários. Assim, o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Quanto às vantagens, o método possibilita análises e reflexões ao longo dos estágios da pesquisa, fazendo com que o pesquisador esteja a todo tempo recorrendo às anotações de campo, observações e informações, devidamente registradas num diário de campo, conforme Martins (2008, p. 10) salienta:

O estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno. Sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de informações, dados e evidências. Como se sabe, a triangulação de informações, dados e evidências garante a confiabilidade e a validade dos achados do estudo. Busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo.

O estudo de caso ainda tem um potencial de contribuir para a solução de problemas da prática educacional, visto que fornece informações valiosas que permitem também decisões políticas. O conhecimento produzido a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras metodologias, tornando-se mais concreto, mais contextualizado e se caracterizando por ser descritivo, analítico e indutivo, conforme Lüdke e André (1986). Tal proposta metodológica pressupõe, em alguns casos, a existência de uma teoria prévia, que será testada no decorrer da investigação e admite, também, em outros casos, a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa.

Nesse sentido, essas pesquisadoras apresentam o estudo de caso em quatro grandes grupos⁶³. Por estar preocupado com a compreensão das ações educativas, buscando analisar como elas se processam no contexto da sala de aula, nas atividades didáticas, e com o retorno que darei aos sujeitos e à Instituição, optei pelo *grupo educacional*. Para que o estudo se tornasse mais rico em temas de informações e vivências, acatei a recomendação de André (2005) ao dizer que o pesquisador observa e participa das atividades com as quais os sujeitos estão envolvidos, no seu contexto natural. No caso desta pesquisa, a sala de aula universitária.

A seguir, exponho quais foram as etapas dos estudos de caso que realizamos na presente investigação.

A pedidos das duas docentes, me ocupei de observar e analisar apenas as aulas que envolviam atividades com filmes, nos dias e horários estipulados pelas mesmas.

Um ponto importante a destacar é que as professoras pesquisadas não realizaram atividades com cinema, ou seja, criação, filmagem, elaboração de roteiros, pequenos trabalhos fílmicos etc. As atividades giraram em torno de exibição de filmes. Por isso, esta investigação foca na análise de trabalhos com filmes e não com cinema, embora os termos sejam correlatos nas falas das professoras e dos estudantes.

Períodos de observações diretas: Essas observações foram feitas durante o desenvolvimento dos trabalhos das professoras Dora e Verônica. Esta técnica se caracteriza por um planejamento correto do trabalho e uma preparação prévia do

⁶³ Esses quatro tipos a que a autora se refere são: 1) André (2005) reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa); e ação (busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de feedback).

pesquisador/observador (ANDRÉ, 2001). Essa estratégia faz do sujeito observado um participante ativo e reforça a reflexão por parte do sujeito do estudo. Acredito que a execução dessa técnica ampliou as possibilidades de compreensão acerca do contexto no qual aconteciam as práticas pedagógicas com filmes (a sala de aula), as interações sociais, o papel social dos participantes, os ritos etc. As observações diretas auxiliaram também no registro dos dados visíveis e de interesse da pesquisa, facilitando a compreensão e descrição das situações vivenciadas pelos sujeitos no contexto do fenômeno.

Fiz observações de uma oficina da professora Verônica, na Semana Universitária de novembro de 2014, na qual ela realizou uma atividade de construção de um material de alfabetização. No entanto, como se tratava de um trabalho que não iria ter continuidade com os mesmos discentes, a pedido da professora, não o inseri na investigação. No entanto, essa observação me forneceu elementos para entender como Verônica trabalhava com filmes. Essa mesma atividade seria replicada na disciplina “Educação e Ludicidade”, da qual observei a aula de 15 de maio de 2015. Nesse dia, observei apenas a discussão sobre o filme, pois, por causa do tempo de aula, foi sugerido pela professora que os estudantes assistissem ao filme em casa. Dessa data até meados de novembro do mesmo ano, houve poucas idas ao campo devido a problemas de saúde que me acometeram. Em meados de novembro de 2015, pude retornar ao campo, a fim de realizar as entrevistas.

Na turma da professora Dora, houve duas períodos de observações entre 16 e 21 de setembro de 2015. Durante essas observações, tive a oportunidade de conversar com os alunos sobre a pesquisa de doutorado e seu desenvolvimento. Comuniquei a intenção de que participassem, manifestando suas experiências com o cinema, em suas trajetórias de vida. Acompanhei as aulas e os respectivos planejamentos elaborados pela professora, antes e durante a realização da disciplina e de sua prática pedagógica com filme, mais especificamente.

Entrevista: Esta técnica⁶⁴ teve como características questionamentos básicos relacionados diretamente ao tema da pesquisa, favorecendo, não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Tal

⁶⁴ Marconi e Lakatos (1996) descrevem três tipos de entrevista: a) padronizada (estruturada) - na qual se costuma usar questões fechadas e o entrevistador não pode alterar a ordem das questões, ou criar novas questões; b) despadronizada (não estruturada/semiestruturada) - cujos formulários usam questões abertas e o entrevistador tem liberdade de formular novas questões, conduzindo a entrevista; c) painel - consiste em repetir a entrevista, de tempos em tempos, com os mesmos elementos da amostra, para avaliar a evolução das opiniões das pessoas. Ciente dessas possibilidades, resolvi usar a segunda opção, por entender que essa me daria mais liberdade de inferência nos questionamentos feitos aos entrevistados, ao mesmo tempo em que permitiria conseguir um alto índice de respostas.

técnica é também chamada de entrevista focalizada, visto que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que os entrevistados respondam em seus próprios termos”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168). Essa estratégia ajudou na identificação e posterior discussão dos objetivos, nas metodologias que foram aplicadas pelas docentes em suas aulas, bem como na compreensão que o grupo de sujeitos possuía sobre as práticas pedagógicas com filmes, especialmente no que se referia a seu potencial educativo. Ciente das diversas modalidades, dos limites e possibilidades das entrevistas, optei pela entrevista semi-estruturada, por entender que essa me daria mais liberdade de inferência nos questionamentos feitos aos entrevistados, ao mesmo tempo em que permitiria um diálogo mais informal e substantivo com os entrevistados, para muito além de um conjunto de resposta.

Para que tanto os questionamentos quanto as respostas soem naturais, Bourdieu (2002) sugere que se suscitem, dos pesquisados, lembranças de partes de sua vida; dessa forma, do diálogo sobre as questões e pontos emergirão naturalmente durante o discurso. Seguindo esse princípio, as entrevistas se constituíram de perguntas abertas, pois me interessava como se davam as relações dos sujeitos com o cinema/os filmes, em seus cursos e na prática pedagógica. Todos os entrevistados consentiram a gravação das entrevistas, o que foi feito através de um minigravador e um celular, para fins de consultas posteriores.

Para as entrevistas com as professoras foi elaborado um roteiro a partir de quatro questões-chaves, que se desdobravam em outras ao longo dos questionamentos: 1) perguntei como era a relação das docentes com o cinema, fora da universidade; 2) pedi que relatassem como tinha ocorrido a inserção de filmes/cinema em suas respectivas práticas pedagógicas e com qual intencionalidade; 3) questionei qual a avaliação que elas faziam sobre as atividades com filmes/cinema e como os discentes recebiam tais atividades; 4) pedi que dissessem e comentassem sobre o potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas com ele.

No primeiro encontro, foi realizada uma entrevista gravada e, no segundo, foi feita uma nova entrevista, também gravada, a fim de retomar pontos importantes que mereciam mais esclarecimentos.

As duas professoras foram entrevistadas individualmente, em reuniões previamente agendadas. Essas entrevistas foram gravadas, porém sempre com o compromisso formal da não divulgação dos nomes reais das mesmas. As entrevistas com a professora Dora foram realizadas nos dias 21 de setembro de 2015, às 09h45, e 26 de

novembro de 2015, às 19h15min, ambas em sua casa, com a duração aproximada de uma hora e meia. As entrevistas feitas aos estudantes dessa professora foram realizadas entre os dias 21 e 23 de setembro de 2015, entre 19h e 22h, na sala da Coordenação do Curso de Pedagogia. A pedido dos estudantes, eles foram entrevistados em duplas, durante uma hora e vinte minutos, em média.

A professora Verônica concedeu entrevista às 19h05m, do dia 26 novembro de 2015, na já referida sala da Coordenação do Curso de Pedagogia. Como as estudantes da professora Verônica solicitaram conceder a entrevista por *e-mail*, enviei o formulário com as questões da entrevista no dia 15 de dezembro de 2015.

Ao longo de dois meses, fui revendo e inquerindo novamente as 04 entrevistadas estudantes do Curso de Pedagogia que se dispuseram a fornecer entrevista, com o intuito de explicar e complementar o que iam falando e trazendo em cada *e-mail*. No entanto, percebi resistências das participantes em expandirem as respostas das questões feitas. Sobre esse fato, deduzi que, por não terem muita proximidade com os filmes apresentados nos questionários (gosto, acesso etc.), as estudantes não demonstraram entusiasmo em prolongar o assunto, mesmo com a minha insistência e com novas formas de abordar a mesma questão.

Dos 11 estudantes de História, da professora Dora, que responderam ao questionário, apenas 07, todos do sexo masculino, concederam entrevistas. Estas foram gentilmente permitidas para fins de pesquisa e aconteceram na sala da Coordenação do Curso de Pedagogia. O local era uma sala pequena, com mais ou menos 4m², com boa iluminação e acústica. Havia uma mesa, duas cadeiras, dois computadores, uma impressora e um armário de aço.

Os discentes solicitaram que as entrevistas fossem em duplas, no entanto, cada um dos participantes respondeu as mesmas perguntas. Em alguns momentos, houve complementos de questões e esclarecimentos diante da resposta do outro participante. Isso porque essa forma de participação parecia dar mais confiabilidade aos entrevistados. Esse grupo de entrevistados, desde a observação, parecia ser bem unido e companheiro, haja vista o pedido de concederem as entrevistas em duplas, cada um acompanhado por outro colega, com quem, suponho, tinham mais proximidade. À medida que as perguntas iam sendo feitas, fui fazendo o aprofundamento do assunto com outras questões que se complementavam, com a finalidade de obter o máximo possível de dados e informações. Esse processo permitiu avaliar a hipótese principal do trabalho e identificar os caminhos possíveis, através de outras perguntas que denunciavam e/ou

esclareciam o posicionamento dos sujeitos quanto ao tema da pesquisa. Isso ocorreu em todas as entrevistas de ambos os grupos.

Todas as entrevistas feitas foram concluídas com um agradecimento do pesquisador aos participantes entrevistados.

De forma geral, a técnica da entrevista me possibilitou uma organização mais flexível, ampliou os questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas e permitiu, conseqüentemente, a elaboração e a expansão das respostas.

2.5 Sistematização e análise dos dados

Nesta etapa, Minayo (2007) orienta que se passe a ordenar, classificar e analisar os dados coletados. Os textos produzidos a partir da transcrição das entrevistas e dos questionários foram analisados a partir do *Método de Interpretação de Sentidos* (Romeu GOMES, 2007), mesmo método apresentado na investigação de Oliveira-Silva (2013), do qual tomei como referência para uma parte do meu traçado metodológico.

Ao ler os textos desses dois autores, compreendi ser esse o método mais adequado para a minha análise. Tal método se refere como sendo oriundo da “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisam: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos”. (GOMES, 2005, p. 91-106).

Minayo (2005, p. 24) reitera essa percepção, dizendo que este método auxilia a “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”. O método baseia-se em princípios *hermenêutico-dialéticos*, porque busca interpretar a fala dos sujeitos, tomando como base o contexto histórico, as razões e as lógicas de falas, ações e inter-relações entre grupos e instituições (GOMES, 2005).

Neste caminho de tratamento e análise do material coletado, executam-se os seguintes passos: a) leitura compreensiva, com vistas à impregnação, à visão de conjunto e à apreensão das particularidades do material da pesquisa; b) identificação e recorte temático, que emergem dos depoimentos/relatos/falas; c) identificação e problematização das ideias explícitas e implícitas nos depoimentos/relatos/falas; d) busca de sentidos socioculturais subjacentes às falas dos sujeitos da pesquisa; e) diálogo entre as ideias problematizadas, as informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo em questão; f) elaboração de síntese interpretativa,

procurando articular objetivo do estudo, base teórica adotada e dados empíricos. Oliveira-Silva (2013, p. 70) reafirma que, “Constitui-se, portanto, num método com possibilidade abrangente de análise, desde a interação dialética entre a fala dos licenciandos, suas experiências culturais com a obra cinematográfica sob a perspectiva do referencial teórico adotado para esta pesquisa”

Para a execução desse método, utilizei, na medida do possível, as etapas concernentes a ele, expostas por Gomes (2007, p.43), a partir de finalidades complementares da fase de análise dos dados em pesquisa social, cujo objetivo é: [...] “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

O tratamento e análise do material coletado realizou-se em etapas, distintas porém intimamente articuladas:

- Etapa 1 – Leitura compreensiva visando a análise dos depoimentos/relatos/falas, visão de conjunto e apreensão das particularidades do material da pesquisa.

Após as transcrições, foram feitas leituras das entrevistas e questionários, a fim de perceber o que aqueles “textos” traziam em relação ao problema e às questões da pesquisa. Além disso, fiz também um trabalho de transcrição, mantendo, como resultado final, a *individualidade da voz*, como recomenda Caldas (1999). Sobre o uso da transcrição nas ciências humanas, o autor diz que: “[...] aplicado aos estudos de indivíduos, grupos ou mesmo comunidades, dará outra dimensão ao fazer das chamadas Ciências Humanas, levando-a ao limite da sua própria coerência”. (Ibid., p. 01).

Por entender que a linguagem oral é diferente da escrita, busquei recriar o mínimo possível as falas dos sujeitos, no sentido de “ajustar” as falas deles a um texto sem erros de concordância, vícios e marcas de linguagens, por exemplo. Esse processo foi importante para que eu pudesse interpretar, da melhor forma possível, o que fora dito e registrado nos encontros das entrevistas.

- Etapa 2 – Recorte dos trechos das entrevistas e registros dos questionários, envolvendo a identificação das ideias explícitas e implícitas e questionamentos, com a finalidade de problematizar as ideias. Com o amparo das questões, foram realizadas as inferências para se chegar à interpretação dos sentidos atribuídos ou subjacentes às ideias.
- Etapa 3 – Diálogo com a fundamentação teórica adotada, os depoimentos e seus contextos e as observações do trabalho de campo, para se chegar a uma síntese interpretativa.

De modo geral, busquei analisar e interpretar as falas dos sujeitos, tomando como base, não só a frequência das falas, mas as palavras, as expressões e formulações dos sujeitos, qual seja, seus conteúdos e possibilidades de sentidos e interpretações. Através da criação de categorias, tentando fazer uma imersão no que foi dito, dos relatos, das formulações dos sujeitos, buscando analisar e interpretar seus sentidos a partir dos contextos sócio-históricos e culturais dos participantes.

A tabulação dos questionários, sobretudo das questões abertas, e no caso das entrevistas e observações, a categorização e construção dos eixos analíticos se deram com base nos textos transcritos e nos referenciais teórico conceituais e revisão bibliográfica do estudo. Conforme afirma Minayo (2007), *categorias* são enunciados nos quais circulam as variáveis e os temas. As categorias relacionam-se entre si, completa a autora. De modo geral, elas exprimem significados e elaborações importantes que atendem aos objetivos de estudo e criam novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Quanto à tabulação dos questionários, no que toca às questões fechadas, corresponde às informações obtidas nos questionários/roteiros preenchidos e que foram acumuladas no banco de dados criado pelo pesquisador. Segundo Marconi e Lakatos (1996), a tabulação possibilita um melhor panorama dos resultados obtidos, podendo ser mista e/ou cruzada e feita de forma manual, mecânica, eletrônica ou parcialmente manual e eletrônica. No presente trabalho, utilizei um misto de eletrônica e manual. Fiz uma transcrição das questões fechadas no Excel e depois transformei essa planilha em dados percentuais estatísticos com ocorrências, usando, para isso, o programa SPSS. À maneira manual, foram feitas a categorização e a tabulação das perguntas abertas e submetidas a análise.

CAPÍTULO 3 – O CINEMA NO DIA A DIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE: CARACTERIZAÇÃO

Este capítulo apresenta um panorama das relações e práticas docentes e discentes com cinema no dia a dia dentro e fora da universidade a partir dos dados qualitativos e quantitativos coletados em um questionário adaptado para essa pesquisa. Esses dados forneceram elementos para analisar a importância da presença do cinema e dos filmes no cotidiano dos sujeitos nesses dois contextos sociais. A partir deles pudemos compreender a presença e a inserção do cinema no cotidiano da Universidade, em particular nas práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas e, ainda, realizar uma primeira aproximação, mostrando os sentimentos e sentidos que os sujeitos atribuem ao cinema em suas vidas cotidianas.

Para tal caracterização, utilizou-se um questionário adaptado do que fora elaborado para a pesquisa “Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”, do Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação da UFMG. As informações coletadas no questionário da pesquisa aqui apresentada serviram para alimentar a base de dados do referido grupo de pesquisa. Para a análise dessa parte do estudo, tomei como base dados qualitativos e quantitativos de algumas questões do questionário. A meu ver, as questões selecionadas foram importantes para a compreensão da relação dos sujeitos com cinema/filmes, dentro e fora da Universidade e, servindo de subsídios para compreensão das potencialidades das práticas pedagógicas com filmes.

Tal questionário foi aplicado a um grupo de 17 professores de diferentes Licenciaturas, 11 estudantes do curso de História e 37 do curso de Pedagogia, conforme caracterização geral feita no capítulo anterior. O número de sujeitos investigados através de questionários e entrevistas não é uma amostra representativa nos moldes estatísticos. Trata-se somente de um grupo aleatório, que forneceu informações adequadas a um estudo exploratório e que permite visualizar algumas de suas relações com o cinema.

3.1 Relações e práticas dos PROFESSORES com cinema no dia a dia FORA da Universidade

Quando indagados sobre as suas relações e práticas com o cinema no dia a dia de suas vidas fora da Universidade, todos os 17 docentes o informaram que o fizeram. Mediante esta afirmativa, analisamos alguns aspectos, quais sejam: o lugar desta atividade no conjunto das prioridades desses docentes quanto ao uso de seus tempos livres; a regularidade na qual assistem a filmes ou vão ao cinema; os meios através dos quais assistem a filmes; com quem os assistem; onde os assistem; os filmes e gêneros de suas preferências e outros aspectos registrados abaixo.⁶⁵

Quando indagados sobre a assistência a filmes em sua Universidade, todos os 17 docentes informaram que o faziam. Mediante essa afirmativa, foram analisados alguns aspectos, quais sejam: o lugar dessa atividade no conjunto das prioridades desses docentes quanto ao uso de seus tempos livres; a regularidade com a qual assistiam a filmes ou iam ao cinema; os meios através dos quais assistiam a filmes; com quem os assistiam; onde os assistiam; os filmes e gêneros de suas preferências e outros aspectos registrados a seguir:

a) Atividades mais realizadas no tempo livre, pelos professores

Dentre as 3 atividades que os docentes foram solicitados a indicar como mais realizadas em seus tempos livres (Figura 01)⁶⁶, aparecem, no conjunto: ler (19,5%), assistir filme (19,5%) e viajar (19,5%), com os maiores percentuais, isoladamente, se comparadas às outras atividades apontadas: conversar (2,0%), curtir família (5,9%), assistir TV (5,9%), correr (2%), ver o mar (2%), dormir (3,9%), praia (3,9%), cinema (3,9%), jardinagem (2%), assistir a jogos (2%), beber uísque (2,0%), passear (2%), churrasco (2,0%), internet (2,0%).

Se *assistir filmes* (19,5%) for somada à atividade *cinema* (3,9%), teremos um percentual significativo de (23,4%) de atividades relacionadas à assistência fílmica, superando, assim, os percentuais individuais das outras atividades apontadas. *Ler* (19,5%)

⁶⁵ Deve-se ressaltar que os percentuais indicados nos parágrafos que seguem nem sempre somam 100%. Isto porque o total ao qual este 100% se refere alterava de uma pergunta para outra, pois enquanto algumas perguntas do questionário admitiam somente uma resposta, outras permitiam que o informante indicasse duas ou mais alternativas para responder a questão.

⁶⁶ As figuras encontram-se nos Anexos.

e as atividades relacionadas a cinema podem ser consideradas atividades fruitivas de lazer que envolvem o prazer estético, o deleite do pensar, do imaginar, do admirar, do sonhar com as imagens criadas pelo cinema ou pela narrativa literária. *Ler, ver filmes e ir ao cinema* podem caracterizar formas mais favorecidas de lazer, adquiridas pelos professores, podendo, também, ter relação direta com os níveis de escolaridade; com um hábito intelectual, escolar e cultural, advindo desses contextos.

A ida ao cinema é comumente associada a uma atividade de lazer, de sociabilidade e de encontro, marcada pelo tempo. O que me parece é que esse tempo reservado pelos docentes ao cinema e à assistência a filmes são ações, atitudes e atividades culturais dentro do tempo social que os professores reservam para si, seus familiares e amigos. É o tempo liberado das obrigações de trabalho, tempo social que os indivíduos reservam para si e para os grupos sociais dos quais fazem parte em seus *tempos livres*. Ou seja, sem uma obrigação, caracterizando-se, portanto, como livre escolha de satisfação das necessidades pessoais, como relaxamento, diversão, distração e entretenimento.

Assim, no contexto do dia-a-dia de professores, *tempos livres* são entendidos por Geovani DE JESUS⁶⁷ (2014) como os tempos liberados das exigências profissionais e do trabalho assalariado. Ou seja, seria o tempo concebido como lazer, como tempo liberado das obrigações profissionais. Sob essa perspectiva, o cinema e a assistência a filmes, presentes nos tempos livres dos docentes, seriam os momentos de atividades de lazer, descanso e regeneração, sem as amarras do trabalho docente.

Na contramão desse sentido de *tempos livres*, o estudo de Nelson MARCELINO (1987), sobre lazer e educação, destaca que o tempo não é livre, ou seja, “tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social” (Ibid., p. 29). Por isso, o autor prefere usar o termo *tempo disponível*, porque o termo *tempo livre* só pode ser pensado se estiver desconectado das obrigações profissionais e também familiares, sociais e religiosas. Essa disponibilidade caracteriza o tempo de lazer como sendo o tempo disponível para: ir ao cinema, pescar, ler, conversar, curtir os amigos, estar com a família

⁶⁷ A pesquisa de Geovani de Jesus é uma tese de Doutorado cujos sujeitos, professores da Educação Básica, foram investigados a partir de elementos dos processos sócio-históricos que os constituem. O estudo focaliza o *tempo livre*, entendido como os tempos liberados das exigências profissionais e do trabalho assalariado. Entre eles, os períodos anteriores, posteriores e os interstícios das atividades laborais, como também os curtos e médios períodos de sua interrupção, tais como os feriados, finais de semana e ainda os recessos e férias, respectivamente.

etc.

Tempo livre também encontra respaldo nos estudos de Joffre DUMAZEDIER (1979), ao afirmar que o lazer é a

cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada no tempo disponível. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa. (Ibid., p. 31).

Nesse autor, todavia, o lazer também pode se configurar como obrigação. Exemplo: quando o professor, em seu fim de semana, tem que levar seus filhos ao cinema, tendo uma infinidade de outras coisas para fazer, inclusive corrigir trabalhos. Ou quando gostaria de estar realizando outra atividade de lazer. Nos exemplos dados, a ida ao cinema ou a assistência a filmes não poderiam ser consideradas lazer por se tratarem de obrigações nas quais o sujeito não teria prazer nenhum.

b) Frequência/regularidade e meios através dos quais assistiam a filmes

Aqui, os professores puderam indicar a frequência/regularidade e o meio (Figura 2) pelo qual assistiam a filmes. O percentual mais elevado foi de assistirem a filmes na TV, semanalmente (41,2%); seguidos de semanalmente, DVD/locado/internet (35,3%); e mensalmente, no cinema (23,5%). Houve um maior percentual de assistência a filmes mensalmente ou diariamente na TV, com aproximadamente 2/3 dos entrevistados. O cinema foi o local menos frequentado pelos entrevistados, visto que mais da metade (52,9%) indicaram que raramente assistiam a filmes em salas de cinema; seguido de raramente (17,6%); no DVD/locado/internet, raramente (5,9%); e mensalmente, na TV (5,9%).

É interessante analisar que a baixa frequência às salas de cinema não era ocasionada por questões econômicas como vimos nos dados sobre o perfil social dos professores, nem tampouco pela falta/baixa oferta de salas de cinema, uma vez que, nas cidades em que residiam e na qual trabalham (Garanhuns e/ou Recife), havia salas de cinema que poderiam ser frequentadas pelos sujeitos. Hoje, esses espaços são os únicos locais em que se encontram filmes que se aproximem dos nossos gostos, que entretêm, educam ou possam causar reflexão sobre algo. Para o diretor de cinema Peter Greenway,

“hoje os filmes vão mais às pessoas do que as pessoas vão aos filmes”⁶⁸. A posição desse diretor indica que o cinema (as salas de cinema) vem perdendo espaço para a televisão e a internet, artefatos que têm colaborado para que o acesso a filmes seja mais assíduo, trazendo praticamente os mesmos elementos e sentimentos de um filme feito para cinema.

Tal explicação já era aceita por Turner (1997) ao esclarecer por que a assistência a filmes em diferentes formatos consistia em uma alternativa prático/mercadológica: Um filme, para cinema ou para televisão, tem muitas funções, entre elas as de entreter, informar e educar, e nestas funções carrega ideologias. Entretanto,

a ideologia de um filme não assume a forma de declarações ou reflexões diretas sobre a cultura. Ela se encontra na estrutura narrativa e nos discursos usados – imagens, mitos, convenções e estilos visuais. Mesmo se tratando de um melodrama convencional que envolve um caso amoroso entre um herói e uma heroína individualizados. (Ibid., p. 146).

O que se pode deduzir dessa citação é que, ao assistir filmes, mesmo os que não são produzidos para o cinema, somos levados a absorvê-los, sentir, conhecer, aprender etc. com os filmes, quando nos propomos a assisti-los. Hoje, há uma facilidade muito grande em assistir a filmes de qualidades em aparelhos tecnológicos (tevéis com recurso 3D⁶⁹, por exemplo), sejam locados ou em plataformas de internet. Isso tem contribuído para que o local onde o sujeito esteja seja o mais “adequado”, o mais disponível para as suas necessidades, situação que pode ser explicada à luz das conclusões de Duarte:

Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. (2012, p. 3).

Do ponto de vista econômico e de localidade dos professores que participaram da presente pesquisa, a baixa frequência ao cinema não se justificou por questão financeira nem por falta de salas de cinema, caso bem diferente dos estudantes, os quais tinham pouca acessibilidade econômica, de transporte e localização para frequentarem tal

⁶⁸ <http://artescomturmab.blogspot.com.br/2015/11/a-historia-do-cinema.html>.

⁶⁹ Filmes em 3D são aqueles que estão limitados a apresentações e lançamentos nos cinemas. Há filmes lançados direto em vídeo ou na televisão, que também incorporaram métodos semelhantes, especialmente desde o advento da televisão 3D e *Blu-ray* 3D ou terceira dimensão. Essa dimensão, de fato, não existe, trata-se de uma ilusão da mente, que só é possível graças a um fenômeno natural chamado estereoscopia, ou seja, projeção de duas imagens, da mesma cena, em pontos de observação ligeiramente diferentes. Isso acontece porque o cérebro, automaticamente, funde as duas imagens em apenas uma e, nesse processo, obtém informações quanto à profundidade, distância, posição e ao tamanho dos objetos. Fonte: <http://papyrus.yourstory.com/web/64522/Cinema-XXI>.

espaço. Contudo, para professores e estudantes, o acesso a filmes através de outros artefatos tecnológicos lhes possibilitava assistirem a filmes sem precisarem sair de casa. Isso, de certo modo, fazia com que pudessem dedicar mais tempo a outras tarefas enquanto viam filmes, já que ver filmes em outros espaços e em outros dispositivos fugia da ritualidade e da atenção que o cinema convoca.

c) Com quem assistiam aos filmes e com que regularidade

Com relação à frequência e com quem assistiam a filmes (Figura 3), os professores podiam informar mais de uma alternativa. As maiores incidências foram de assistirem a filmes: sempre com esposo/a, companheiro/a (64,7%); sempre sozinhos (41,2%); sempre com os filhos (17,6%); sempre com sobrinhos (17,6%); sempre com parentes (11,8%). Essa configuração revela que assistir a filmes ou ir ao cinema era uma atividade realizada com frequência e com o grupo familiar mais próximo, o que dá a prevalência do conjunto familiar como grupo habitual. A maioria das vezes na companhia de familiares muito próximos. Ao colocarem o cinema em seus tempos livres na companhia de familiares muito próximos, os professores reforçaram o quanto o cinema pode possibilitar momentos fraternos muito particulares de proximidade. Fora do grupo familiar, os amigos são as pessoas com as quais há uma maior regularidade de assistirem a filmes: *algumas vezes* (47,1%).

d) Gêneros de preferência e critério de escolha de filmes

Sobre os 2 gêneros fílmicos preferidos ou de que mais gostavam (Figura 4), aproximadamente 2/3 dos entrevistados indicaram o gênero como critério/motivo para selecionar uma obra a que assistiam. Os maiores percentuais se concentraram em: histórico (21,2%), comédia (18,2%) e romance (18,2%), como os gêneros mais apreciados, seguidos de: ficção científica (9,1%), religioso (9,1%). Por outro lado, os filmes dos gêneros: policial (3,0%), de aventura (3,0%) e terror (3,0%) foram, na opinião dos entrevistados, os menos atrativos.

No campo do cinema, os filmes são divididos, normalmente, nos seguintes gêneros: drama, comédia, ação/aventura, ficção científica, fantasia, suspense/terror. Dessas categorias saem os vários subgêneros, que estão relacionados a distribuição e impacto comercial dos mesmos junto ao espectador consumidor.

Segundo o *Manual de cinema – gêneros cinematográficos*, organizado por António FIDALGO (2010, p. 3):

Um gênero será uma categoria classificativa que permite estabelecer relações de semelhança ou identidade entre as diversas obras. [...] os gêneros permitem jogar com um repertório de elementos testados e instituídos que criam familiaridade nas expectativas do espectador.

O gênero cinematográfico, de certo modo, hoje, é constantemente reformulado devido às mudanças comerciais por que passa a indústria cinematográfica. Por isso, os gêneros e suas novas categorizações são resultados de uma sociedade que vive em constante transformação, revelando os traços de uma cultura. Comumente, um filme a que o espectador vai assistir, seja no cinema ou fora dele, é norteado pela aproximação da pessoa com o gênero cinematográfico, passando pela afinidade e predisposição, ao que Fidalgo chama de *marcas de afinidade*. O gênero romance e o histórico estão atrelados à literatura, por exemplo. Isso pode ser um dos motivos que causam a identificação e afinidade do espectador por uma obra oriunda, por exemplo, dos gêneros literários. Ou seja, gostar de um determinado gênero fílmico pode vir a ser dependente do gosto que o espectador tenha por um determinado gênero literário.

Além do critério gênero, os professores puderam apontar razões ou motivos que orientavam também suas escolhas fílmicas (Figura 5): atores (17,6%), diretores (11,8%), país de origem (5,9%), tema/assunto (64,7%), lugares/cenários (11,8%), (ano 5,9%). Assim, o critério tema/assunto, para os docentes entrevistados, foi o critério primordial para a escolha de um filme. Cerca de 2/3 dos entrevistados indicaram essa razão para selecionar uma obra. Ano e país de origem foram os aspectos menos importantes nessas escolhas e critérios.

Para entender melhor esses aspectos de escolha, foi solicitado dos participantes da pesquisa que indicassem também os filmes de que mais gostavam e o(s) motivo(s) para tal. As respostas encontradas indicaram o seguinte:

1 - Porque trazem elementos do cinema, como gênero, diretor, interpretação dos atores, enredo, roteiro: *Noviça rebelde* (1965), *Cantando na chuva* (1952), *A lista de Schindler* (1993), *Tudo sobre minha mãe* (1999), *Star wars episódio V - O império contra-ataca* (1980); Seriados: *Criminal minds* (2005), *Game of thrones* (2011).

2 - Porque instigam a novas descobertas: *Vem Dançar* (2006), *A sociedade dos poetas mortos* (1990), *A noviça rebelde* (1965), *Mr. Holland – adorável professor* (1995), *O Triunfo* (2006), *Um ato de coragem* (2002).

3 - Porque trazem reflexão sobre a vida, sobre o cotidiano do ser humano;

abordam temas interessantes que tanto servem para a vida pessoal, como para o conhecimento cultural: *O senhor dos anéis* (2001), *Velozes e furiosos* (2015), *Para Roma com amor* (2012), *Meia noite em Paris* (2010), *12 anos de escravidão* (2013), *Getúlio* (2014), *O nome da rosa* (1996), *As brumas de Avalon* (2001), *As bruxas de Salém* (1996), *A cor púrpura* (1985), *O senhor das moscas* (1990).

4 - Mexem com emoção, memória, lembrança, infância: *A noviça rebelde* (1965), *Uma noite em Paris* (2011).

Os relatos coletados mostram que os docentes viam uma aproximação com cinema enquanto portador de linguagens diversas, seja porque os filmes possuem um enredo interessante, um bom roteiro; seja pela fotografia, direção ou pelas interpretações dos atores. Assim, as práticas sociais com o cinema, fora do contexto educativo, as escolhas e os gostos se pautavam em aspectos da linguagem cinematográfica. Isso indica, de certa maneira, que havia um interesse dos docentes pelo “objeto” cinema, mesmo que, no cotidiano das práticas pedagógicas, não o utilizassem dessa maneira. Em outros termos, fora da Universidade, algumas vezes, os professores faziam suas escolhas, guiavam seus gostos pelos elementos técnicos que o cinema possui como aparato cultural. Porém, para as atividades com cinema dentro da Universidade, os critérios recaíam, mesmo que em menor quantidade, no que o filme podia contribuir para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares/transversais, segundo o que fora informado pelos estudantes. A seguir, temos falas de professores que mostram esses motivos:

Filme de ficção científica em caráter *cult*, sou aficcionado pelo gênero. E quando o filme trata do tema com inteligência e bom roteiro, aí muito me identifico. (Sobre o filme *Blade Hunner: Caçador de androides*, 1982. Professor Paulo, questionário).

O *Cidadão Kane*, pelos recursos cinematográficos desenvolvidos no filme e pela crítica que faz da sociedade americana. (Sobre o filme *Cidadão Kane*, 1941. Professor Éder, Questionário).

Intepretação perfeita dos atores, principalmente do ator Heath Ledger. E a veracidade na exploração dos medos da sociedade e a maneira de compreender como as ações dos indivíduos podem mudar completamente o contexto e a vida das pessoas. (Sobre *Batman: o cavaleiro das trevas – II*, 2008. Professor Éder, questionário).

É o mais completo entre os filmes da franquia de Star Wars e tudo está muito interessante com a intepretação grandiosa dos atores e direção. (Sobre *Star Wars Episódio V - (Star Wars Episódio V - O império contra-ataca*, 1980. (Professor Davi, questionário).

Porque a história do filme está muito ligada à carreira de professor.

(Sobre o filme *Mr. Holland – adorável professor*, 1995. Professora Ângela, questionário).

Uma lição de educador - filme de professor (sobre o filme *O triunfo*, 2006). Uma história de vida - filme sobre professor (Sobre o *Mr. Holland – adorável professor*). (Professora Cleide, questionário).

Chamou-me a atenção as falas das professoras Ângela e Cleide, por exemplo. As duas docentes indicaram filmes sobre professores/contextos educativos como os de sua preferência. Isso mostra que, para elas, filmes sobre essa temática não se restringem ao âmbito da sala de aula e às atividades didático-pedagógicas. As falas delas são exemplos de que, mesmo em menor quantidade, uma parte dos docentes gostam de filmes que falem sobre, que discutam contextos educativos. A fala do Professor Eder também tem um diferencial, ele aponta dois gêneros distintos, um considerado clássico e outro bem comercial. O professor destaca nesses filmes de gêneros distintos a capacidade que eles têm de mexer com o espectador, dando-lhe possibilidades de reflexão, seja assistindo um filme comercial ou não. O relato ainda mostra a heterogeneidade de gosto e repertório fílmico que alguns docentes têm. Isto de certa maneira, pode colaborar na efetivação de práticas pedagógicas que aproximem os estudantes a um acervo diversificado de filmes por parte do professor.

Constatou-se que, no conjunto de indicações, há a predominância de filmes estrangeiros, massivamente americanos. Essa constatação revela a predominância na escolha ou contingência à assistência a filmes pelos sujeitos pesquisados e também a colonial idade do cinema norte-americano ao redor do mundo. Esse tipo de cinema tem uma característica mais de indústria do que em outras nacionalidades, isso porque o cinema norte-americano é visto como um objeto comercial de larga escola, inclusive tendo produzido séries e filmes já nos anos 1950, a partir da disseminação da tv. Sobressai-se, nesse cinema, o domínio da técnica, da inovação tecnológica e de grandes nomes nos elencos. E isso faz com que os filmes produzidos sob esses e outros aspectos sejam chamarizes de um grande público.

e) Fontes de indicação/recomendação (onde e quem) para assistência a filmes

Os dados referentes a de onde e de quem os docentes recebiam recomendações de filmes apontam o seguinte (Figura 6): familiares (19,6%), amigos/colegas (15,7%), revistas/jornais (11,8%), percentuais mais elevados. Recomendações de tv (3,9%), recursos técnicos (2,0%), professores (2,0%), internet (2,0%), *trailers* (5,9%).

Comumente, as recomendações têm o objetivo de orientar as pessoas que gostam de cinema/filmes. Dentre outras variáveis, podemos considerar: localização do cinema, preço do filme, horário como variáveis que podem influenciar essas fontes. Hoje, no mercado, já existem o Sistemas de Recomendação Geolocalizados (Otávio OLIVEIRA et al., 2012), criado por algumas empresas, que leva em conta tais variáveis. Para essas empresas, o cinema é um objeto de consumo e esses sistemas se organizam a fim de atender as expectativas dos espectadores, bem como de criar outras demandas, dando-nos indicações de onde, como, por que assistirmos a determinado filme.

f) Quais filmes indicariam para um colega professor

Quando perguntados sobre que filmes indicariam para um colega professor, os docentes pesquisados informaram filmes que traziam “lições” sobre vida de professores, estudantes, filósofos, e literatura e sociedade em geral. A respeito de filmes com essas temáticas, foram apontados os seguintes aspectos:

1 - Contribuem para a compreensão das questões da vida cotidiana, trazendo reflexão sobre a condição humana: *Meu nome é radio* (2003), *Um ato de coragem* (2002), *Escritores da liberdade* (2007), *Vem dançar* (2006), *A menina que roubava livros* (2013), *Quando Nietzsche chorou* (1992), *Nenhum a menos* (1998).

2 - Indicaram filmes que tratam de contextos educativos ou de vida de professor: *Somos todos diferentes* (2007), *Nenhum a menos* (1998), *Mr. Holland - adorável professor* (1995), *Sociedade dos poetas mortos* (1990), *Escritores da liberdade* (2007), *Maria Montessori - uma vida dedicada às crianças* (2007), *A onda* (2009), *O primeiro da classe* (2008), *Vem dançar* (2006), *A noviça rebelde* (1965), *O dia da saia* (2008), *Escola da vida* (2005).

3 - Para alguns docentes, os filmes indicados poderiam funcionar como ilustração de conteúdos que perpassavam os conteúdos disciplinares, como gênero, ética, meio ambiente: *A ilha* (2005), *Menina de ouro* (2004), *Decisões extremas* (2010), *Uma verdade inconveniente* (2006), *Persépolis* (2007). Os filmes desses dois últimos tópicos parecem funcionar como representação de como era ou como viam sua profissão, fazendo-os refletir sobre a docência.

Não é de hoje que a figura do professor é apresentada na grande tela. Geralmente, as representações questionam e analisam a identidade docente, possibilitando uma reflexão (muitas vezes, subjetivamente) sobre o papel e a prática do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as relações cotidianas professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, entre outras questões. A representação do professor veiculada

pela mídia cinematográfica e pelos discursos presentes nas falas dos personagens-docentes nos filmes parece repercutir nos docentes reais e na representação social que fazem da profissão.

No entanto, há uma distância entre o discurso fornecido pelo cinema e os discursos dos espectadores (professores reais). Tomados como representação, há filmes que vão desde a simples representação da prática pedagógica e social do professor até a idealização de um *professor ideal*, apresentado pelo cinema. Em algumas situações, a exibição de filmes sobre professores e contextos educativos são fontes de estudo, servindo como forma para futuros docentes pensarem a profissão. Mas, a imagem do professor ideal está sujeita às mais diferentes interpretações.

Na perspectiva do senso comum, a atividade docente, ao longo do tempo, se configurou como uma profissão guiada por abnegação, sacrifício, bondade, paciência e sabedoria, entre outras características que repassa a figura do professor. Em alguns filmes, o professor é tido como aquele que “pode” resolver todos os problemas relacionados à vida dos discentes, em seus diversos aspectos. Esse poder dado aos personagens-professores nos filmes revela que existe uma imagem docente que é percebida e representada. O cinema, como representação da vida, apresenta uma realidade, põe à nossa frente coisas que podemos questionar, imitar, ser. Mas nos ajuda a contemplar a vida, as coisas, a personalidade humana.

3.2 Práticas pedagógicas de PROFESSORES com cinema/filmes em Licenciaturas

O cinema na Licenciatura proporciona a aceitação da necessidade de uma mudança cultural, um repensar sobre novas maneiras de ver e fazer práticas pedagógicas mais significativas, mediadas por filmes e, ainda, de rever o significado do ensino-aprendizagem por essa via metodológica.

Considerar o cinema como um meio, um dispositivo, uma arte, significa dizer que ele, enquanto objeto tecnológico (filme, imagem em movimento), trabalha a favor do sujeito, no espaço sócio-político-cultural da sala de aula. Diante disso, “o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa”. (FANTIN, 2007, p. 03).

Alguns relatos presentes neste estudo vão apontar que havia elementos que

dificultavam a efetivação do cinema/filme na sala de aula. Dentre esses, posso citar: o despreparo do professor em lidar com as mídias; o arcabouço cultural de docentes e discentes em relação ao cinema como cultura, linguagem, arte; a falta infraestrutura adequada para exibição de filmes; as condições materiais (equipamentos tecnológicos) e físicas (a sala de aula) para que as atividades com cinema/filmes ocorressem etc. Nesse sentido, irei explorar como o cinema/os filmes apareceram em práticas pedagógicas que “usavam” esse meio - artefato, recurso, objeto cultural - como queiram denominar.

1 - As regularidades e os momentos em que inseriam filmes nas praticas pedagógicas

As informações obtidas apontam que as maiores regularidades com as quais os professores exibiam filmes em suas aulas aconteciam com as seguintes frequências (Figura 7): a cada dois meses (11,8%), mensalmente (23,5%), semestralmente (23,5%), raramente (23,5%) e não responderam à questão (11,8%). Esses dados apontam que mais da metade dos docentes inseriam filmes com regularidades e frequências altas em suas aulas.

Tais inserções se davam em alguns momentos da prática cotidiana, a saber (Figura 8): quando iam desenvolver parte do conteúdo (52,9%), quando iam introduzir um conteúdo específico (17,6%), quando havia relação com o conteúdo (11,8%), quando iam finalizar um conteúdo (5,9%), não havia um momento específico (5,9%), quando queriam variar as atividades (5,9%). Esses dados, mais uma vez, indicam que as inserções de filmes nas práticas pedagógicas dos professores estavam diretamente relacionadas aos conteúdos, mesmo que professores como Dora e Verônica realizassem atividades que não se limitavam a isso, como veremos mais adiante, na descrição e análise dos estudos de casos que envolveram essas docentes. Como se verá no Capítulo 3, as práticas delas foram exceções na perspectiva de trabalho com filmes, mesmo que ambas tenham feito uso de filmes para desenvolvimento de conteúdo. Isso porque elas tinham proximidade, frequência e relação maior com o cinema como veremos em seus depoimentos. Nessas práticas, os filmes iam da execução de atividades pedagógicas instrumentais às lúdicas, do frutivo ao estético, em alguns momentos.

A prática pedagógica dos docentes em geral era marcada por alguns filmes que eram exibidos com recorrência, pelos seguintes motivos:

- a) Contribuem para questões da vida cotidiana, para reflexão: *Somos todos diferentes* (2007), *Meu nome é rádio* (2003), *Zuzu Angel* (2006);
- b) Tratam de contextos educativos, da vida de professor: *Clube do Imperador*

(2002), *Um ato de coragem* (2002), *Nenhum a menos* (1999), *Maria Montessori - uma vida dedicada às crianças* (2007), *Mr. Holland – adorável professor* (1995), *O triunfo* (2006);

- c) Ilustram conteúdos de temas transversais e/ou conteúdos específicos da disciplina/aprendizagem: *Mr. Holland – adorável professor* (1995), *O triunfo* (2006), *O nome da rosa* (1996), *Entre a luz e as trevas* (1993), *Escritores da liberdade* (2007), *Clube do Imperador* (2002), *Inception - a origem* (2010), *Tempos modernos* (1936), *Amistad* (1997);
- d) Trazem aspectos lúdicos para a aprendizagem: *O mágico de Oz* (1939), *Tempos modernos* (1936), *Nenhum a menos* (1999), *Donald no país da matemática* (1959), *A ilha* (2005);
- e) Reflexão filosófica/cultural/social/educacional: *Mais estranho que a ficção* (2007), *O sétimo selo* (1959), *A origem* (2010), *Criação* (2010).

Observando tais indicações e perspectivas, podemos concluir que elas se pautam em opções didático-pedagógicas atemporais, que dependem do grau de conhecimento que o docente tem com/sobre os conteúdos e sobre o filme a ser exibido, como justifica uma professora a seguir:

Porque os filmes ajudam na percepção das questões históricas, culturais, políticas e econômicas que envolvem o tema estudado. (Sobre o filme *O mágico de Oz*, 1939); permite que as imagens, as palavras toquem as emoções de cada aluno (sobre o filme *Maria Montessori - uma vida dedicada às crianças*, 2007. Verônica, questionário).

Podemos dizer, também, que são exercícios de práticas educativas que os docentes incorporaram às suas práticas pedagógicas. Mas, como e por que realizar atividades com um objeto cultural e comercial, cujo objetivo de criação não foi o didático, o pedagógico, a sala de aula?

Coutinho (2002) propõe que, no exercício atencioso de pensar o cinema no contexto escolar e, mais especificamente, da sala de aula, haja a necessidade de “[...] despertar professores (as) e alunos (as) para uma nova visão educativa, na qual os tradicionais e os modernos métodos de ensinar e aprender possam fundir-se em novas possibilidades expressivas”. (Ibid., p. 4).

Estando na sala de aula, as exibições de filmes são, portanto, decisões metodológicas que, via de regra, obedecem a uma intencionalmente. Os docentes

entendem que eles podem exemplificar, pontuar determinado momento, tema/conteúdo a partir das opções didáticas de que dispõem, como podemos ver nos relatos abaixo:

Para contextualizar a importância da matemática. Para introduzir conceitos geométricos de forma contextualizada. (Sobre o filme *Pato Donald no país da matemática*, 1959. Professora Amélia, questionário).

Esses e outros filmes trazem lições para professores/as, estudantes e sociedade em geral. (Sobre o filme *Mr. Holland - adorável professor*, 1995). São muitas aprendizagens, a partir de riquíssimas reflexões para a vida. (Sobre o filme *Nenhum a menos*, 1999. Professora Amélia, questionário).

Os relatos acima nos mostraram que os discentes não vão, necessariamente, usar filmes em suas práticas futuras. Digo isso porque, como vimos nas regularidades de inserções de filmes nas práticas cotidianas, a exibição de filmes era muito pontual para a maioria dos professores. A presença de filmes em suas práticas dizia respeito mais a uma maneira didático-prática de apresentar os conteúdos, podendo passar pela aprendizagem de trabalhos com filmes para uma prática futura, do que, realmente, com o objetivo de aproximar os estudantes da arte cinematográfica.

No entanto, ao realizar atividades com filmes, mesmo que algumas vezes, raramente ou sempre, como vimos, o docente entendia que isso fazia parte do seu trabalho, ou melhor, que a opção pelo uso de filmes em suas aulas fazia parte de uma metodologia e/ou didática, mesmo que esporadicamente. Não fazia parte, necessariamente, da condição de trabalho do professor, pois inserir filmes em sua prática pedagógica era uma escolha sua e não da instituição, ou seja, o docente era quem decidia usar ou não.

Mesmo que realizadas algumas vezes, raramente ou sempre, como vimos, os docentes não o faziam porque havia uma exigência formal de uso de filmes. Posso afirmar, então, que eram práticas educativas cotidianas, pois se materializavam através de momentos sistemáticos, rotineiros, cotidianos, organizados previamente.

Se tomarmos como exemplo o livro didático na escola, veremos que ele, ao contrário do filme, muitas vezes não é uma escolha do professor, já que o uso dele é uma exigência institucional. A utilização cotidiana do livro didático, seja em escolas públicas ou particulares, acontece muito por pressão administrativa e burocrática, pois custa muito ao bolso dos pais ou do Estado. O não cumprimento dessa imposição, diferentemente da inserção de filmes, pode acarretar severos transtornos institucionais ao docente que ousa

preferir o livro didático. No entanto, o livro didático é também um recurso didático. Na universidade, o docente tem liberdade quanto a que livro/texto indicar para seus estudantes e, portanto, não há uma imposição institucional sobre que livro ou outro recurso qualquer usar na sua prática pedagógica. Essa escolha depende muito do docente, embora não se possa fugir completamente de textos e livros.

Em relação ao cinema, a mediação do saber e do conhecimento por meio dele passou a ser um dos questionamentos dos estudos sobre cinema e educação e da reflexão sobre a prática pedagógica. O objetivo é o de contribuir para a fruição estética do professor, mesmo que ele ainda desenvolva atividades rotineiras e reprodutivas, usando o filme mais como meio didático, como uma ilustração do conteúdo previamente programado, ou ainda como um potencial pedagógico pouco e mal explorado. Trata-se de ir ganhando terreno, conquistando, pois é perceptível que, para uma grande parte dos docentes, filmes ainda não representam um aliado em potencial nas práticas pedagógicas.

No conjunto de docentes pesquisados, encontrei relatos que evidenciam que os filmes estavam presentes, mas que, de alguma forma, provocavam, intencionalmente ou não, encontros dos sujeitos com a diferença, com a obra fílmica e seu conteúdo. Por isso tudo, hoje, a presença do cinema na educação e nos espaços formativos, como universidades e escolas, tem sido pensada e até consolidada como experiências ricas e educativas, em níveis local e internacional.

[...] a educação cinematográfica já tem, em muitos países, um lugar estabelecido nos planos curriculares do ensino, não se restringindo a atividades extracurriculares ou de voluntariado cineclubístico, cabendo-lhe uma função educativa essencial. (LOPES, 2007, p. 36).

Essa reflexão ressalta o quanto as ações educativas com a mediação do cinema merecem análises mais amplas e em diferentes contextos, visto que a inserção de atividades mediadas por artefatos midiáticos, no nosso caso, o cinema, é um fato central, que transforma as relações dos sujeitos com o mundo. Abrem possibilidades de desenvolvimento de ferramentas culturais que, segundo Lopes (2013), se contextualizam nas práticas pedagógicas com o cinema.

2 - Dificuldades das práticas pedagógica com filmes

Quando perguntados se tinham dificuldades para exibir filmes na Universidade, os docentes responderam que tinham poucas dificuldades (52,9%), algumas dificuldades (11,8%), não responderam a questão (35,3%). Mesmo havendo dificuldades, poucas ou

algumas, os dados revelam que as atividades eram realizadas. No entanto, ao perguntar o que era preciso para sanar tais dificuldades, os docentes apontaram o seguinte: era importante conhecer as potencialidades de uso de filmes e documentários; havia dificuldade em adquirir/ter instrumentos de qualidade em sala de aula, pois os equipamentos não eram adequados para a exibição filmes; faltava material bibliográfico que respaldasse as atividades com filmes/cinema; pouca disponibilidade para acesso via internet, a filmes e vídeos que pudessem ser baixados diretamente em equipamentos adequados.

Mesmo que aceitassem bem a inserção de filmes e de atividades com eles, alguns docentes se queixavam do fato de não exibirem filmes mais longos porque estes não eram recebidos de forma satisfatória. Havia queixa dos estudantes quanto à duração do filme, fator que causava a indisposição dos mesmos em assisti-los e realizar atividades decorrentes deles. Por outro lado, os professores pareciam descartar a possibilidade de exibirem curtas-metragens ou filmes que coubessem nos horários das aulas.

Quanto à recepção das atividades por parte dos estudantes, os professores informaram que as mesmas eram recebidas com satisfação e, dentre os fatores elencados para isso, estão: geralmente, porque o filme tinha a ver com os conteúdos trabalhados em aula; porque os filmes exibidos eram interessantes quando eram relacionados com os conteúdos; a aula se tornava ativa, com muita participação e debate, na mediação do conhecimento entre os estudantes.

As reiteraões dessas indicações foram evidenciadas quando a maioria dos docentes (58,8%) salientaram que as atividades com cinema/filmes eram extremamente necessárias ou pouco necessárias, (23,5%). Mesmo que (17,7%) dos professores as tenham considerado como desnecessárias, em quaisquer dessas situações, podemos apontar que as atividades com filmes estavam presentes, ou seja, em maior ou menor grau, os docentes consideravam pertinentes as atividades com filmes em suas práticas pedagógica.

3 - O impacto das atividades com filmes nas práticas pedagógicas

Quanto ao impacto das atividades com filmes nas práticas pedagógicas, a falta de equipamentos era, realmente, um problema para as atividades com filmes, na unidade Garanhuns. Havia poucos *datashows*, faltavam cabos de ligação etc. Na verdade, o que havia era uma improvisação de espaços e equipamentos para a exibição de filmes durante as aulas.

A contribuição e o impacto podem ser extraordinários, uma vez que filmes parecem ajudar muito no trabalho com os conteúdos dos componentes curriculares. O conjunto de fatores que podem ser explorados, após a exibição de filmes no âmbito pedagógico, como também nos âmbitos cultural, social, econômico, político, emocional, entre outros. (Professora Ana, questionário).

Olha, teve um filme que passei que causou muita discussão. Foi bastante esclarecedor. Houve uma mudança por parte de alguns alunos acerca do modo de pensar, encarar e discutir uma temática atual (sistema de cotas). (Professora Amara, questionário).

Quanto a se tratar de ver filmes em contextos de práticas pedagógicas escolares e universitárias, esse ver e aprender tomam novas configurações. Tal como salienta Fantin (2006, p. 02):

[...] um contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa. [...] Assim, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático é como objeto que muda de pele, pois uma ficção pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em espaços sociais diferentes.

No entanto, trazer o cinema para a prática pedagógica exige planejamento, disciplina, estudo e preparo por parte do docente, em lidar com filmes, para que possa tirar o máximo proveito da arte cinematográfica. Isso porque um dos pilares do sucesso da prática pedagógica é o seu planejamento. Devemos considerar também a bagagem cultural que os docentes possuem, pois estamos tratando de um artefato que não é escolar, que não foi criado, em primeira instância, para a escola, para o professor.

Isso tem a ver com a forma como os discentes se relacionam com o mundo, com as ideologias, com as outras culturas, e as visões de mundo que os mesmos trazem para a sala de aula. Nas palavras de Duarte (2002, p. 86), podemos ver isso com mais clareza:

O cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas.

No que diz respeito ao uso na educação, os artefatos ou sistemas tecnológicos possibilitam aos seus usuários uma maior circulação de informações que, sozinhas, não ganham força. É preciso a intervenção pedagógica para que se gere conhecimento sem,

contudo, perder o norte pedagógico, sempre considerando o aspecto sociológico. Eis, aqui, um possível potencial educativo das práticas com filmes.

3.3 Relações e práticas de ESTUDANTES com cinema DENTRO e FORA da Universidade

Quando perguntados se assistiam a filmes no dia-a-dia fora da Universidade, (97,9%) dos jovens estudantes dos dois cursos pesquisados – História e Pedagogia - afirmaram que o faziam e (2,1%) afirmaram que não. Mediante essas estatísticas, analisei alguns aspectos através dos quais procurei apreender como o cinema/os filmes estavam presentes no dia-a-dia do grupo estudantes, em seus tempos e espaços fora da Universidade: frequência/regularidade e os meios através dos quais assistiam a filmes; gêneros de filmes preferidos; com quem costumavam assistir a filmes nos tempos livres; filmes a que assistiam e onde o faziam; sentimentos presentes após assistirem a filmes; fatores mais importantes para a escolha de um filme.

a) Frequência/regularidade e meios através dos quais assistiam a filmes

O grupo de estudantes também pôde indicar a frequência/regularidade e os meios pelos quais assistiam a filmes (Figura 9). As frequências e regularidades mais elevadas foram: na TV diariamente (34,%); semanalmente DVD/locado/internet (23,4%) e TV (23,4%). Raramente os estudantes assistiam a filmes no cinema (46,8%), na TV (25,5%) e em DVD/locado/internet (42,6%). Quando o faziam, havia um percentual e uma frequência quinzenal: TV (2,1%), DVD/locado/internet (2,1%), cinema (2,15%).

No caso dos estudantes que assistiam a filmes com certa regularidade, vemos que houve uma maior incidência dos que viam *diariamente*. Isso pode indicar que, como os professores, eles também assistiam a filmes em outros meios e espaços que não a sala de cinema. A caracterização do grupo indica que uma parte dos jovens estudantes não tinha acesso a cinema em suas cidades. Esse fato inviabilizava que eles vissem filmes em salas de cinema. Possivelmente, esse era um dos fatores que os “obrigavam” a fazerem uso de outros meios para terem acesso a cinema. Já no caso de Garanhuns, a cidade possuía duas salas de cinema, nas quais predominava a exibição de filmes comerciais e estrangeiros. No entanto, pude perceber que, mesmo com essa oportunidade de acesso ao cinema, o grupo tinha uma maior regularidade no hábito de assistir a filmes em TV,

DVD/internet.

O contexto, o espaço e as situações nas quais os filmes são assistidos tornam-se importantes para que possamos entender como o cinema afeta os sujeitos através dos filmes. Para Fantin (2005), essa compreensão é importante porque:

Assistir a um filme em casa ou na escola, na televisão ou em fita de vídeo envolve variáveis que modificam a forma de percepção e significação. O contexto de fruição é outro, a luz da TV é diferente, a perspectiva interna da imagem é diferente, a atenção é diferente, o espaço é outro. (Ibid., p. 7).

Concordando com Duarte (2012), que diz que o contexto afeta significativamente a forma como as pessoas são tocadas pelos filmes, Fantin diz que ver filmes em contextos, espaços e dispositivos diferentes ainda resguarda, através da linguagem cinematográfica, elementos importantes, independente do meio e espaço nos quais eles são vistos. Ou seja, o impacto causado pelos filmes é resultado de um conjunto de fatores que inclui a situação, a “sala de exibição” (imobilidade, escuridão, perspectiva monocular) e elementos da própria linguagem, que fortalecem ainda mais, como já foi dito, a ilusão do cinema (FANTIN, 2006).

Constatei que tanto os docentes quanto os estudantes tinham como principais meios/suportes para a assistência a filmes os recursos fora dos cinemas. Quanto ao fato de eles indicarem a Faculdade como local onde assistiam a filmes, isso indica que a inserção de filmes no contexto da Licenciatura era compactuada por ambos.

É comum, em cidades interioranas, como é o caso de Garanhuns e de cidades vizinhas, o circuito de cinema explorar filmes mais comerciais, diferentes daqueles filmes que podem fazer “pensar” (XAVIER, 2008a). No caso dos estudantes sujeitos desta pesquisa, a ida ao cinema implicaria um deslocamento para uma cidade mais próxima, Garanhuns. Envolvia, portanto, uma questão financeira associada a: transporte, ingresso, lanche etc., despesas que não poderiam comprometer a baixa renda do grupo dos alunos, mesmo aqueles residiam na cidade. Possivelmente, esse seria um dos fatores que os “obrigavam” a fazer uso de outros meios como TV, DVD/internet em suas casas.

Essas disposições sobre como os jovens viam filmes são explicadas por Duarte (2012) a partir de seus estudos sobre a relação de crianças e jovens com o cinema. A autora aponta que jovens possuem interesse em ver filmes e os veem, em grande quantidade e regularmente, no computador, na televisão e em DVD, mas raramente vão às salas de cinema. A exceção está quando se trata de filmes que possuem um impacto

visual, comercial e grande apelo juvenil e/ou tecnológico, que, na tela grande, pode causar maior impacto de assistência. Leva-se em conta, aí, a questão da socialização, haja vista que, em muitos dos casos, algum filme com as características acima tem potencial de agrupar os indivíduos em uma assistência coletiva. Conclui-se que, geralmente, eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contato com o que foge ao padrão estabelecido. Esses fatores fazem com que a forma com a qual os jovens assistem a filmes em outros dispositivos e espaços interfira na maneira como se relacionam com o cinema e o frequentam.

Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. (DUARTE, 2012, p. 3).

Concordo que o desenvolvimento do gostar, amar, apreciar e conhecer cinema não se desenvolve sozinho. Requer uma mediação para que ele seja apresentado, estimulado, alimentado, frequentado de maneira prazerosa, frutiva. Por isso, Duarte defende que são os adultos, dentro ou fora da escola, que quase sempre devem fazer tal mediação. A defesa em favor disso se baseia no fato de que são eles que reconhecem, inicialmente, o valor da arte cinematográfica. Nesse sentido, as atividades com filmes presentes neste estudo colaboram com a proposição de Duarte. Isso porque, devido às contingências sociais e culturais e aos fatores já expostos, muito provavelmente, os jovens estudantes não teriam outros adultos que os estimulassem e os aproximassem do cinema, senão seus professores no espaço universitário.

b) Com quem assistiam a filmes e com que regularidades

Ao informarem com quem assistiam a filmes (Figura 10), os dados indicaram que assistir sempre sozinho (34%) foi a maior frequência se considerarmos a maior regularidade percentual; seguido de sempre com esposo/a ou companheiro/a (25,5%); sempre com irmãos (10,6%), sempre com filhos (8,5%) e sempre com sobrinhos (6,4%). Algumas vezes com os amigos aparece com 38,3% como a alternativa de maior regularidade; algumas vezes com irmãos (23,4%); algumas vezes com os pais (14,4%); e a menor, algumas vezes com sobrinhos (2,1%). No conjunto, a assistência a filmes com maior regularidade evidencia a predominância do núcleo familiar (pais, irmãos, sobrinhos, esposo/a), com os quais os estudantes compartilhavam os momentos frente à obra fílmica. Esse conjunto assemelha-se às situações que vivenciavam os professores.

Ao colocarem o cinema em seus tempos livres, na companhia de familiares muito próximos, professores e estudantes reforçaram o quanto o cinema pode possibilitar momentos fraternos muito particulares de proximidade.

Essa dimensão tem consonância com o fato de que as práticas pedagógicas nas quais o cinema e os filmes estão presentes não se apresentam como algo novo para os discentes, pois o senso comum indica que, para esses, as atividades com filmes não se configuram, ainda, como aulas. Em outros termos, os trabalhos com filmes, muitas vezes, acontecem pela via do entretenimento, da diversão, da ilustração. Partindo dessa perspectiva, o cinema, na Universidade e na escola, provoca questões que se alicerçam na análise e discussão dessa presença. Discutir o lugar do cinema na educação e nas práticas pedagógicas com o objeto fílmico tem um caráter pragmático, ou seja, pergunta-se: Por que inserir filmes como agentes no processo de ensino-aprendizagem, na rotina escolar?

Responder a essa questão é essencial para que possamos compreender, de modo substantivo, os meandros da inserção do cinema na educação. Respondê-la nos ajudará a repensarmos os modos como os discentes veem filmes dentro e fora da Universidade. “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (DUARTE, 2002, p. 17).

c) Gêneros de preferência e critérios de escolha de filmes

Quanto ao gênero fílmico de preferência (Figura 11) o romance (48,9%) é o que aparece com maior indicação de preferência dos jovens estudantes. Registra-se um percentual significativo dos gêneros ficção científica (19,1%), drama (36,2%), aventura (29,8%), terror (21,3%), infantil (19,1%), religioso (14,9%), policial (12,8%) e pornô (2,1%). Outros gêneros (4,3%) foram assinalados, mas não indicados em particular. Os gêneros histórico (25,5%) e documentário (14,9%) averigui que foram indicados pelos estudantes do curso de História. Em comparação com os professores, os percentuais indicam um equilíbrio de diversidade que os estudantes tinham para as escolhas dos filmes, incluindo outros que não foram indicados pelos docentes.

A partir do que indicaram como gênero fílmico, perguntei as razões ou motivos que guiavam suas escolhas fílmicas (Figura 12). Para os estudantes, o tema/assunto também foi o critério primordial para a escolha de um filme (70,2%), seguido de atores (19,1%), críticas (19,1%), sinopse (19,1%), opinião (19,1%) e lugares (8,5%). Assim como os professores, ano (6,4%) e país (2,1%) foram as razões que menos os levavam a

escolher um filme. Para entender um pouco os gêneros e as razões/os motivos, pedi que os estudantes indicassem os 3 últimos filmes a que haviam assistido na ocasião da coleta de dados. Figuraram nessa lista:

A águia da legião perdida (2011); *A era do gelo* (2002); *A era do gelo II* (2005); *As vantagens de ser invisível* (2012); *Até que a morte nos separe* (2012); *Carrosel - o filme* (2015); *Crepúsculo* (2008); *Desmundo* (2003); *Diário de um vampiro* (2009); *E se fosse verdade* (2005); *Meu malvado favorito* (2010); *Meu namorado é um Zumbi* (2012); *Mr. Bean* (1997); *Narco* (2015); *O auto da compadecida* (1999); *Colegas* (2013); *O impossível* (2012); *O preço do amanhã* (2011); *O príncipe da Pérsia* (2010); *Orações para Bobby* (2009); *Os minions* (2005); *Para sempre Alice* (2014); *Pronta para casar* (2008); *Série - Sobrenatural* (2005-2006); *Um amor para recordar* (2002); *Uma prova de amor* (2009); *A onda* (2008); *A partilha* (2001); *Casa de areia e névoa* (2003); *Clube da luta* (1999); *Constantin* (2005); *Jurassic World* (1993); *Mad Max* (1979); *O labirinto do fauno* (2006); *O livro de Eli* (2010); *A bela e fera* (2011); *A culpa é das estrelas* (2014); *A pele que habito* (2011); *A incrível história de Adeline* (2015); *As sete regras do amor* (2003); *Cada um na sua casa* (2015); *Frozen* (2013); *Jessabelle – o passado nunca morre* (2014); *A saga crepúsculo - Lua nova* (2014); *O gordo e o magro* (1927); *O homem de sorte* (2012); *O massacre da serra elétrica* (1974); *Paixão sem limite* (2005); *Para sempre ao seu lado* (2009); *Quase deuses* (2004); *Querido John* (2010); *Rambo* (1981); *Rio 2* (2014); *Se eu fosse você* (2006); *Último tiro* (2012); *Valente* (2012); *Vozes inocentes* (2004); *A pequena sereia* (1989); *Árvore da vida* (2011); *Confissões de assassinatos* (2012); *Fúria de titãs* (2010); *O físico* (2013); *O grande Gatsby* (2013); *Operação big hero* (2014); *50 tons de cinza* (2015); *A noiva cadáver* (2014); *A teoria de tudo* (2014); *Carlota Joaquina* (1995); *Deus não está morto* (2014); *Doce vingança* (2010); *Em nome de Deus* (2001); *Mama mia* (2008); *Os três patetas* (2012); *P.S. eu te amo* (2007); *Quem quer ser um milionário* (2008); *Tintin - o caçador de aventuras* (2011); *Um lugar para recomeçar* (2005); *Uma prova de amor* (2009); *Alexandria* (2009); *Casablanca* (1942); *Cinderela* (2015); *Indiana Jones* (1981); *O substituto* (2011); *Ted 2* (2015).

Como os professores, os estudantes também tinham uma preferência pela filmografia estrangeira, massivamente americana. A lista de filmes apresentados por docentes e estudantes revela, assim, uma diversidade de motivos que os levavam a gostar desse ou daquele filme. E esses gostos eram resultantes dos contextos sociais em que vivem.

Ao fazer referência ao gosto por um determinado filme, Duarte (2002, p. 89) diz:

[...] gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão

sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada.

Assim, o gosto por determinada filmografia está, também, vinculado à profissão de professor, ao repertório que o docente traz e/ou usa no cotidiano das suas práticas educativas, mas que também compõe seus repertórios filmicos, seja por gosto ou por contingência.

Além da regularidade relacionada a com quem assistiam e em que meios, os estudantes apontaram que os últimos filmes tinham sido assistidos em locais diferentes. Nessa situação, os estudantes informaram o local em que assistiam (Figura 13) e os dados foram os seguintes: em casa foi o local no qual mais assistiam a filmes (90,5%), seguido de Faculdade (3,8%), cinema (3,8%), escola (1,0%), trabalho (1,0%).

Segundo os estudantes, havia as seguintes frequências de exibição de filmes na Universidade (Figura 14): a cada dois meses (34%), raramente (31,9%), semanalmente (17, %), mensalmente 14,9%, não respondeu a questão (2,1%). De uma forma ou de outra, vemos um percentual de filmes na prática pedagógica e que eram bem recebidas pelos estudantes. Os desdobramentos das implicações das práticas pedagógicas com filmes na Universidade, segundo os estudantes, encontram-se nos capítulos seguintes.

De modo geral, através das informações colocadas nos questionários, os alunos apontaram que as práticas pedagógicas com filmes eram planejadas e obedeciam a um planejamento. Eles destacaram que os filmes traziam um conhecimento cultural proporcionado pelo cinema, fazendo com que o estudante pudesse expandir a sua visão de mundo. Apontaram também que o filme estava na prática do professor porque o docente tinha autoridade para fazer uso daquele recurso, para exibir filmes, uma vez que conhecia cinema e acreditava que este poderia ser um meio de trazer mais conhecimentos para os aprendizes.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FILMES NA LICENCIATURA:
OS CASOS DAS PROFESSORAS DORA E VERÔNICA

Neste capítulo, tratarei da descrição e análise das práticas pedagógicas com filmes a partir das observações feitas em sala de aula. O propósito foi analisar como aconteciam as atividades, se os objetivos planejados seriam alcançados, os desafios presentes nessas práticas, as dificuldades, a materialidade que as alicerçavam, as relações interpessoais, os gestos e as possíveis tensões presentes no processo de ensino-aprendizagem inscritos nestas práticas.

Sobre a prática pedagógica, relembro que ela se caracteriza como uma prática social e possui caráter histórico-cultural que vai além da simples atividade docente; além de acontecer e resultar de outras relações, institucionais, por exemplo. Segundo Caldeira e Zaidan (2010, p. 20), a prática pedagógica é “[...] uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. Para além dessas questões, quando realizadas, elas relacionam, em seu conjunto, dimensões que as dinamizam a partir dos cenários nos quais ocorrem, seja no espaço escolar da sala de aula, seja em seu aspecto institucional mais amplo.

Para esta tese, elegi os casos das professoras Dora e Verônica. Como ambas, existem Carol, Jéssica, Hilda e Juliana, personagens que encontrei no estudo de Rodrigues (2015). Elas são personagens/professoras que descobriram, na potência dos sons e das imagens do cinema, um novo universo de possibilidades educativas e pedagógicas. Segundo o pesquisador, o cinema foi “elemento aglutinador, provocador e que possibilitou que criássemos uma comunidade de sentidos e de sentimentos extremamente profundos e potentes para a formação docente”. (Idem, p. 98). As docentes participantes da pesquisa de Rodrigues são como tantas outras que inserem filmes em suas aulas e creem que o cinema proporciona um compartilhamento de visões sobre as coisas do mundo, pois ele, o cinema, é sempre o olhar de alguém sobre alguém, de algo sobre algo. O cinema é o “outro” que age sobre ele mesmo e sobre nós, provoca, incita, abre-se a novos olhares sobre a docência e a formação, o ser e o estar no mundo.

Encontramos docentes assim, também, nos estudos de Oliveira et al. (2013);

Ferreira (2009); Medeiros (2012); e, em Barra (2015), personagens/professores como Nelson, Maria Cristina, Ana Lúcia, Sérgio e Frederico. São professores e pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas, que se propuseram a discutir e trabalhar o cinema como linguagem, arte, fruição, estética, conhecimento, informação. Eles se desafiam, cotidianamente, a se desfazerem dos preconceitos dos estudantes, ao mesmo tempo em que os presenteiam com o cinema de forma lúdica e prazerosa. São docentes que conseguem estabelecer uma relação entre filmes e assuntos das disciplinas sem haver o esgotamento de outras aplicabilidades, fazendo uso de diversas opções, gêneros, diretores, nacionalidades de filmes, sejam comerciais ou não.

Nesta pesquisa de tese interagi com Dora e Verônica e procedi com elas tal como outros pesquisadores do campo de educação e cinema, visto que essas profissionais e esta pesquisa se assemelha à de outros pesquisadores que também interrogaram outras professores e professoras não somente sobre a forma como o cinema se faz presente ou as razões de sua ausência em seu trabalho docente no cotidiano da escola/universidade. Também as interroguei sobre os significados e sentimentos inscritos em seus encontros com o cinema e suas práticas cinematográficas, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, tópicos também levantados por Oliveira et al. (2013) e e Ramos; Teixeira(2010)

4.1 Dora e seus jovens estudantes: os sujeitos das práticas

4.1.1 Dora, a professora do curso de História

Acompanhei a professora Dora no período de observação de campo, entre setembro de 2014 e dezembro de 2015. Ela tinha 50 anos, morava em Garanhuns-PE e sua jornada de trabalho era de 40 horas semanais. Ela lecionava em três noites, totalizando 12 horas de ensino no conjunto de sua jornada semanal. Dora pertencia ao quadro efetivo da Unidade há 15 anos, além de ter tido experiência nos Ensinos Fundamental e Médio. Solteira, sem filhos, a professora se declarou branca. Nesta pesquisa, contribuiu com respostas ao questionário proposto, permitiu observações de aulas e de atividades com filmes e concedeu entrevista. Em suas aulas, introduzia e exemplificava os conteúdos de suas disciplinas com filmes de temas históricos. Mas, vamos deixar que ela mesma se apresente:

Possuo graduação em Licenciatura em História pela Universidade de

Pernambuco (1987). Especialização em História pela Universidade de Pernambuco e concluí Mestrado em Educação pela UFPE (2013), na linha Educação e Espiritualidade.

Sou filha de professores, cresci escutando experiências pertinentes à Educação e à História. Como diz o ditado popular: “*Vocação para lecionar vem de berço*”. Ainda como estudante (1987) da graduação, comecei a lecionar em colégio particular da minha cidade (Garanhuns). Em 1992, fiz concurso público e lecionei no Ensino Fundamental e Secundário do Estado até 1994, quando fiz concurso para a Universidade de Pernambuco. Pedi exoneração da cadeira de professora estadual; isso porque, na época, a lei determinava que não podia acumular duas cadeiras, optando pelo regime de 40 horas semanais.

Atualmente, sou professora assistente da Universidade de Pernambuco, compondo o Colegiado de História. Atuei como Assessora da Direção da UPE/Campus Garanhuns (2007 a 2010) e fui coordenadora de polo de cursos técnicos a distância pelo IFET - Polo Garanhuns.

Tenho experiência na área de História e Educação, com ênfase em História; Leciono as disciplinas História Antiga, História Medieval, História Moderna I e História e Gênero. Nesse momento, concentro meus estudos sobre os *estudos de gênero*, tendo como aporte principal o teórico Michel Foucault, em sua última fase, quando tratou *A História dos Prazeres* e nos últimos seminários, no Collège de France (1982-1984), a *Hermenêutica do Sujeito*, em que faz abordagem sobre a ética do cuidado de si. Através da reconstituição de memórias, busca as alternativas de sujeitos periféricos: as mulheres, os idosos - como forma de constituírem a si, construindo resistências ao ideário do biopoder.

Sendo neta de fazendeiros de café (dos tempos áureos da produção de café em Pernambuco), inquietava-me com o lugar ocupado pelas mulheres no contexto da produção cafeeira. Mulheres que eram conhecidas como “apanhadeiras de café”, em meio a uma história que teimava em narrar o contexto pelo viés do machismo, beirando o heroísmo das aventuras medievais masculinas. Passei, assim, a investigar narrativas de si de mulheres da cidade de Brejão-PE, que vivenciaram, na década de 1950, o fenômeno do ciclo do café no agreste meridional de Pernambuco: “*Em uma sociedade sexista, coronelista e com machismo profundamente arraigado, como conseguiram desenvolver a estética da existência e dar sentido às suas questões ontológicas?*” A partir dessa questão, procurei cifras de subjetividades nessas narrativas, contribuindo para a desconstrução de uma história que silenciava a existência feminina, entendendo que o que não é narrado fica escondido nas dobras da história e passa a não existir. Com essa pesquisa, procurei, além de colaborar com a construção da história do feminino, trazer a participação do grupo de estudo NEPEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Universidade de Pernambuco) e da “Oficina de Pensamento, Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência” (UFPE). Hoje, coordeno o grupo de estudo “Epistemologia Feminista, Cultura e Gênero”, (UPE), que investiga questões de gênero, cultura, cidadania, na perspectiva da subjetividade humana da estética da existência.

Essa pequena apresentação feita pela professora Dora é reveladora. Mostra uma mulher preocupada com as questões sociais de gênero, hoje, tema tão debatido em diferentes áreas. Ela é mais que uma docente, é uma mulher comprometida com a educação em seu sentido mais amplo. Traz consigo a garra da luta pela igualdade e pela resistência; é inquieta com as coisas do cotidiano, mostrando, em suas aulas, o que a incomoda. Acredita que os temas do dia-a-dia podem ser discutidos no ambiente acadêmico, visando à abertura a novos mundos, sentimentos e aprendizagens de seus estudantes. No seu trabalho docente, encontra brechas, escrutina fórmulas, reage a estereótipos, aponta caminhos. E encontra nos filmes outros conteúdos, outras aprendizagens. Dora é, entre tantas outras mulheres, uma docente que, no seu fazer didático-pedagógico, alimenta sua prática pedagógica com filmes, com a magia do cinema, acreditando no potencial que o filme/cinema pode trazer para outras tantas aprendizagens diante de sua tarefa docente frente aos estudantes.

4.1.2 Os jovens alunos da professora Dora

Os jovens estudantes com os quais a professora Dora realizou as atividades com filmes eram 11 estudantes do 4º período do curso de História, jovens entre 22 e 25 anos. Eles residiam em Garanhuns e cidades vizinhas, como outros estudantes da Unidade, e chegavam à noite, em ônibus disponibilizados pelas Prefeituras de suas respectivas cidades. Os discentes se declararam brancos, pardos, indígenas e eram oriundos de escolas públicas. Um grupo maior deles morava com os pais e os demais, com parentes. Parte deles se dividia entre o estudo e o trabalho e o restante dedicava-se somente ao estudo. Tratavam uns aos outros com cordialidade, demonstrando um fino entrosamento durante as atividades observadas.

Durante o tempo em que fiquei com esses estudantes, pude ter com eles algumas conversas informais, a fim de coletar outras informações que pudessem me permitir conhecê-los melhor, sem a “pressão” de uma entrevista. Essas “coletas” informais me deram uma visão de como eram esses jovens estudantes nas relações com seus colegas e professores e quais eram suas aspirações profissionais. Foram educados, atenciosos e extremamente solícitos à demanda da pesquisa, fato esse que me deixou muito feliz, pois, durante o tempo em que fiquei no campo e posterior a ele, mantiveram sempre um contato amigável e disponível comigo, mesmo em outros momentos. Outro fato que ressalto é que demonstraram ser muito críticos em relação ao curso, à Faculdade e às práticas

pedagógicas de seus professores, visto que apontaram lacunas, questionaram e evidenciaram práticas e conteúdos. Quanto à professora Dora, afirmaram ser uma docente muito competente e pela qual nutriam uma grande admiração pessoal e profissional.

Tais estudantes pesquisados destacaram, através das conversas informais, o comprometimento de seus professores através de incentivos a novos processos formativos que acontecem extraturno, como colóquios, seminários, grupos de estudos. Contaram que mantinham, por exemplo, um grupo de estudo sobre as questões de gênero, com encontros quinzenais, nos quais eram debatidos temas relacionados a gênero, como identidade, ideologia, igualdade e relações sociais. Esse fato foi confirmado por Dora.

Quanto ao fato de estarem cursando História, os jovens informaram que estavam satisfeitos e vislumbravam uma carreira docente. Além disso, viam no curso outras possibilidades e perspectivas que não só o magistério. Quanto a isso, perguntei aos estudantes se conheciam as diretrizes do curso e que outras perspectivas de campo de trabalho poderiam ter. Informaram que não conheciam, mas sabiam, informalmente, que poderiam trabalhar com pesquisa, em museus, órgãos de preservação história, com documentos históricos etc.⁷⁰

Quanto às Licenciaturas, as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, recomendam que o egresso tenha “a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”. (Ibid., p. 08). Se, por um lado, no que toca ao magistério, os estudantes acreditam que terão oportunidades de emprego ao concluírem o curso, de outro, há os que apostam na formação superior como um passaporte para o trabalho público, para o qual é exigido o nível superior. Essa perspectiva é comum a uma grande parte dos estudantes das licenciaturas da UPE/Unidade Garanhuns, sendo que se apresenta em menor proporção no curso de Pedagogia, Licenciatura que tem, majoritariamente, estudantes do sexo feminino. Neste caso, são estudantes já em exercício profissional e com qualificação no

⁷⁰Essas informações, mesmo que deslocadas de uma leitura específica sobre o curso e sua finalidade, tinham consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), que dão, aos graduandos em História, dentre outras competências e habilidades gerais, as de: “Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2001, p. 08).

magistério nível médio, habilitação ainda muito comum em cidades interioranas do Estado de Pernambuco.

4.1.3 Cenas e enredos da aula – primeiras sequências

Data: 16 de setembro de 2015 – quarta-feira

Local: Auditório da Unidade Garanhuns - PE

Tempo de aula: 18h50min às 21h50min

Personagens: A professora Dora, 23 jovens (09 mulheres e 14 homens) e o pesquisador

Dora e eu nos encontramos à noite, no *hall* central da Faculdade. Eu havia chegado cedo para poder observar melhor o funcionamento da Instituição enquanto aguardava. Mesmo não sendo inverno, era um dia frio de novembro e a faculdade, localizada no bairro mais alto da cidade, estava envolta numa névoa fina, própria da região. Sob esse clima, fiquei durante aproximadamente 20 minutos, sentado em um banco de cimento, ao lado da biblioteca. Ainda era cedo, mas já se via um e outro jovem estudante chegando. A Faculdade, de certa forma, estava deserta e com poucos estudantes na biblioteca; do outro lado, a cantina já estava aberta, mas sem consumidores.

Somente lá pelas 18h04min percebi que um número maior de estudantes ia chegando, vindos de suas respectivas cidades, pois Garanhuns serve de polo educacional para outras cidades; assim, esse movimento acontecia todas as noites de aulas. Os estudantes chegavam felizes: havia muito barulho, abraços, sorrisos, cumprimentos fraternos de colegas de Faculdade. Normalmente, essa agitação se estendia para além do início das aulas, porque alguns jovens aproveitavam para ficar na cantina, “matando a fome”, já que vinham direto do trabalho, além de aproveitarem para colocar os assuntos em dia. Eram jovens, mulheres e homens, que se cumprimentavam e, logo em seguida, alguns se dirigiam para a biblioteca e outros para a cantina. Eu nunca tinha tido o hábito de estar assim, dentro desse cenário tão vivo, que era a chegada desses estudantes à Faculdade, fato esse que achei interessante.

Os acontecimentos acima descritos podem ser considerados cenas, pois são situações que ocorrem diariamente, em espaços e envolvem atores sociais dentro de um ou mais cenários (Erving GOFFMAN, 1985). Ao enxergarmos dessa forma, nos aproximamos do pensamento desse teórico que relaciona o cenário a toda estrutura física que interfere na interação: pátio, sala de aula, biblioteca, sala dos professores, cantina,

quadra, carteiras, mesas, posicionamento das carteiras e dos objetos.

Goffman em seu estudo usa a metáfora do teatro para explicar os meandros dos encontros que compõem um enredo interacional, chama atenção às cenas, aos gestos, às formas de abraços, dentre outras expressões que ocorrem dentro desse cenário e de tantos outros espaços institucionais. O autor denomina de enredo a descrição de todo o processo de interação desses atores, ou seja, a forma pela qual os atores atuam para sua plateia; no caso do presente estudo, os jovens estudantes, os professores e os outros sujeitos envolvidos. Isso porque, cotidianamente, estamos socialmente situados, conectados e sendo interdependentes nas relações sociais.

Diante do cenário apresentado, observei que aquele era um dos poucos momentos em que aqueles estudantes podiam ficar mais à vontade. Assim, o espaço da cantina acabava se tornando um espaço de convivência e de descontração. Era também o local preferido para os jovens alunos que não queriam estudar, que ficavam conversando enquanto as aulas aconteciam, fato esse comum no campo observado e motivo de queixa de muitos professores.

Esses jovens estudantes tinham, nessas situações de encontros, a oportunidade de trocarem experiências e vivenciarem a socialização, pois não eram agentes passivos dentro de uma estrutura institucional; ao contrário, traziam, para o ambiente escolar, os elementos da cultura que vivenciavam e os constituíam fora dele. Assim sendo, a escola, como espaço sociocultural, torna-se viva por causa desses momentos interacionais e das relações interpessoais vivenciadas pelos sujeitos cotidianamente. Sobre isso, lembro o que diz Dayrell (1996, p. 02):

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Sendo a escola, como outras instituições, um grande palco de interações, no seu interior, professores e estudantes são sujeitos históricos e sociais, homens e mulheres, profissionais que, imersos no mundo, protagonizam mudanças, trazem consigo vivências e experiências que, no cotidiano da sala de aula, são expostas, exemplificadas e

confrontadas (DAYRELL, Ibid.).

Daí que, ficar ali, sentado, observando e fazendo minhas anotações, então na condição de observador, me possibilitou ter uma outra dimensão da Faculdade e de seus sujeitos, pois vi aqueles jovens não somente como estudantes. De alguma maneira, nessa situação, me dei conta de que, quando estamos no dia-a-dia da sala de aula, não conseguimos olhá-los por outro ângulo que não o de meramente alunos. Muitas vezes, até tentamos, mas o contexto (burocrático, tradicional etc.) da sala de aula nos remete a uma relação pedagógica limitada, restrita à explanação e transmissão de conteúdo, sem aventura, não se abrindo a relações mais humanas e dialógicas, dentre outras possibilidades (FREIRE, 2007; MORALES, 1999).

Ao me encontrar com Dora no corredor, percebi que a aula iria começar um pouco atrasada, não só por causa da chegada dos estudantes, mas porque Dora também se atrasara 15 minutos. E a aula da professora Dora parecia não ser a única com atraso, haja vista que havia vários estudantes de outras turmas e cursos fora da sala de aula, aguardando seus professores em frente às suas salas; eram alunos dos períodos 2º, 4º, 6º e 8º. Em um mesmo andar do prédio, funcionavam os cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Letras e História, com quatro turmas cada um e um corredor estreito destinado a cada curso.

À medida que íamos caminhando, Dora ia encontrando e cumprimentando os estudantes com entusiasmo, acenos de cabeça, abraços, apertos de mão, sorrisos e “*Alô garoto!*”, um tipo de cumprimento usual seu. Ao chegarmos à porta da sala dela, ela avisou que a aula não seria naquela sala, e sim no auditório e, em seguida, pediu aos estudantes que se dirigissem para lá. Vi que havia cerca de 15 jovens, homens e mulheres, no interior da sala e uns outros poucos fora dela. Após dar esse aviso, Dora tomou-me pelo braço e juntos caminhamos para o auditório. Enquanto caminhávamos, ela me contou que havia transferido a aula para outro local, pois, como se tratava de um filme, achara melhor que a aula acontecesse lá, por causa da acústica e das cadeiras.

Ali chegando, ficamos uns cinco minutos em frente à porta, esperando que os estudantes chegassem. Enquanto isso, um funcionário dos serviços gerais, alto e branco, com cerca de 30 anos, acendia as luzes e ligava os equipamentos eletrônicos (caixa de som e *datashow*) para a exibição do filme. Ao entrarmos, vi que o salão estava bem iluminado e as cadeiras estavam dispostas como em uma sala de cinema: eram de madeira, com encostos e assentos acolchoados na cor azul-marinho. Eram levemente confortáveis e haviam sido doadas por um antigo teatro da cidade, após a sua reforma. À frente dessas

cadeiras, se encontrava uma pequena mesa de madeira e, sobre ela, um *notebook* com entrada para DVD. No teto, estava posicionado o projetor (*datashow*). Na parede, ao fundo, um quadro branco serviria de tela, como uma pequena tela de cinema para a projeção do filme. As dimensões da sala eram de cerca de oito (08) metros quadrados; limpa, arrumada, aconchegante, com capacidade para cinquenta (50) pessoas assentadas.

Quanto às condições de projeção e de exibição, o quadro branco que serviria de telão não ajudava muito à exibição, pois a luz do projetor criava um espectro luminoso bem no centro da tela. Havia também, na sala, dois janelões de vidro, que estavam fechados, e dois aparelhos de ar-condicionado, um no centro da parede do lado direito e outro no centro da parede do final da sala. Esses equipamentos e mobiliários compunham o ambiente mais geral daquele auditório. Quanto à iluminação escura, necessária a uma boa projeção de cinema, pareceu-me adequada, pois os janelões tinham uma película escura, que, junto às duas cortinas de PVC, escureciam o ambiente. Tendo conhecido e estando nesse ambiente, concordei com a professora Dora no sentido de que aquele era o ambiente mais apropriado para a exibição do filme, comparativamente à sala de aula.

Mesmo sendo adequados para aquele momento, tanto o auditório que serviu de sala de cinema quanto os equipamentos, estavam longe de serem os específicos para a exibição e filmes. Quanto a isso, podemos enumerar dois fatores: o primeiro diz respeito ao fato de a UPE/Unidade Garanhuns possuir apenas os equipamentos básicos para esse fim: TV, retroprojetor (*datashow*), caixa de som, todos em pouquíssimas quantidades para o número de professores que fazem uso desses aparelhos. O que havia, na verdade, eram adaptações das salas de aulas e do auditório para que os professores pudessem realizar atividades com filmes. O segundo fator é a formação necessária por parte dos docentes, para lidarem com a engenharia, a linguagem do cinema e a discussão quanto à questão dos equipamentos adequados para a exibição de filmes. Para os estudiosos da relação cinema/educação, as condições físicas de exibição (falta de espaços específicos, com boas condições para a exibição de imagens e boa captação dos sons etc.) interferem diretamente na qualidade de fruição de um filme, como apontam Fresquet e outros colaboradores, no livro *Cinema e educação: a Lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas* (2015).

Já no interior do auditório, a professora contou-me porque propunha a exibição do filme *O nome da rosa*⁷¹ (Jean-Jacques ANNAUD, EUA, 1986), filme denso,

⁷¹ O título do livro surge na última frase do livro: “Stat rosa pristina nomine, nomina nuda

claustrofóbico, cheio de suspense, com narrativa pesada e cujo enredo gira em torno das investigações de uma série de crimes misteriosos, cometidos dentro de uma abadia medieval. Nesse ambiente quase sufocante, as personagens centrais buscam, ao longo do filme, desvendar os crimes, circunscritos à manutenção de uma biblioteca medieval, onde são guardadas as obras apócrifas, inacessíveis aos monges.

Dora explicou que o filme ajudaria na assimilação, por parte dos estudantes, de questões relativas à arquitetura, ao ambiente e ao clima claustrofóbico de um mosteiro, uma abadia. Essa justificativa deixava claro que a exibição do filme teria um propósito ilustrativo, pois ela se valeria de, pelo menos, dois elementos: a iluminação e o cenário. Embora tenha feito menção a essas duas unidades, possivelmente, Dora não tinha noção de que elas compõem um conjunto denominado de *elementos fílmicos não específicos*⁷², pois, como ela mesma dissera na entrevista, tinha uma limitação sobre os aspectos técnicos e a linguagem do cinema.

À medida que os estudantes iam chegando, um barulho ia se instalando – risos, conversas paralelas, conversas ao telefone – e tomando conta do local. No auditório, me assentei em uma das poltronas, logo à frente. Dora colocou uma cadeira do lado direito ao meu, posição na qual ela tanto podia observar a movimentação dos estudantes, quanto assistir à projeção. Os jovens estudantes chegavam aos pares e às vezes em trios à sala, saudavam os que já estavam na sala com “boa noite” e acenavam para a professora.

Quando os equipamentos estavam ajustados, ela se levantou e, mais uma vez, deu “Boa noite!” e pediu silêncio. Começou explicando para a turma a minha presença, lembrando-lhes que já havia falado de mim para eles. Em seguida, pediu que eu mesmo falasse sobre a pesquisa e o objetivo da minha presença naquele momento. Por cerca de dez minutos, descrevi, sucintamente, o objeto da tese e o que estava fazendo ali naquele dia. Pedi a colaboração dos interessados em participar da pesquisa, concedendo entrevistas e preenchendo o questionário. Enquanto falava, percebi um interesse no olhar de alguns, pois a turma ficou silenciosa. Ao concluir minha fala, passei a palavra à Dora,

tenemus”, que se pode traduzir do seguinte modo: “A rosa antiga permanece no nome, nada temos além do nome”. A ideia é a de que, mesmo as coisas que deixam de existir ou que nunca existiram, deixam atrás de si um nome.

Cf.: http://criticanarede.com/lids_nomedarosa.html.

⁷² Segundo Marcel MARTIN (2011), são chamados de elementos *não específicos* porque não pertencem exclusivamente à arte cinematografia, mas também às artes do teatro e da pintura. Além da iluminação e do cenário, o autor destaca o vestuário e a cor como partes desses elementos. Em contraposição a esses, os elementos *específicos* dizem respeito ao que caracterizam o cinema, como, por exemplo, os planos e angulações, roteiro, sons (diálogos, ruídos, música), fotografia, direção de arte, personagens etc.

que continuou explicando o que iria acontecer naquela noite e que, ao final da aula, eu discorreria um pouco sobre o uso didático do cinema nas aulas de História. Lembrou-lhes que estavam estudando a Idade Média, conteúdo já dado na aula anterior, e que, naquele momento, o filme seria meramente ilustrativo, mas importante para que eles vissem como era a atmosfera que pairava nos mosteiros, no momento histórico estudado, no qual a presença da igreja era bastante impositiva. As luzes foram apagadas e o filme começou.

A professora não fez comentários prévios nem mesmo forneceu materiais sobre o filme, tais como resenha, ficha técnica ou explicitação mais aprofundada do que seria tratado no filme. Sua intenção era promover um debate, com o pretexto de desenvolver um conteúdo, refutar ou confirmar algo através do filme. Nesse sentido, apontar o que deve ser observado pelos estudantes: por que o diretor escolheu aquele enredo, aquele tema; o que o filme tem a ver com os conteúdos; o que deve ser observado durante a exibição das imagens; que crítica se pode fazer sobre o filme são tarefas que dinamizam a reflexibilidade dos estudantes sobre a obra fílmica e seu impacto sobre os mesmos como um produto cultural.

Sobre esses pontos, ao se trabalhar com filme em curso de História, por exemplo, Meirelles (2004) defende que alguns pontos são importantes de serem observados antes da exibição do filme, dentre eles, que o professor deve fazer uma discussão não só do conteúdo do filme, mas do tema do filme também. Indo além dos aspectos técnicos, o professor precisa apresentar um resumo do filme e indicar os momentos mais importantes do filme. A título de apresentação, para introduzir o filme, Dora apenas fez uma observação, informando que o filme iria tratar do conteúdo que já havia sido discutido na aula anterior, esclarecendo que a exibição serviria de “reforço” ao conteúdo sobre a Idade Média. Só mais tarde ela comentou que o filme fora baseado na obra de Humberto Eco⁷³. Mais nenhuma referência a esse autor e sua obra foi feita mais pontualmente e, a partir desse momento, a fala de Dora centralizou-se alguns aspectos do filme, privilegiando a relação do mesmo com os conteúdos de sua disciplina.

Durante os 30 minutos iniciais da exibição, houve pouco barulho, pois os estudantes se concentraram na exibição do filme. A sala estava toda escura, dando aquele clima de cinema. Todavia, uma vez que o filme avançava, mesmo na escuridão, percebi

⁷³ Foi um ilustre escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano, nascido em Alessandria, Itália, em 05 de janeiro de 1932, e morreu com a idade de 84 em Milano, Itália, em 19 de fevereiro de 2016. *O nome da rosa* é considerado um mistério intelectual que combina semiótica na ficção, análise bíblica, estudos medievais e teoria literária.

que os estudantes iam se inquietando, se mexiam nas carteiras, mudavam de posição, sorriam, ligavam, desligavam os celulares, sussurravam, gesticulavam em silêncio, um ou outro saía da sala e imediatamente voltava. Essas impressões podem sugerir que: o filme não estava agradando; os estudantes estavam desconfortáveis naquele ambiente escuro; havia cenas lentas, cansativas e pesadas; etc.

Essas inquietações podem ser explicadas de forma a pensarmos que, muitas vezes, os alunos chegam cansados do trabalho e precisam, em alguns momentos, saírem, irem ao sanitário, tomar uma água, comer algo etc. Assim, esse momento no qual a professora não está expondo verbalmente os conteúdos, deixando-os para que sejam percebidos através do filme, exige dos estudantes um grau maior de concentração e atenção. No entanto, isso pode não acontecer justamente devido aos fatores descritos anteriormente. A esse respeito, Rodrigues (2015, p. 73), ao relatar sua experiência de observador em uma sala, diz:

Comentários, risadas, sorrisos, choros, lágrimas, incômodos na cadeira, mãos nos cabelos, pernas inquietas etc. foram se configurando como elementos enunciativos, discursivos mesmos da intensidade daquela experiência. Se por um lado é extremamente delicado para o pesquisador designar impressões de relatos corporais, por outro é maravilhoso procurar esses indícios nas atitudes corporais e mais do que estar atento a elas é necessário estar presente com elas no espaço.

Meio que tomado por esses gestos, como Rodrigues, fiquei o tempo todo mais atento aos movimentos que os alunos faziam do que ao filme, com a intenção de capturar como eles se portavam durante a exibição. Houve conversas, muitos sussurros e algumas risadas; no entanto, apenas dois estudantes, um homem e uma mulher, saíram da sala por mais tempo, por motivos diferentes: ela porque era representante do Diretório Acadêmico e estava sendo chamada e o outro estudante porque alguma coisa no filme lhe incomodou, como ele me relataria depois. Embora não tenha ouvido som de nenhuma chamada telefônica, vi, na escuridão, que alguns celulares estavam ligados. Os jovens pareciam estar passando/olhando mensagens ou outra coisa.

Observei, ainda, que quando um ou outro discente fazia algum barulho ou emitia um som de fala mais alto, sempre aparecia alguém falando “*Psiu!*”, reivindicando o silêncio. E mesmo que alguns gestos indicassem, em alguns momentos, certas dispersões, os estudantes estavam, na maioria do tempo, prestando atenção ao filme.

Comportamentos como esses podem ser explicados à luz do pensamento de

Goffman (1985) ao afirmar que os homens interagem emitindo símbolos, palavras, expressões faciais, corporais ou qualquer sinal que “signifique” algo para os outros e para eles mesmos. Ainda para esse teórico, a nossa vida social, cotidiana, é mediada por vários gestos; esses, por sua vez, nos auxiliam a entender nossos semelhantes. Assim, não seria diferente no meio social da universidade e da sala de aula, pois, para Goffman, os gestos são orquestrados visando a uma intencionalidade, em qualquer ambiente ou situação social.

Ao longo do filme, a professora fez poucas intervenções. Isso aconteceu em pelo menos duas cenas que ela considerava importantes e que ilustravam o tema da aula. Essas intervenções aconteceram sem que ela parasse o filme. Ao ouvir o comentário de uma das personagens, dizendo que iria à Abadia, a professora perguntou à turma:

Dora: Vocês sabem o que é uma Abadia?

Um estudante: É uma espécie de um mosteiro. Respondeu uma voz masculina, que não consegui identificar de quem era.

Mesmo na escuridão, Dora concordou com um aceno de cabeça e voltamos a prestar atenção ao filme. Mais adiante, outro momento em que houve intervenção foi quando a professora deu uma explicação sobre o que era o *canto gregoriano*⁷⁴, dizendo porque também era chamado de *cantochão*. Isso aconteceu quando, em uma das cenas, apareceu um coro entoando uma canção em latim. O comentário da docente foi realizado sem que o filme parasse, no entanto, deu para ver que os estudantes olhavam para ela durante essa explicação, dando a entender que aquilo era necessário para o entendimento da aula e do conteúdo estudado.

Sobre os esclarecimentos da professora durante a exibição do filme, quando conversamos a respeito, os estudantes disseram que os consideravam produtivos, pois isso lhes ajudava a entenderem melhor o assunto, esclarecendo pontos que, observados naquele momento, eram relevantes para o tema estudado. Ainda para eles, um tipo de comentário construtivo era o que se dava entre eles, uns com os outros. Segundo o estudante André, isso era feito de maneira sutil, sem que eles perdessem a história do filme. Assim ele disse:

⁷⁴ Conhecido também como *cantochão*, o gregoriano é uma homenagem ao papa Gregório Magno (540-604). Caracteriza-se por: melodias cantadas em uníssono (monódico), sem predominância de vozes, ou seja, rigorosamente homofônico; de ritmo livre, sem compasso, baseado apenas na acentuação e no fraseado cantado. Cf: <http://gregoriano.org.br/gregoriano/historiacantogregoriano.htm>

Eu gosto quando estamos assistindo e aparecem os comentários no momento do filme, aquele comentário bem suave, bem sutil, aquilo mexe um pouco com a gente, quando alguém fala assim: “*Você viu isso?*” “*Gostei dessa cena!*” É como se nossos pensamentos se interligassem no potencial de igualdade, digamos assim, mesmo sabendo que há diferenças, mas de igualdade nos aspectos principais; estamos todos ali por uma causa só. (André, entrevista, 21/09/2015).

Em outro momento da exibição, Dora fez mais uma explicação. Dessa vez, foi sobre a personagem Bernardo Gui, que, no filme, aparece como um inquisidor da Ordem Dominicana. Segundo Dora, essa personagem era baseada nas ações do abade francês, Bernard de Claraval (*Clairvaux*), principal responsável por reformar a Ordem de Cister. Foi o fundador da Abadia de Claraval, na Diocese de Langres. Ela ressaltou para os discentes que, embora ele fosse um homem extremamente piedoso e atencioso, bem quisto entre os padres e a Igreja Católica, quando se tratava de preservar a fé e a moral da igreja, se tornava um inquisidor implacável. No final do filme, a personagem morre em um acidente de carruagem, ao fugir da Abadia - concluiu Dora após essa referência.

É importante dizer que, mesmo durante essas intervenções, os estudantes continuavam de olho na tela. Percebi isso, pois, cada vez que as explicações aconteciam, eu olhava para os estudantes para ver a reação deles. Em nenhum momento percebi que isso estava atrapalhando a exibição. Como, em alguns momentos, um ou outro estudante saía da sala, julguei ser porque era um filme denso, claustrofóbico, lento, não apropriado para todos os gostos. Posteriormente, na entrevista, consegui uma informação muito interessante do estudante Júlio, sobre essas saídas, pelo menos a dele, durante o filme. Ele relatou o seguinte:

Sobre O nome da Rosa, eu, particularmente, não gostei muito, André [colega dele] gostou muito, mas é tipo um CSI⁷⁵ da época Medieval. O ator principal descobre tudo, sabe tudo, isso me deixou nervoso o filme todinho. Eu não gostei disso. Teve até algumas horas que eu saí da sala, não aguentei mesmo. Mas, já no filme *Em nome de Deus*⁷⁶, dá para perceber que estava dentro da realidade daquela época, é uma coisa mais encaixada, não afetou tanto o texto, o roteiro, como afetou no *O nome da rosa* [...] (Júlio – entrevista, 21/09/2015).

⁷⁵ Crime Scene Investigation (CSI: Investigação Criminal, EUA, 2000-2015), é uma popular e premiada série dramática americana, exibida pelo canal CBS. A série é centrada nas investigações do grupo de cientistas forenses do departamento de criminalística da polícia de Las Vegas, Nevada. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/CSI:_Crime_Scene_Investigation.

⁷⁶ *Em nome de Deus* (THE MAGDALENE Sisters. Direção de Peter Mullan, Irlanda, 2002).

Júlio foi o estudante que saiu e passou muito tempo fora da sala durante a exibição do filme. Sua fala envolve questões importantes de serem pontuadas: a primeira diz respeito ao seu posicionamento em relação à narrativa do filme, ao enredo, à montagem do filme. Para aquele jovem estudante, o enredo, a trama eram óbvios, pois traziam aspectos comuns a outros filmes mais atuais. O incômodo de Júlio foi porque o filme não o animava, não o fascinava. Ao contrário, o frustrava, pois lhe parecia irreal que, naquele período medieval, as investigações fossem feitas daquela forma “moderna”. Por isso fez comparações com outros filmes, outras tramas de períodos históricos diferentes e atuais.

A angústia de Júlio, de certa forma, responde e vai ao encontro do questionamento de Dora ao perguntar se os estudantes haviam gostado do filme e se o mesmo tinha a ver com o conteúdo da disciplina. Isto é, como eles tinham percebido e entendido o filme. A esse respeito, Francise VANOYE e Anne GOLIOT-LETÉ (1994, p. 14) salientam que é necessário haver uma preocupação quanto ao que a espetação causou, daí surgir inquietações do tipo:

[...] “como o filme conseguiu produzir em mim este ou aquele efeito?”, “como o filme me conduziu a simpatizar com determinado personagem e a achar outro odioso?”, “como o filme gerou determinada idéia, determinada emoção, determinada associação em mim?”, questões centradas no como e não no porquê conduzem a considerar o filme com maiores detalhes e a integrar, em um ou outro momento, os “primeiros movimentos” do espectador.

Assim, ao contrário do que se possa pensar, a reação de Júlio foi positiva, visto que o desequilibrou. Sua atitude mostrou criticidade, capacidade de fazer relação entre diferentes obras. Demonstrou um certo grau de conhecimento sobre repertório fílmico. Nesse momento, ele, como espectador, foi impelido a abandonar o papel de observador passivo e a passar a assumir o papel ativo, crítico e reflexivo ante uma obra fílmica, coisa que tanto desejamos que aconteçam em nossos trabalhos com cinema.

A segunda questão diz respeito às associações afetivas, mentais e materiais, dentre outras, que podemos fazer quando assistimos a um filme. No caso de Júlio, o filme o instigou, o incomodou, mexeu com suas perspectivas, seus posicionamentos. Seu olhar crítico de espectador veio à tona, por isso ele disse que o outro filme, *Em nome de Deus*, “estava dentro da realidade”. Mais claramente, para o jovem estudante, a trama de

suspense e a busca por provas, como no CSI, não condiziam com a época retratada, na qual esse tipo de investigação não era habitual. Sendo assim, é possível perceber duas ordens de especulação: uma que diz respeito ao desejo de encontrar, nos filmes, uma representação fiel ao que queremos; e outra de que o filme foge às nossas expectativas, a fim de nos surpreender. Para Metz (1972), essas ordens são movidas por processos inconscientes envolvidos na recepção cinematográfica ao fazermos associações com outras obras, como fez Júlio. Fato comum quando espectadores b u s c a m encontrar verossimilhanças nas obras fílmicas. Todavia, para esse teórico, “[...] não existe um verossímil, existem apenas convenções aceitas como verossímeis” (Ibid., p. 40).

Xavier (2003, p. 31) se posiciona afirmando que essas buscas por verdades são estreitamente relacionadas a uma especulação individual que só o cinema pode proporcionar. “Há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingível. Há quem assume tal poder revelatório como uma simulação de acesso à verdade, engano que não resulta de acidente, mas de estratégia.”

Por isso, podemos afirmar que o cinema, entre outras coisas, é uma “contação” de história, na qual os realizadores imprimem, sobre a obra cinematográfica, seus desejos, suas ideologias envolvidas em ficção, fantasias, magias. Consideram isso um caminho para prender a atenção, mesmo que pare isso induzam a uma verdade. Dessa forma, o filme busca, com sua narrativa, aproximar o espectador da obra fílmica, através de processos de identificação. Estes, por sua vez, são organizados pela produção cinematográfica, em processos que visam imprimir no espectador a probabilidade de verdade. Seja em uma narrativa baseada em fatos verídicos ou não, são processos de identificação do espectador com a obra cinematográfica.

O cinema narrativo possibilita importantes processos de identificação. Desejos, prazeres, sentimentos conscientes e inconscientes fazem parte do repertório do espectador e de suas relações com o cinema. Elementos de realidade como o movimento, por exemplo, emprestam uma aura de verdade às construções produzidas pelos recursos narrativos cinematográficos. (SIQUEIRA, OLIVEIRA, BRAGA 2005, p. 158).

Ainda quanto à queixa de Júlio, posso pontuar uma terceira questão: o fato de que, sendo *O nome da rosa* originalmente um livro, catalogado no gênero romance, ao ser adaptado para o cinema, fora classificado como suspense, perdendo a sua narrativa original, possivelmente. No processo cinematográfico, essa interferência do roteirista/diretor na obra parece dar mais dinamismo à história, mas, por outro lado, afeta

o romance, como pareceu no filme exibido por Dora. Trata-se, aqui, de uma questão que alguns pesquisadores que discutem a transposição de obras literárias para o cinema indicam: deve-se ver o filme e ler o livro. Essa recomendação se faz também para filmes “ditos” históricos, com o intuito de responder: O que é real? A história contada nos filmes ou a história contada pela História?

Voltando aos enredos e cenas da prática pedagógica com cinema daquela noite, como o horário da aula iniciara às 18:50 e terminara às 21:50 horas, houve tempo suficiente para que o filme fosse exibido na íntegra, cuja exibição fora concluída às 21:30 horas.. Naquele momento, a professora comunicou aos estudantes que eu iria falar um pouco sobre o uso de filmes/cinema no curso de História. Esse pedido Dora havia me feito naquele mesmo dia, pela manhã, durante uma entrevista em sua casa, quando conversamos sobre como o cinema estava presente em sua prática pedagógica. Naquela ocasião, eu havia lhe perguntado se ela costumava fazer uma discussão com os estudantes sobre o cinema, no que concerne à linguagem cinematográfica e seus elementos, a fim de prepará-los para uma possível análise fílmica, contribuindo para uma melhor assimilação do conteúdo.

Logo após o fim do filme, observei que alguns estudantes já consultavam o relógio, outros, os celulares e alguns disseram que havia pouco tempo para a minha intervenção e o debate. Com essa justificativa, eles solicitaram à professora que deixasse o debate e a minha fala para a aula seguinte. Dora e eu concordamos e agendamos essa parte para a aula seguinte, após o debate sobre o filme. Antes de irem embora, passei uma lista para que os estudantes colocassem seus contatos, com o objetivo de agendar a entrevista e o preenchimento do questionário. Fiquei na sala, junto com Dora, até que todos assinassem a lista de presença da aula daquela noite.

Os estudantes saíram fazendo barulho e, logo após, junto com Dora, desligamos os equipamentos e saímos do auditório, encontrando estudantes de outras salas. Por morarem em outros municípios, como já frisei, a maioria dos estudantes do turno da noite não esperavam a aula acabar no horário estipulado. Muitos deles alegavam que precisavam sair cedo para pegarem assento no ônibus que os esperava em frente à Universidade. Esse fato era muito comum e, há algum tempo, já vinha prejudicando o andamento e o planejamento das atividades e das aulas dos docentes da Unidade Garanhuns. Isso mostrava o quanto poderia ser cansativo o ensino noturno, ainda mais sabendo que, após a aula, alguns viajavam para chegarem às suas casas.

Como professores, temos que estar atentos aos gestos, aos comportamentos dos

nossos estudantes, como vimos no caso do estudante Júlio, que saiu da sala porque o enredo do filme o incomodara. Situações como essa nos dão a chance de aprender com nossos alunos, pois a forma como assistimos a um filme pode não ser a mesma de crianças e jovens. Mesmo que habituados a outras práticas e a outras relações com o cinema, defendo que é necessária a esses sujeitos a abertura a outras aprendizagens, inclusive a da concentração em filmes em ambientes nos quais eles são exibidos.

Dora relata algo a esse respeito, quando relembra o fato de começar a exibir filmes dublados:

Às vezes alguns têm preguiça de ler legenda, então... O que eu acho terrível, porque eu gosto de filme legendado. Eu já estou... me acostumando, eles já estão me modificando nisso, porque eu nunca assistia filme dublado, mas, por causa da gritaria, quando eu posso passar dublado eu passo. Mas, aqui e ali, exibo com legenda, porque na legenda eu os direciono a fazerem anotações, às vezes tem uma fala que é interessante, que eles podem pegar toda. Mas, assim, isso é uma coisa que eles têm me indisciplinado (risos). (Dora, Entrevista, 21/11/2015).

Essa fala da professora nos instiga a uma reflexão sobre como nós, professores, podemos estar abertos a novas formas de lidar com nossos estudantes, nos modificarmos em prol da maneira como o outro pode aprender, como se posicionou Dora no final da sua fala. Ao considerar as necessidades dos estudantes de assistirem a filmes dublados e tomando para si essa questão como um novo hábito, a professora estabelece uma nova perspectiva de assistência que a aproxima do universo cultural dos seus alunos. Ao “preferirem” assistir a filmes dublados em vez dos legendados, esses estudantes expõem, de certa maneira, suas identidades e seus hábitos de classe, haja vista que são sujeitos socioculturais que, em seus contextos, forjaram tais gostos/preferências ou contingências, como afirma Bordieu (2007), para quem o gosto é adquirido culturalmente. São resultantes de práticas culturais que os sujeitos vivenciam culturalmente, mesmo que seja por escolha condicionada e padronizada pela industrialização da cultura, principalmente a hollywoodiana.

A dominação dos países subdesenvolvidos por cinematografias industrializadas não é exclusivamente econômica. É global. Ela forma gostos, acostuma a ritmos etc. Gosta-se, por exemplo, de filmes de mocinho e bandido, com uma narrativa acelerada e happy-end, cujo modelo é hollywoodiano. (BERNARDET, 2000, p. 28).

Podemos considerar também que seja pelas razões acima, mas também atreladas

às questões locais, uma vez que as salas de cinema são escassas ou inexistentes. Em ambos os casos, forjam as experiências e as relações pessoais dos sujeitos com o cinema. Nesse sentido, a indústria cinematográfica dominante dita o ritmo das produções e, assim, cria uma certa condição no gosto do público em geral. Para Bernadet, isso condiciona a forma como os sujeitos lidam com os enredos, as narrativas e as linguagens de diferentes filmes. De algum modo, isso se reverbera num hábito de consumo de filmes.

Sob esse ângulo analítico, podemos inferir que os estudantes de Dora foram, ao longo de suas trajetórias educativas e socializadoras, incorporando essa forma de verem filmes. Mais que isso, ela é resultado de diferenças de origem de classe e de oportunidades sociais (SETHON, 2010), como é o caso do hábito de leitura e de leitura rápida. Assim, podemos considerar que a relação que travam com a recepção cinematográfica a que foram submetidos agora é confrontada na Universidade, com outros modos de se ver filmes, modos que são diferentes daquele da professora Dora.

De um lado, ela tem seus princípios e modos de trabalhar com filmes e, de outro, ela assiste aos filmes com os estudantes da maneira que eles propõem, pois acredita que isso pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, prática na qual, além de considerar os elementos da cultura juvenil nas relações com filmes, ela também aprende, modificando sua própria disciplina, mesmo que seja em direção ao que ela nomeia como uma “indisciplina”. Essa abertura pauta a relação que Dora tem com seus estudantes e com a escolha do recurso filme para a produção do conhecimento.

Dora informou que ela tinha essa limitação e que ela não dominava propriamente a linguagem e a gramática cinematográficas. Embora ela falasse com os estudantes sobre a importância cultural dessa arte e os levasse às salas de cinema quando isso era possível, inclusive porque muitos deles não as conheciam por serem de localidades sem acesso a esse tipo de sala.

Ainda sobre a oportunidade de levar os estudantes às salas de cinema, a professora achava muito interessante, porque, segundo ela, quando eles entravam e viam aquela tela imensa, a projeção e o som de melhor qualidade, a magia e o encontro com o diferente acontecia; o encantamento se tornava possível, sem esquecer o ritual da pipoca, ou seja, para os estudantes, era um entretenimento. Dora pontuou que argumentava que o cinema era uma arte, que mexia com a sensibilização, mas que não tinha respaldo teórico para aprofundar essa questão. Então, procurava falar isso sem muita veemência, pois, como ela mesma dissera: “É uma coisa que é uma falha minha, e eu tenho essa falha de verdade.” (Diário de campo, Entrevista, 21/11/2015).

Apontando isso como algo negativo e diante de seu convite, me prontifiquei a fazer uma explanação, a fim de contribuir, de alguma forma, para o trabalho da professora em sala de aula. Ela sugeriu que isso acontecesse ao final da exibição do filme. Considerei importante a professora ter a preocupação de discutir um pouco essa questão. Achei também bem lisonjeiro ela ter me feito esse convite, demonstrando que, de alguma forma, a pesquisa já havia começado a dar seus primeiros passos para equalizar uma questão: a preocupação de situar os estudantes sobre a linguagem do cinema. Como eu já havia estudado sobre o tema e havia preparado um minicurso sobre o uso didático de filmes no Curso de História, solicitado pela coordenação do curso, em anos anteriores, não tive receio em ajudar. É evidente que eu iria tratar do assunto do meu lugar de professor de didática e baseado na minha formação de pedagogo.

4.1.4 A cena da aula – outras sequências

Dia: Quarta-feira - 26/09/2015

Hora prevista de duração: 18h50min às 21h50min

Personagens: Professora Dora, 15 jovens (04 mulheres e 11 homens) e o pesquisador

Na aula da semana seguinte, dia 21 de setembro de 2015, após a aula anterior, na qual houvera a exibição do filme, a professora Dora retomou a discussão que havia proposto naquela ocasião, a fim de levantar as questões do filme relacionadas ao conteúdo de sua disciplina. A descrição abaixo retrata a atividade e as ações que se desenrolaram nesse dia, além de indicar eixos analíticos construídos, que serão abordados ao final da descrição, a partir das observações feitas.

A atividade de debater o filme *O nome da rosa* ocorreu na semana seguinte à aula de sua exibição. Dora e eu, mais uma vez, chegamos juntos ao auditório, mesmo local em que acontecera a exibição do filme na aula anterior. Nesse segundo dia, havia um número menor de participantes, quinze ao todo, e, desses, 4 eram mulheres. Os estudantes começaram a chegar por volta das 19h17min. Como sempre, foram atenciosos comigo e com a professora e saudavam-nos com um “Boa noite!”. Um ou outro jovem mais afetuoso ia até ela e a abraçava, dava-lhe um aperto de mão e um beijo na face. Assim que iam chegando, os estudantes cumprimentavam-se entre si com risos, abraços e apertos de mãos. O encontro entre eles era agradável de se ver, uma espécie de euforia, com risos e abraços que logo davam um clima de amizade, mostrando, claramente, a perspectiva do encontro que a escola proporciona (DAYREL, 1996).

Constatei que realmente era uma turma unida, com laços afetivos para além da formalidade e de meros colegas de classe/curso. Devido às entrevistas feitas com eles na noite anterior, também me cumprimentaram cordialmente. Olhando-os nesse movimento de chegada e a forma como se cumprimentavam, pude identificar, pela fisionomia, que alguns tinham estado presentes na aula anterior, quando da exibição do filme.

Dessa vez, nessa segunda aula, não tivemos trabalho de arrumar a sala e os equipamentos: tudo já estava ligado e funcionando perfeitamente. Dora colocou uma cadeira de frente para a plateia e eu coloquei uma cadeira meio ao lado, para que pudesse anotar as reações e as intervenções dos estudantes na hora do debate. Pedi autorização à Dora e à turma para fazer uso do gravador, o que todos consentiram com um “sim” ou um aceno afirmativo de cabeça.

Às 19h30min, Dora começou a aula, saudando a classe com “Boa noite!”. Apresentou-me, mais uma vez, justificando a minha presença, e, em seguida, falou que iria tratar do filme que fora exibido na aula anterior. Lembrou-lhes que já haviam estudado o assunto. Em seguida, sentou-se de frente para a turma, com o celular à mão, para consultar as suas anotações, feitas durante a exibição do filme. Só mais à frente percebi que, durante a exposição dela no debate, trazia suas anotações no celular, que o consultava sistematicamente. Um pouco atento a esse fato, lembrei-me de que, várias vezes durante a exibição do filme, ela escrevia ao celular, logo após ver alguma cena do filme. Entretanto, só nesse momento da exposição dela, eu me dei conta de que Dora rabiscava anotações sobre o filme, no bloco de anotações do celular, para o futuro debate, que então estava sendo realizado.

A situação descrita não é a mesma de quando falamos do celular na sala de aula, como auxiliar no processo de ensino, mas essa é uma outra discussão que, por ora, não cabe aqui. Mas é relevante dizer que os diferentes usos do celular como um recurso comunicativo vêm ganhando espaço e suscitando discussões importantes. O uso do celular como um recurso de anotações, em vez do bloco de papel ou caderno, parece que vem sendo um fato comum. Hoje em dia, encontramos muitos profissionais que escrevem suas anotações em celulares e *tablets*, com o objetivo, talvez, de sistematizar melhor as discussões. Essa forma de anotação tem sido frequente também entre estudantes (que fotografam anotações do quadro negro em vez de copiarem, por exemplo), professores e profissionais da comunicação. De qualquer modo, mesmo se valendo desse artifício, Dora se perdia em suas anotações devido ao corretor ortográfico do celular.

A aula começou, efetivamente, quando ela começou a pontuar que a Idade Média

fora dividida em baixa e alta Idade Média. Destacou que a moral cristã era o que definia a mentalidade da época e que, em seu início, pairava a moral agostiniana, que, por sua vez, era baseada nas ideias do filósofo Platão. Para costurar essa afirmativa, Dora fez uma breve explanação sobre a vida de Santo Agostinho antes e depois de sua conversão ao catolicismo. Fez também um panorama histórico da época, apontando o surgimento das feiras, da burguesia e também do novo modo de pensar. Alertou que o pensamento de Santo Agostinho estava começando a não corresponder ao pensamento de sua época e que, em consequência disso, houve um processo de mudança. Nessa transição de pensamento, surgira a presença de São Tomaz de Aquino, que se baseara no pensamento de Aristóteles para nortear a nova moral cristã, uma moral mais flexível, mais aberta em relação à moral agostiniana, arrematou ela.

Ao concluir essas afirmações, Dora passou a fazer uma pequena introdução sobre a temática do filme, dizendo:

O filme *O nome da rosa* trata de uma história que se passa num convento. Sabemos que, na História, a gente estuda a questão do tempo, a relatividade do tempo. A gente não tem uma mudança brusca. Na transição do tempo, coabitam o velho e o novo e o filme deixa claro esse tipo de mentalidade. Os monges do convento seguem o pensamento agostiniano [...]

Observei que, enquanto ela falava, alguns estudantes ainda continuavam chegando, ao mesmo tempo em que conversavam. Era uma euforia: pedidos de licença para passar e se assentar, abraços, conversas, risos. A professora Dora parou, então, de falar, como forma de chamar a atenção dos que chegavam fazendo barulho. Percebi que isso a tinha incomodado e, em tom de justificativa para mim e de pergunta para os estudantes, disse: “Estão se acomodando, não é?”

Naquele momento, Dora fez uma pausa e indicou alguns lugares com o dedo para, logo em seguida, digitar alguma coisa no celular e continuar a explicação. Esclareceu que tinha havido uma mudança de mentalidade no período estudado, quando surgira o pensamento de Santo Tomaz de Aquino, que fora muito importante para a consolidação da moral cristã da época.

Como uma retomada de lembrança, Dora apontou que o filme fora baseado no livro de Umberto Eco, autor e crítico literário italiano que, ao escrever *O nome da rosa*, destacara, exatamente, a baixa Idade Média, ou seja, os momentos de transição do

“medieval”⁷⁷ para a modernidade, para a Renascença. Dora pontuou, ainda, que o autor tratara dessa transição e de um conflito realmente interno, um conflito da igreja com a ciência. Dito isso, arregalou os olhos e, mais uma vez, como se houvesse se lembrado de algo, fez uma pequena pausa. Olhando para a turma, perguntou:

Dora: Não gostaria de influenciar vocês com minha fala. Mas como vocês perceberam o filme? Primeiro... (pausa). Vocês gostaram do filme?
- Gostamos! – Falaram alguns estudantes ao mesmo tempo.

Antes dessas respostas, houve uma pequena pausa, mas, logo em seguida, além dessa ênfase dada por alguns, vi alguns fazendo um “Sim”, com um gesto afirmativo de cabeça, e ouvi outros dizendo “Sim”, enfaticamente. Achei muito pertinente Dora fazer essa pergunta aos estudantes visto que isso mostrou a preocupação dela com o sentimento dos discentes em relação ao impacto que o filme e sua assistência podem lhes causar. Ao analisar essa questão, refleti que a forma como Dora interrogara os estudantes tinha um tom ligeiramente afirmativo, como se o filme, necessariamente, pudesse causar “algo”.

Essa maneira de questionar é muito comum porque, muitas vezes, em nossas reflexões e atividades com filmes/cinema, nos preocupamos em saber como elas chegam aos estudantes. Julgamos e defendemos que é necessário saber como esses sujeitos se posicionam em relação ao filme exibido nas aulas, especialmente após assistirem a um filme e, geralmente, aguardamos uma resposta positiva. A forma afirmativa de perguntar da professora pesquisada demonstra o quanto ainda somos tradicionais e desejamos sempre respostas positivas ao que propomos. Também provoca um direcionamento sem criticidade, estimulando o sujeito a opinar de forma positiva ou negativa sobre algo.

Ora, ricos em diferentes aspectos, os filmes, como possibilidades educativas, através de práticas pedagógicas, possibilitam o encontro de diferentes olhares e de diferentes sujeitos no mesmo espaço. No entanto, nem sempre as atividades que propomos têm significados para nossos estudantes. Isso porque se trata de um encontro coletivo e, ao mesmo tempo, individual, ou seja, o filme “é o que ele é” para cada um individualmente (FANTIN, 2006). As falas de dois estudantes a seguir ajudam a esclarecer um pouco a questão acima:

Eu sinto uma nostalgia. Também, depende do filme. Se for um filme

⁷⁷ Forma comum com que a professora se referia ao período da Idade Média.

que fala sobre as fases da vida, eu relembro muita coisa, que eu vivi, tipo... Se eu quiser lembrar de alguma coisa, eu tenho que ver alguma parecida naquele momento. Estamos aqui assistindo e eu digo: “*Eita! Já aconteceu alguma coisa parecida!*” Eu tento buscar isso no filme, eu procuro buscar esses momentos na minha memória. (João, Entrevista, 16/09/2015).

Eu cresci apaixonado por cinema e o sentimento que trago é de alegria, sempre, sempre! Sempre estou assistindo um filme, sempre estou comentando, então, para mim, cinema é algo que traz muita alegria. (André, entrevista, 16/09/2015).

As falas desses dois estudantes são exemplos do que é possível pensar sobre o impacto que os filmes podem causar em quem os assiste, possibilitando uma diversidade de sentimentos. Os filmes nos impelem a saber lidar com emoções de várias ordens e elas podem ser de vários tipos, como os sentimentos de amor, ódio, dor, perda, raiva, frustração, perdão, remorso etc. (CIPOLINI, 2008). Isso acontece porque os sujeitos socioculturais, quando estão em situações de especiação, podem assumir posturas, viver emoções, formular reflexões, aprender, imaginar, interrogar o que estão vendo e sentindo, de modo amplo e aberto, o que escapa da objetividade e intencionalidade pedagógica pensada pelo docente:

Dora: Eu tô abrindo a discussão para vocês antes de me colocar, porque... acho que é bom quando parte da ótica de vocês. - Salientou;
João: Fale, homem! Dá para falar já?

Ao estimular o colega a falar, João fez com que todos rissem, pois havia carregado um sotaque típico da região. Ainda rindo, ele mesmo opinou:

João: Percebi algumas coisas no filme, professora...
Dora: Pode falar! – Ela estimulou.

Dora consentiu, interessada no que ele teria a dizer:

João: Eu acho que o filme traz um tratamento histórico muito maior do que a produção cinematográfica em si. Para mim é um filme que é mediano. Bom! Mas o conteúdo que ele passa é muito interessante, porém consegue ser muito maior do que o filme apresentado. Ou seja, mostra a Idade Média, lógico, o período da Inquisição, de conflitos, um dilema muito grande entre ciência e religião que hoje ainda existe. Fato que a igreja queria esconder do pessoal que vivia no mosteiro. É mosteiro o nome, professora? Abadia é mosteiro né professora?

A fala de João foi muito interessante, pois ele pareceu ser um conhecedor de cinema, apontando a qualidade técnica do filme e chamando atenção para esse aspecto. Ele colocou em destaque algo que não era a preocupação da professora naquele momento: evidenciar a qualidade técnica e a estrutura rítmico-narrativa do filme. A colocação de João sinaliza que ele conhecia um pouco da linguagem cinematográfica. A esse respeito, vale reiterar que, conforme vários estudiosos do cinema, a exemplo de Cipolini (2008, p. 24), isso é muito importante, porque:

Quando o espectador domina a linguagem do cinema, desenvolve um senso estético e um olhar crítico de quem não se contenta em ser um receptor passivo, pois participa refletindo sobre os fatos apresentados, construindo e reconstruindo a história.

Como podemos ver, a observação de João fugiu à intencionalidade de Dora, ou seja, a discussão proposta não era fazer uma análise técnica do filme como um objeto do cinema, mas trazer o filme como um objeto que retrata um conteúdo, algumas situações. No entanto, a fala de João foi além do que Dora parecia querer saber, isto é, se o filme tinha cumprido o papel de esclarecer o conteúdo estudado, pois essa era a sua intencionalidade.

Dando continuidade à fala de João, Dora assume a palavra e responde “sim” à pergunta do estudante, destacando:

Dora: Era um mosteiro, uma Abadia que escondia livros, que talvez falassem de coisas científicas, interessantes, relevantes, então eles escondiam...

Nesse momento, a professora foi interrompida por outro estudante, chamado Carlos, que disse:

Carlos: Havia o embate dos franciscanos com os beneditinos. O embate se dava porque eles eram da mesma vertente, mas com uma, uma mentalidade diferente. No filme, os franciscanos são mais alegres e em outras questões eles respeitam mais do que os dominicanos, foi mais ou menos isso que eu percebi no filme.

Dora: Joia!

A professora salientou, concordou com a cabeça e sorriu levemente para o estudante Carlos, como que agradecendo a participação dele, e instigou:

Vamos lá, gente...!

Em seguida, a professora fez uma breve pausa e olhou para toda a turma, buscando uma intervenção dos estudantes. Durante as falas seguintes, Dora não fez nenhuma intervenção, deixando que os jovens alunos se colocassem:

Amélia: O que chamou a atenção foi que o tutor perdoou o noviço pelo que aconteceu entre ele e a prostituta. Disse que só eles iriam ficar sabendo.

Dora: O que mais?

Fernando: Há a questão da sexualidade, também evidente no filme. Os monges pregavam a santidade. Aparentemente eram todos santos, mas por trás havia o pecado, o prazer carnal. Eles transavam com a prostituta lá...

Amélia: Mas existe uma questão forte, a imagem. O filme mostra também que nem todo mundo que ia ao mosteiro, à igreja, ia voluntariamente. Muitos iam obrigados, o pupilo do frei havia sido obrigado pelo pai que tinha mandado ele para o mosteiro. O filme mostra também a questão do saber, como era rigorosa a questão do conhecimento... Porque, quando você tem acesso ao conhecimento, você começa a se questionar, a perguntar o porquê. No caso do filme, discutiam as ordens da igreja e as ordens de Deus.

Houve uma longa pausa, na qual Dora ficou olhando para os estudantes, em busca de mais comentários e, por fim, perguntou:

Dora: Que mais, gente?

Carlos: O riso como blasfêmia, já falaram?

Nessa altura, o estudante Henrique, sentado no fundo da sala, perguntou e comentou, ao mesmo tempo:

Henrique: O riso como blasfêmia, já falaram? O riso era visto como se fosse uma blasfêmia contra Deus.

Depois de uma pausa, a estudante Jussara falou:

Jussara: Também! As formas como eles eram torturados até confessarem, como não iriam confessar com aquelas torturas?

Questionou a discente, olhando fixamente para Dora, que não se posicionou, “correndo os olhos” pela sala, esperando que outros estudantes falassem. Depois de uma pausa, o estudante Vinicius comentou:

Vinicius: Achei interessante, também, outra coisa: a questão dos conselhos que eram feitos para discutir os dogmas importantes para a igreja, as coisas da igreja. Os franciscanos que defendiam a pobreza de Cristo, que ele foi pobre também, e era uma briga danada, os franciscanos seguiam ordens, a pobreza de São Francisco, a pobreza e tal... de Cristo, que foi pobre e queriam que todos seguissem essa ordem. E havia essas reuniões para ver se eram aprovados esses códigos. Foi isto que achei interessante: essa questão, que eles se reuniam para deliberar as coisas, discutir os dogmas.

Dora: Mais alguém?

Depois dessa pergunta de Dora, houve um longo silêncio até Eduardo se manifestar:

Eduardo: Há aí a restrição do conhecimento, que não foi só no início da igreja, como a gente tinha visto em outro filme. Eles destruíram a igreja de Alexandria e agora, como a senhora disse: “Na baixa Idade Média, ainda existia isso.” Eles pegavam os livros que achavam perigosos e restringiam o saber. Eles escondiam os livros não só da sociedade, mas dos próprios membros da igreja.

Terminado o comentário de Eduardo, João pediu a palavra:

Dora: Diga!

João: Minha dúvida está aí: se eles tinham livros, esses livros tão... como posso dizer... Me digam um adjetivo aí...

João perguntou, olhando para a turma, e pedindo ajuda.

Eduardo: Ofensivos!

João: Isso!... Por que guardá-los e não destruí-los? Se eram ofensivos, destruiriam para que ninguém visse. No entanto, guardavam... (pausa)

Dora ouviu com atenção, esperando que o estudante continuasse. Como ele não prosseguiu, ela completou:

Dora: Eles achavam, porque...

Hesitou um pouco e consultou o celular, buscando as anotações, e continuou:

Dora: Eu vou... eu vou.... Eu vou explicar para vocês já. Mas antes eu vou fazer uma pergunta que talvez... Mas... eu gostaria de perguntar

uma coisa simples, que é uma coisa que acho que vai interessar a Josaniel também: Diante daquilo que a gente tá estudando do conteúdo de medieval, esse filme ele foi importante para vocês? Ele traz acréscimos?

Mais uma vez, percebi a preocupação de Dora, não apenas com a minha presença, mas em saber se o filme teria causado algum impacto sobre os estudantes, aspecto esse que ela sabia que era, também, um ponto de minha investigação. Em outros termos, penso que muito dessa preocupação e da pergunta tenha se dado por dois motivos: o primeiro, em saber dos alunos se o filme tinha trazido contribuições ao conteúdo e ao aprendizado, daí ter feito essa pergunta mais uma vez. O segundo motivo é que eu estava na sala de aula, como observador de sua prática pedagógica, e Dora sabia dos meus objetivos. Para ambas as razões, tive a sensação de que a apreensão dela se pautava em corresponder às minhas expectativas de pesquisador, questão que retomarei mais adiante, neste capítulo.

De qualquer forma, vi, pelo aceno de cabeça, que os estudantes responderam “Sim!” Eu não saberia dizer tudo o que esse “sim” representa, qual seja, o que ele revela e o que ele esconde. Trata-se de um “sim” para satisfazer à professora, visto que eu estava presente, ou era algo verdadeiro da parte deles? Eram as duas coisas ao mesmo tempo ou haveria ainda outros sentidos para esse “sim”? De qualquer modo, é importante o comentário/a resposta de Eduardo abaixo e a forma enfática e sincera que ele revela no que diz e no modo de dizer:

Eduardo: Com certeza! E confirmações também! Aquela parte que Jussara falou que o pessoal entrava no convento não por vocação... Como a gente viu no final do filme, o gordinho lá... o gordinho tinha entrado porque a maioria do povo estava morrendo de fome nessa época. Ele foi porque lá tinha o que comer. Ele entrou por causa destas vantagens: se empanturrar de comida, trocar por uma porção de alimento, por exemplo, por sexo, pelo prazer carnal.

Felipe: Se eu não me engano, também é tratada no filme a questão da venda de indulgências e havia também aquele povo que vivia ali nas proximidades, que trocava a galinha em favores e favores sexuais da prostituta.

Dora: Que bom que vocês perceberam muitas coisas do filme! Na verdade, eu concordo com você, João, quando diz no início... Quando você fala da carga histórica que você me traz, que a gente vê que ele perpassa por várias questões do medievo. E eu notei algumas coisas que vocês observaram, outras para a gente aprofundar um pouco. Veja... quando o monge fala sobre as mulheres... lembram do início? Logo ele disse a seguinte fala sobre a senha e natureza... Desculpem, o corretor do celular mudou alguma coisa aqui... Também... o corretor eu estava escrevendo algo aqui, mas o corretor mudou. Mulher e natureza.

Dito isso, Dora corrigiu a palavra “senha” por “mulher”, justificando a falha no corretor do celular. A professora vasculhou mais anotações no aparelho e voltou a acrescentar:

Dora: O monge diz sobre a mulher que ela “se convertendo ela vai alcançar a graça”. Eu vou para essa primeira fala porque trata da questão de gênero, mas foi coincidência, viu?

Essa justificativa de Dora remete às discussões que ela mantinha com o grupo de estudo. Estudiosa das questões de gênero, buscava, quando tinha oportunidade, fazer referência a esse tema. Assim, ela não deixou “passar batida” a oportunidade de abordar o tema por uns instantes, mesmo se justificando. Essa justificativa, por sua vez, demonstra que Dora sabia da inferioridade com que certas temáticas eram tratadas na academia e em outros espaços. É por isso que, ao tratá-las nas suas aulas, buscava ter cuidado, mas abria brechas em seus conteúdos para fazer expor sua visão política sobre esses temas. Ela sabia que tais questões são consideradas menores, quando não são até mesmo silenciadas ou interditadas em alguns espaços e por alguns grupos. Isso, por sua vez, é positivo para o processo de ensino-aprendizagem, pois a professora se posicionava como uma educadora progressista, que “[...] ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer”. (FREIRE, 2000, p. 63).

Dora: É a questão de gênero, mas foi coincidência. Foi colocado no início, logo no início do texto ele fala... Quando ele fala nessa mulher de natureza perversa, veja... historicamente, hoje, as feministas tratam a coisa que diz o seguinte: “Não foi só o patriarcado que subjugou a história do feminismo”. Então, quando a gente escuta falar lá na paleontologia, por exemplo, a gente escuta que o homem pintou arte a rupestre e tal. Vejam, sempre no masculino. Mas tem mais do que isso na atualidade, na sociedade atual, que já foge aos padrões do patriarcado. Hoje, a gente ainda encontra um contexto de desigualdade muito grande entre o masculino e o feminino. A desigualdade que eu estou falando aqui não é a desigualdade de buscar uma situação melhor, de comparar de forma igual. Vamos falar de cuidado, a gente fala de equidade diante da sociedade, direito a salário justo, equilibrado. Essas questões todas aparecem muito mais hoje na exploração masculina. A discussão fala mais nessa direção do que sobre o próprio patriarcado. Mas o patriarcado é um modelo da Idade Média. Como vocês viram na aula anterior: quando houve um grande *cisma* do oriente, permaneceu o patriarcado. A igreja, quando rompe com o império do oriente, ele tem os patriarcas, que muitos trataram de forma desigual e desumana a mulher. É muito curioso, porque, na fala do monge do filme, ele diz: “a mulher de natureza perversa”. Ele vai buscar aquela ideia do Gênesis,

aquela ideia da Eva... Diga, filha!

Dora incentivou a estudante Juliana quando esta levantou a mão, pedindo a palavra.

Juliana: Esses dias eu estava assistindo uma missa e o padre falou a mesma coisa, que a mulher era fruto do pecado e tudo mais. Fiquei observando o padre falando e vi que muita coisa não mudou.

Dora: É que nós ainda estamos numa sociedade machista; a gente precisa quebrar isso. Vejam só, então, quando ele diz mulher “de natureza perversa”, ele trata também como natureza inferior, isso é um pensamento... Veja o próprio Platão... No início da Idade Média, a moral cristã era a moral de Agostinho. Agostinho seguia ensinamentos de Platão, daí, então, essa ideia da mulher e natureza inferior, de natureza perversa, dessa mulher que está numa condição de inferioridade. Não é à toa que lá na Grécia, Platão... quando tem ali o banquete, só participaram homens para discutir o belo, mas esse belo era masculino. Ali foi um teatro, nem a mulher que tocava flauta pôde permanecer presente; só homens para discutir o belo. Mais precisamente, a beleza masculina, a gente vê ao longo da história. Vemos também a mulher como submissa, como subalterna, inferior, sem valor nenhum. Aí vocês veem no filme a prostituta, tendo relações com os homens em troca de favores.

Algumas falas de Dora reforçam o quanto ela gostava de tratar das questões de gênero no período da coleta de dados para esta tese. Isso ficou claro quando, na entrevista, perguntei que critérios ela usava para as escolhas dos filmes a serem exibidos em suas aulas e ela respondeu:

O principal é que o conteúdo esteja concatenado com o que eu estou vivenciando, o conteúdo do filme esteja também de acordo com a disciplina, com o que está sendo trabalhado, esse é o principal. Mas já aconteceu em alguns momentos assim... [...] Agora mesmo, com meu grupo de estudo sobre a Educação de História e Gênero, tratamos disso. Então, assim, eu já passei filme e a gente de vez em quando passa filmes. Filmes longos mesmo ou uns curtinhos para fazer debate sobre o tema, ilustram bem e acho que sai um debate rico. (Dora, entrevista, 26/11/2016).

Esse relato mostra as razões pelas quais os filmes eram escolhidos: estarem atrelados ao tema, conteúdo da aula, mas também estarem conectados a temas que, particularmente, para a docente, eram importantes como fonte de estudo e pesquisa. Isso revela tanto a preocupação da professora em ir além da exibição como entretenimento, quanto o cuidado de tratar de temas atuais da educação, que eram

relevantes para o aprendizado mais geral dos estudantes.

Ao findar sua fala, falando sobre as questões de gênero presentes nos filmes que escolhe, Dora consultou suas anotações no celular e voltou a comentar o conteúdo do filme que *O nome da rosa*. Explicou o que eram os alaúdes: atividades que começam cedinho e se repetem às vezes por várias horas dentro dos mosteiros. Pontuou o tanto de horas que os monges rezavam sozinhos e/ou acompanhados. Chamou também atenção para a cena do filme que mostra que, enquanto todos comiam, um monge ficava em pé. Era um ritual e, portanto, tinha um significado. A professora deu explicações sobre como era uma vida dentro de um mosteiro, revelando que, antes de entrar para a vida acadêmica, ela havia ficado cerca de três anos morando em um mosteiro, no sul do país, com a finalidade de ser noviça; daí ter todo esse conhecimento sobre os hábitos de um mosteiro. A ação de fazer perguntas, contar experiências pessoais e esclarecer pontos importantes durante uma aula ou uma atividade está relacionada, segundo Morales (1999), a uma questão didática, justificada como sendo um recurso fácil, útil e usado em qualquer momento, por qualquer professor. Segundo o autor, são ações relevantes para o aprendizado. Mas ele alerta para a maneira como o docente faz a intervenção. Para o autor, esse tipo de intervenção e questionamento não pode ser feito de qualquer maneira, enfatizando que essas ações precisam ter um caráter educativo, como pude observar nas intervenções da professora Dora.

À medida que falava, vi que os estudantes a ouviam com interesse. Dora era perspicaz e muito intuitiva. Ela pressentia que o fato de falar um pouco de sua vida pessoal no tempo em que havia morado num convento/mosteiro despertava o interesse dos jovens alunos. Ela detalhava cada ritual, justificando cada cena, como uma verdadeira conhecedora dos ritos católicos. De alguma maneira, o conhecimento que ele detinha sobre os rituais aproximava mais os estudantes da atmosfera que o filme apresenta na Abadia e do próprio conteúdo do filme.

Mais à frente, Dora falou o que é *canto gregoriano* e quem foi Bernard de Claraval, cuja personagem aparece no filme, com o nome de Bernard Gui. Esclareceu que Claraval havia mudado o convento na França, o mosteiro cisterciense, pois Bernard tivera uma ligação muito estreita com os templários.

Dora: Já ouviram falar dos templários?

A professora perguntou aos estudantes e esperou que eles respondessem. Ao

ouvir “sim”, continuou explicando que era uma ordem religiosa e também militar. Nela, era muito comum seus cavaleiros andarem dois em um mesmo cavalo e fazerem votos de pobreza.

Dora: Uma coisa que assusta é quando a gente estuda as constituições de um povo... Vocês encontraram, por exemplo, nos jesuítas. Eles podiam matar alguém em nome da fé, pois não era pecado. Então, a mesma coisa os cistercienses, que eram os templários. Quem foi à França e Inglaterra pode ver; lá tem muita fortaleza, muitos castelos, eram verdadeiras fortalezas, por causa de Bernardo de Claraval. Ele foi designado pelo Papa, mas era um homem contraditório: por um lado, ele era um homem que era violento, porque ia para as guerras, matava gente na inquisição. Vocês viram no filme, ele mandava matar de forma arbitrária, mas, por outro lado, ele era um homem de muitas orações.

Por mais ou menos 15min, Dora continuou esclarecendo os pontos que os estudantes haviam levantado no início da aula. Falou sobre as indulgências, as heresias, o Conselho de Trento e da participação de Claraval nele. Relatou um pouco sobre a questão dos dogmas da igreja católica, a natureza de Cristo, o uso do terço, a virgindade de Maria. Destacou a mudança feita por Claraval no Cântico dos Cânticos, que ele considerava erótico porque falava de seios, corpos, amor e amantes. Todas essas explicações prenderam a atenção dos estudantes, pois vi que todos na sala estavam concentrados no que Dora falava com propriedade.

Buscando algo no celular, suas anotações, mais uma vez, Dora discorreu sobre o confronto da religião com a ciência, discretamente retratado no filme. Esse enfretamento é representado no uso dos óculos pelo investigador, objeto que os demais monges não conheciam por ser uma novidade na época. Um dos símbolos da ciência daquele período, marcava a transição da ciência da era medieval para a modernidade. Além das questões relativas à ciência, como destacaram os estudantes, a professora versou sobre o dogmatismo religioso, que afirmava o conhecimento como algo potencialmente nocivo à sociedade. Ao mostrar as questões entre fé e ciência e fé, as questões de gênero, notei que são tensões que ainda estão presentes no cotidiano social dos estudantes, pois a religiosidade para muitos estudantes do interior é algo muito presente.

Após concluir suas explicações, Dora encontrou um espaço para falar em Michael Foucault e o *cuidado de si*⁷⁸, teórico que ela vinha estudando desde o Mestrado

⁷⁸ Nesse estudioso, o *cuidado de si* diz respeito a se ocupar consigo, numa relação singular,

e pelo qual nutria um fascínio especial. Inicialmente, salientou que já havia falado sobre o *cuidado de si* em outros momentos de aula e, em seguida, fez uma “ponte” entre esse conceito e a Idade Média, afirmando que houvera uma distorção do sentido do *cuidado de si*, transformando-o em *renúncia de si*. Com isso, Dora explicou a razão das freiras estarem sempre vestidas com roupas inteiras, escondendo as formas femininas; o uso sapatos pretos, fechados, masculinos; e a renúncia à natureza feminina.

Ao falar da venda de indulgências, Dora disse que havia deixado isso para o final porque o tema era forte e que, desde a época medieval, já existia tal atividade, coisa que, de certa forma, ainda existe nos dias de hoje, com vendas de santinhos, de objetos que curam etc.; ela exemplificou ao final. Quando tocou nesse assunto, houve um certo barulhinho e Dora percebeu que o tema havia despertado novamente o interesse dos estudantes, porque eles começaram a falar de religião, igreja, ao mesmo tempo em que ela tentava concluir seu raciocínio. Vendo que eles não paravam de falar, aumentou o tom de voz e perguntou:

Dora: Ok? (Perguntou olhando toda a classe pacientemente). (Quando fizeram silêncio, continuou).

Até hoje a gente encontra vendas de santinhos. Há santuários ou, se você liga a televisão, os canais religiosos oferecem mil e uma coisas para a gente comprar. Esse comércio existe até hoje. Existe e é forte. Tá claro isso gente? Agora, para concluir a minha fala, eu quero terminar a aula fazendo referência a São João. Ele diz o seguinte sobre a fé e a razão: “São questões religiosas que vão para a vida toda.” Hoje, boa parte dos filósofos e estudiosos distanciam isso da academia e tudo mais. O que acontecia no medieval? Quanto mais o ser humano estudasse, menos religião, menos fé teria. Hoje, está sendo comprovado o contrário. Vocês vejam a busca, a demanda das pessoas por busca de religiosidade. Então, essa questão da religiosidade... Hoje, se escuta com muito mais veemência a questão da Teologia, mas, nas academias, nas universidades, se estuda Teologia voltada para a formação humana. Está claro? Bem, agora, Josaniel vai conversar algumas coisas com vocês. A gente combinou dele falar um pouco também... Ele está no Doutorado, discutindo a presença do cinema em sala de aula e ele... ele vai discutir um pouco isso com vocês, ok?

Terminando sua fala, Dora me passou a palavra e, em pé de frente para os estudantes, comecei a minha fala, explicando o convite da professora para tratar um pouco sobre o cinema como um objeto cultural e a presença do cinema na sala de aula

transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo (FOUCAULT, 2010).

universitária, na atualidade. Falei que essa presença não era tão recente, datando, mais ou menos, do final dos anos 1980 e que os professores das licenciaturas, praticamente de todos os cursos, trabalhavam com filmes em suas aulas. Discorri que havia uma recorrência maior dessa presença nos cursos de História, pelas mãos dos próprios professores do curso, e que isso já era mostrado em algumas pesquisas. Destaquei que, de um modo geral, não havia uma preocupação dos professores de vários cursos em saberem se os seus estudantes tinham a afinidade, a proximidade, o gosto por cinema, fazendo com que a presença do cinema na aula fosse mais uma imposição.

Com isso, explorei um pouco a minha preocupação de exibir um filme para um grupo de jovens, cuja maioria não estava acostumada àquele veículo, de forma tão cotidiana, devido às questões geográficas e aos contextos culturais do grupo. Em se tratando de um curso de História, centrei a fala em dizer que existia um debate entre muitos historiadores quanto à possibilidade de o filme servir de documento histórico (FERRO, 2004; KORNIS, 1992; MORETTIN, 1995).

Essa perspectiva de trabalho se pauta em ver que o filme é realizado em uma determinada época, em um determinado tempo e para um determinado fim e que, como documento, revela muito do contexto histórico no qual foi produzido.

Para ilustrar essa proposição, tomei como exemplo a primeira exibição pública de um filme dos irmãos Lùmiere: *A chagada do trem à estação* (*L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat*, de 1895), filme mudo, de 50 segundos, que registra a entrada de um comboio, puxado por uma locomotiva a vapor, em uma estação de trem, na cidade costeira francesa de La Ciotat. Esse curta é considerado um marco histórico do cinema como um artefato tecnológico exibido para uma plateia.

Evidenciei a diferença entre assistir a um filme em casa, na universidade ou em uma sala de cinema. Pois esta última, com sua tela grande, tem toda uma atmosfera, magia e simplicidade, além dos rituais que só o cinema impõe: o silêncio, o apagar das luzes, a pipoca etc. No entanto, deixei claro que assistir a filmes em outros ambientes é de grande importância para a nossa bagagem cultural. Essa reflexão desencadeou comentários sobre o acesso aos artefatos audiovisuais, como os celulares mais modernos, na veiculação das imagens. Reportaram também o fato de que, modernamente, em qualquer evento, as pessoas se preocupam mais em registrar a situação e publicá-la do que propriamente se divertir.

Tomando como base as proposições de Bergala (2008), Fresquet (2010, 2011), Teixeira e Lopes (2017), acrescentei que o cinema, no espaço educativo, nos dá a

possibilidade de exercício da alteridade e da sensibilidade. Reforcei que a presença da arte cinematográfica na sala de aula pode, não só contribuir para a aprendizagem dos conteúdos, como também para outras aprendizagens, humanas, culturais etc. Essa apropriação colabora para que se possa ver o mundo, as coisas, o ser humano, de outra forma.

Em determinado momento da aula, uma estudante de nome Cláudia pediu a palavra e salientou:

Cláudia: Ver filmes também colabora para que a gente consiga enxergar o comportamento das pessoas que são passadas neles e isso determinado público não capta. As crianças, por exemplo, porque filmes exibidos para as crianças, algumas não vão conseguir perceber isso aí, porque o filme e elas possuem reações inesperadas. Quanto mais cedo elas começarem a assistir filmes, mais aprendizagens terão.

Ao fazer essa afirmação, me pareceu que Cláudia tinha uma preocupação com os tipos de filmes exibidos para crianças. A colocação dela evidenciou a importância de o cinema, como arte, como entretenimento, estar presente na infância, assim como também defendem Bergala (2008) e Fantin (2006). Não só como um passa-tempo, para que as crianças se distariam e fiquem quietas enquanto os adultos se ocupam, mas, sim, que o filme produza aprendizagens que podem ser levadas para a vida toda. O a que estudante destacou, no comentário acima, também foi compactuado por outro estudante, que acrescentou:

Felipe: Eu acho, primeiramente, que, antes de trabalhar o cinema, a gente tem que ensinar a introduzi-las no mundo do cinema, como é que se faz um filme, por exemplo.

Acredito que, mesmo sem ter uma leitura dos textos de Bergala, ou mesmo sem conhecê-lo, as falas de Felipe e Cláudia ressaltam que o acesso a filmes merece ser realizado desde a infância. Um reforço para essa preocupação, mais precisamente sobre a presença do cinema na escola, veio do estudante Marcos, que complementou:

A fala de Felipe mostra o quanto os estudantes estão “antenados” quanto à discussão sobre a aprendizagem de crianças e de adultos através de filmes. Conjecturam, subjetivamente, que o conhecimento sobre como se faz um filme recai numa aproximação mais feliz dos indivíduos com o cinema e com a obra cinematográfica.

Após essa fala de Marcos, percebi que os estudantes começaram a se inquietar e a olharem o relógio. Notei, aí, que era a hora de finalizar a discussão. Então, agradei à professora Dora pelo convite e me dispus a voltar quando quisessem. Os estudantes aplaudiram e, em meio a um enorme barulho, deixaram a sala. A professora Dora e eu conversamos mais um pouco sozinhos enquanto guardávamos nossos pertences. Ela agradeceu a minha contribuição e falou que, realmente, os estudantes estavam precisando daquele momento.

4.1.5 Análise da prática pedagógica da professora Dora

O que poderíamos dizer sobre a inserção de filmes nos cursos de História, mais especificamente, na aula de Dora? No campo educacional, a introdução de cinema/filmes em práticas pedagógicas tem sido um caminho para que docentes e discentes compartilhem, de alguma forma, a experiência de trabalho com um artefato tecnológico e ao mesmo tempo cultural, como é o cinema. Comumente, há a defesa de que é uma forma de aprender, um ato prazeroso que socializa, confronta, emociona, distrai, dimensiona ficção e realidade, possibilita encontros coletivos e pessoais com vistas à alteridade.

Segundo alguns estudiosos da relação cinema/educação, a presença do cinema/dos filmes em espaços formais de educação mobiliza, dentre outras coisas, conhecimentos, saberes, experiências e pesquisas. Sobre a associação entre cinema e educação, Fresquet (2010, p. 01) afirma que não é um campo, mas sim, “trata-se de uma aproximação de potência pedagógica incomensurável”. Isso porque, devido à sua ampla possibilidade de encantar, um filme permite ir além do ensino de conteúdo. Possibilita um reencontro do sujeito com suas memórias, lembranças e emoções.

Não é de hoje que há uma notória inserção de filmes nas práticas pedagógicas em cursos de História. Isso aparece muito visível nos estudos de cinema e educação e nos que tratam do cinema como prática social, tendo como pano de fundo a História (DUARTE, 2002; DUARTE e GONÇAVES, 2014; FRANCO, 2004, 2014). Essa perspectiva se ancora no fato de que os temas históricos retratados nos filmes ganham um fundo de verdade, porque as imagens os reconstituem, fazendo com que o cinema ganhe o status de documento. Daí vem, muitas vezes, o fato de uma produção ser chamada de filme histórico.

Nos termos apresentados, essa abordagem parece, à primeira vista, um exagero,

contudo, segundo Domingues (2015), há duas formas de se pensar o cinema no campo da História: primeiro, pensar o filme (todo e qualquer filme) como documento histórico; e segundo, pensar os filmes históricos como registros. Em outros termos, o filme histórico⁷⁹ pode ser considerado aquele gênero que possui uma temática relacionada diretamente a fatos históricos. E isso o faz ser considerado um documento de duas leituras: ele tanto traz representações do passado quanto é testemunho da época na qual foi produzido.

Marc Ferro, historiador pioneiro na investigação da relação cinema-história, identifica o duplo aspecto do filme histórico, bem como explicita a leitura que ele faz do cinema. Para o autor, há duas vias: uma que diz respeito à leitura cinematográfica da história, ou seja, a história mostrada pelo cinema; e a outra, a leitura histórica do filme, isto é, à luz do período em que foi produzido. Nesse sentido, o cinema pode ser visto como fonte, ou seja, como fator de documentação histórica (e isso pode valer tanto para os filmes documentários quanto para os de ficção) e como agente da história, ou seja, como elemento que entra de modo ativo em processos históricos (FERRO, 1992). Sendo uma referência para os estudos de cinema-história, as formulações de Ferro contribuem para que se possa pensar a ótica dos historiadores do início do século XX, para os quais o filme não era considerado um documento histórico.

Essa negação se baseava na ideia de que quem contava a história representada no filme era o roteirista e não o diretor. Assim, o filme como produto não era valorizado, pois se tratava de uma orquestração dada por um roteiro. Para esses historiadores, o que deveria ser levado em conta era o que estivesse escrito, no caso, o roteiro e seu escritor.

Dessa forma, salientavam que não tinha como enquadrar o filme, a imagem, no rol das fontes documentais, porque o roteiro era fruto de uma releitura, reescrita dos fatos (Ibid.).

A reformulação dessa teoria só foi feita a partir da década de 1960, no horizonte da historiografia⁸⁰, que buscou discutir e apresentar novos métodos e objetos de análise, atrelados a novas relações teórico-metodológicas desse campo. Só a partir de debates

⁷⁹ Existem várias categorias de filmes históricos que podem ser considerados, em menor ou maior grau, como históricos, como: obras de reconstrução histórica; biografias; ficções históricas; adaptações literárias com fundo histórico; adaptações de Histórias em Quadrinhos com fundo histórico. (Blog: Ensinar História, de Joelza Ester Domingues. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/analisar-filmes-historicos>>).

⁸⁰ Palavra de origem grega (ιστοριογραφία), pode ser traduzida como grafia (escrita - γραφία) da história (ιστορία). Em sua concepção mais corrente, remete ao produto final do ofício do historiador, podendo ainda ser entendida como conjunto de obras históricas produzidas por historiadores ao longo do tempo. Porém, deste conceito aparentemente simples emergem muitas questões que se relacionam diretamente com a polissemia da palavra história (CORDEIRO, 2015, p. 01).

intensos o objeto fílmico passou a ser considerado um documento histórico, como informa Ferro:

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto de objetos e dos homens, onde privilégios trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores que é mais cruel à medida que, sob o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não existe empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça a diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra. (Ibid., 1992, p. 17).

Dentro do campo da História, o filme pode ser considerado um documento de análise pelos motivos acima expostos. Além disso, Ferro (Ibid.) indica, como caminho metodológico, que se faça uma comparação entre filmes e uma comparação da recepção de um mesmo filme em épocas distintas. Recomendação para a qual podemos encontrar respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸¹.

Se olharmos o contexto de produção fílmica, à luz dos PCNs, é possível percebermos a lógica desenvolvida por Ferro ao dizer que a cinematografia reflete as diversas condições ideológicas e estéticas da produção de uma obra, em determinado contexto. Esse estudioso entende o contexto como a época de lançamento e o uso que se faz do filme em outro momento histórico, mesmo em sala de aula. Ainda para ele, o filme, na sala de aula, possibilita o entendimento da provisoriedade da “verdade” histórica.

Para Schmidt (1998, p. 62), o filme não pode ser tomado como verdade, mas sim, como um documento como prova do real, ou seja, “[...] entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula.” Esse fato ela denomina de *transposição didática do conteúdo histórico*, ou seja, a forma de se fazerem presentes as atividades com filmes na sala de aula, mas amparadas em um sólido conhecimento histórico, em uma problematização consistente e no domínio dos

⁸¹ O documento orienta: “[...] Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema [...] Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais.” (BRASIL - MEC, 1998, p. 88).

(re)conceitos em diferentes momentos históricos, a fim de que o estudante possa compreendê-los historicamente. Para isso, se faz necessária a eficácia dos objetivos e do conhecimento sobre filmes e reportórios fílmicos por parte do professor.

Sob as reflexões acima, podemos identificar, no debate proposto por Dora, após a exibição do filme *O nome da rosa*, um amplo conhecimento do conteúdo, como também uma consistente discussão dos conceitos/temas como gênero e cuidado de si. Temas esses que, embora não fossem do conteúdo disciplinar, circulavam entre os estudantes de forma transversal, em torno do que o filme apresentava.

Durante as conversas informais que tivemos, a professora declarou que a inserção do filme na aula cumpria um planejamento, um objetivo. Os filmes vinham de uma ideia de aliar um recurso didático potente, o cinema, ao ensino dos conteúdos da disciplina. Para isso, através da ementa da disciplina, ela anunciava aos estudantes, já no começo do semestre, como, quando e por que faria uso de filmes.

Dora, desde o início, disse que deixava claro para seus estudantes qual era seu objetivo e o motivo do uso da obra cinematográfica em suas aulas. Essa posição evidencia uma prática pedagógica muito bem articulada ao filme e ao conteúdo disciplinar e que se expande a temas sociais. Em termos didáticos, o que a professora realizou foi uma *análise interna* do filme histórico, diferente da proposta de Vanoye e Goliot-Lété (1997), que propõem uma *análise externa*, escrita sobre a obra, que envolve um trabalho de pesquisa referente a tudo que diz respeito à produção do filme histórico.

A *análise interna* se concentra, segundo Domingues (2015), na história contada pelo filme, observando-se como ela é narrada. Para isso, se faz necessário observar dois pontos: 1) Verificar a reconstituição histórica do filme: vestimentas, cenários, diálogos, narrativa e personagens históricos; 2) Avaliar se a mentalidade, os valores e comportamentos correspondem, de fato, ao contexto histórico abordado. Para esse tipo de análise, o professor, ao fazer uso de filmes, deve lembrar que o cineasta é um artista e não tem compromisso com a veracidade histórica, e que filmes são compostos de subjetividades, de valores de quem os realiza (diretores, produtores, empresas etc.).

Ficou claro que esse escopo teórico-analítico não tinha sido pensado por Dora. Mesmo porque, como ela já havia afirmado na entrevista, ela tinha limitações quanto à linguagem cinematográfica. O que ela desejava era atingir um objetivo, ou seja, havia uma intencionalidade pedagógica, uma proposta de análise. Entretanto, mesmo que a docente não tivesse conhecimento teórico sobre a feitura de uma análise fílmica, houve um cuidado de fazer inferências para algumas distorções presentes no filme, como vimos

quando alertou a turma sobre a personagem de Bernard Gui.

Quanto ao filme escolhido para as atividades, julguei que ele foi oportuno ao que Dora desejava apresentar. É, sem dúvidas, um filme árido, difícil, complexo em sua narrativa, haja vista ter promovido discussões em diferentes áreas. O filme levou-nos a uma imersão na Idade Média, possibilitando a representação da era e da atmosfera medievais dentro de um mosteiro e também revelando as contradições religiosas ali presentes. Como Dora mesma dissera, ela desejava chamar a atenção dos discentes para a vida severa dentro de um mosteiro, considerando as implicações que isso trazia para a igreja, tendo, como pano de fundo, o contexto histórico abordado no conteúdo das aulas sobre a Idade Média.

De modo geral, o filme traz uma perspectiva filosófica da igreja nesse período. Ao retratar a atmosfera sombria e a vida dos sujeitos dentro de uma Abadia, revela também os conceitos religiosos e filosóficos que pairavam no período estudado, destacando a Santa Inquisição. A série de assassinatos apresentada no referido filme dão subsídios para que o período *medieval* e a filosofia cristã da época se sobressaíssem. Sem dúvidas, está presente no filme uma série de questões relevantes que permitem um debate sobre o período como fonte histórica e também sobre a forma do pensamento cristão. Dentre tais questões: o confronto entre os franciscanos e os beneditinos e os representantes da Inquisição; a preservação da moral; o avanço da ciência contra a fé, bem presente no começo do Renascimento; a busca pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, a negação dele e do saber. No filme, tanto a ciência como o conhecimento são aprestados como a chave para o desenvolvimento humano e para a abertura da mentalidade.

Depois da exibição do filme, a partir dos temas que foram pontuados no dia do debate, percebi que o que mais tinha chamado a atenção dos estudantes fora a vida dentro do mosteiro.

A professora Dora se apropriou do filme como texto-gerador de debates, ou seja, o filme como o suporte de um argumento. Seu planejamento consistiu em mostrar como era a vida dentro de um mosteiro medieval, o contexto, a vida e as relações. Para isso, chamou atenção para os elementos fílmicos, como os cenários e a iluminação.

Sobre o filme como texto, Duarte (2002, p. 98), diz que “ele pode ser ‘lido’ e analisado como texto, fraccionando suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir”. Para esse tipo de análise, ela recomenda que se faça uma

leitura teórico-conceitual de Christian Metz pois, para ela, esse teórico traz importantes reflexões para se entender e se fazer análise fílmica.

A atividade planejada por Dora trouxe o filme como um recurso pedagógico ilustrativo, um texto fílmico, não como uma verdade histórica.

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama. (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

À luz dessas palavras de Napolitano, que também tem formação em História, podemos dizer que a professora pesquisada aprofundou temas sociais importantes para ela e para seus alunos, indo além do conteúdo da disciplina. De algum modo, o filme deu a eles mais do que esperavam, mesmo não havendo um aprofundamento do filme como objeto cultural e artístico. A preocupação da docente recaiu em chamar atenção dos estudantes para alguns elementos fílmicos como ilustração. Segundo os PCNs (1998, p. 88): “No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos, é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos.”

Vimos que, para Dora, as imagens tinham uma força e estavam nesses elementos. Para ela, os mesmos eram essenciais para a compressão do tema da aula. De acordo com Monica Kornis, os elementos fílmicos ou seu conjunto são

[...] o ponto de partida que permite retirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Os vários elementos da confecção de um filme - a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor - são elementos estéticos que formam a linguagem cinematográfica, conferindo-lhe um significado específico que transforma e interpreta aquilo que foi recortado do real. (Ibid., 1992, p. 03).

Apesar de Dora ter destacado determinados *elementos fílmicos* ao discutir sobre o filme, não explicava quais eram esses elementos e no que eles ajudavam para a

compreensão do filme. Suas observações sobre a linguagem cinematográfica que o filme apresentava era incompleta, observando, tão somente, os trechos, os planos, os temas, as imagens sonoras e não sonoras, a narrativa, a escrita, como fontes ilustrativas, sem relaciona-las a linguagem própria do cinema. No que diz respeito aos elementos fílmicos, seu foco recaía sobre os *cenários* e a *iluminação*.

Em se tratando de História, penso que Dora foi, intuitivamente, além da ilustração, pois aprofundou o conteúdo, dando mais visibilidade aos fatos expostos no filme, comentando-os e fazendo relações. Sua atuação foi exemplar, pois trabalhou dentro dos seus objetivos e foi, portanto, coerente. Nessa prática pedagógica, vê-se que, seja como ilustração ou recurso didático, as atividades com filmes eram importantes e necessárias, dada a forma como a docente conduzia seu planejamento e seus objetivos.

Levando em consideração a limitação da professora quanto aos aspectos da linguagem cinematográfica, acredito que, se Dora: a) tivesse explicado a ideia político-econômica e social segundo a qual a película fora produzida; b) tivesse trazido informações mais pontuais de quem são os autores das obras fílmica e literária; c) tivesse abordado como o filme fora recebido pela Igreja quando do seu lançamento; entre outras questões, isso poderia ter enriquecido ainda mais o debate e despertado o interesse dos estudantes também pela linguagem do cinema.

Como Dora havia pontuado sobre o critério de escolhas de filmes para suas aulas, considere importante pontuar as impressões dos estudantes através de eixos analíticos, particularmente quanto ao filme *O nome da rosa*.

As falas dos estudantes apontam que a escolha desse filme se deu porque ele:

a) Contribuía para as aulas, trazendo conhecimentos e aprendizagens.

- Boa escolha, ajuda na assimilação do conteúdo. Adorei! (Carlos).
- Ótimo! Abordou o assunto da disciplina. Bem oportuno e certo no que diz respeito ao assunto que já vinha sendo abordado. (Júlio).

Vemos que as falas foram precedidas por juízo de valor do filme escolhido. Comumente, esse artifício é usado para avaliar experiências, coisas, pessoas, acontecimentos, ações, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões. Ao atribuírem juízos de valor ao filme, os estudantes apontam, de certo modo, a qualidade do filme para aquele momento. Seus sentimentos, reações e opiniões em relação à escolha do filme se pautaram, principalmente, no que o filme lhes trouxera como conteúdo/temas disciplinares, seguido do que o mesmo poderia proporcionar ao caráter pedagógico e ao

processo de conhecimento/aprendizagem que vivenciavam. Mesmo tendo sido atribuído juízo de valor, fica clara a ideia de que os estudantes ainda consideraram que o filme fora inserido na sala de aula para cumprir o papel de aproximar os conteúdos e produzir conhecimentos e aprendizagens.

Tais discentes concordaram que o filme escolhido pela professora estava, de fato, atrelado à disciplina, ao conteúdo/tema da aula. E isso reforça o que observei durante as fases anteriores da pesquisa: que a inserção do filme ainda é vista, por parte dos estudantes, como um elemento complementar, ilustrativo, com um propósito pedagógico bem específico. No entanto, o filme escolhido não foi visto como um tapa-buraco, um passatempo. Ou seja, ele teve um propósito, uma finalidade, que foi percebida e bem recebida, já que tal filme trouxe contribuições por ser bem conhecido dos estudantes do curso de História.

b) Era importante para a disciplina/o curso.

A estudante Vera corrobora as falas dos outros colegas anteriores ao afirmar:

Já tinha assistido ao filme. Trata-se de um filme rico de informação para o meu curso. (Vera).

c) Trazia boa qualidade técnica, representava fatos/sensações.

Essas questões foram apontadas pela estudante Arlete:

O filme *O nome da rosa* é um ótimo filme. É histórico, tem suspense, relata acontecimentos e tem partes reais sobre a igreja. Nos traz uma adrenalina e suspense de descoberta. (Arlete, Estudante de História, questionário).

Essa declaração aponta que a escolha do filme foi além dos aspectos já mencionados anteriormente por outros estudantes, pois a aluna Arlete deu destaque à escolha do filme porque ele trouxera informações históricas, mas também possibilitara fruição e emoção. Na fala dessa estudante, sobressaíram-se os aspectos técnicos que possibilitam, não só o conhecimento dos fatos para a assimilação do conteúdo, mas também as emoções, as sensações que o filme, enquanto objeto do cinema, pode proporcionar.

Quanto a mim, a exibição do filme escolhido por Dora mostrou-me, uma vez mais, o quanto um filme adequado ao tema que se trabalha em sala de aula é importante para o desenvolvimento do planejamento pedagógico. Revelou também que os discentes

eram críticos quanto aos filmes que eram exibidos em suas aulas. A fala de um deles na entrevista também denota essa criticidade:

O professor tem que ver direito o filme que ele vai colocar, porque, muitas vezes, pode deixar os alunos entediados, pelo fato... Isso eu estou falando da gente que está na academia, mas se fosse uma pessoa mais jovem, eles não teriam esse olhar mais crítico ao filme. (Felipe - estudante de História, entrevista, 21/11/2015).

Como podemos observar, há uma preocupação na fala do estudante. Mesmo que defendamos, diante dos alunos, que os filmes escolhidos lhes trarão aprendizagens, eles têm seus próprios julgamentos e avaliações, além de terem suas preferências e gostos, mesmo que herdados de contingências. Isso porque esses são apreendidos e incorporados através de constituições e padrões de julgamento, como nos lembra Bourdieu (2007).

Para esse autor, o gosto não é uma propriedade inata dos indivíduos, é produzido e resultado de um feixe de condições materiais e simbólicas, acumuladas no percurso de nossa trajetória educativa. Em outras palavras, o gosto é cultural, se adquire, mais do que isso, é resultado de diferenças de origem e de oportunidades sociais e, portanto, deve ser visto como tal e considerado no processo educativo. Para que se analisem e se compreendam tais relações, Bourdieu também defende que é preciso conhecer os sistemas de classificação e as técnicas de identificação dos símbolos de distinção (social e de classe): desde os bens materiais de maior ou menor qualidade até os lugares frequentados, a música consumida, a estação de rádio ouvida etc.

Todavia, o que se passa em inúmeras situações de sala de aula é que, nem sempre, os estudantes podem expressar livremente o que gostam. Quando são realizadas práticas pedagógicas com filmes, ou outras que sejam, a escolha parte sempre do docente. O que acontece é que, nem sempre, os alunos são convidados à palavra ou escutados, porque, geralmente, as práticas docentes em sala de aula são da palavra mais do que da escuta, do silenciamento mais do que da participação e dos protagonismos juvenis. Inscritos em relações de poder hierarquizadas, nas quais os jovens estudantes estão em lugares e papéis subalternos, muitos deles não se arriscam a falar e expressar suas opiniões, sentimentos, considerações.

Embora as tenham, se não encontram, nas interações pedagógicas das salas de aula, um acolhimento às suas palavras, eles as revelam entre seus grupos de pares, como também costumam se expressar em condutas que negam as regras impostas. É o que ocorre em pequenos ou maiores atos de indisciplina e insubordinação, conforme

classificações de escolas e seus profissionais. As saídas de estudantes da sala, durante a exibição do filme proposto por Dora, podem ser, portanto, um indicativo dessas situações e insatisfações quanto aos filmes exibidos de um modo geral. Nessa dimensão, a busca pela escuta de palavras, sentimentos e avaliações dos estudantes pesquisados constitui um dos propósitos centrais desta tese.

Para tanto, julguei que seria necessário, também, averiguar se tais haviam percebido a intencionalidade pedagógica proposta pela professora, com o filme selecionado para a atividade e para o conteúdo. Quanto a esse ponto, segundo as considerações dos estudantes, a intencionalidade girara em torno de:

a) Contribuir para a aula, trazer conhecimentos, aprendizagens e aproximar conteúdos/temas/assuntos da disciplina.

Alguns relatos mostram também como a inserção de filmes nas aulas de História ainda está direcionada para auxiliar no conteúdo disciplinar, mas pode ir além e colaborar para o crescimento individual dos estudantes:

Em todos os casos, os filmes que assistimos na Universidade resultam num melhor acréscimo pedagógico e pessoal. Inclusive para a disciplina em questão. (Júlio).

No entanto, chamou-me a atenção o fato de que, mesmo que o filme *O nome da rosa* seja uma ficção, no qual a realidade dá lugar à fantasia, os estudantes conseguiram associá-lo ao conteúdo. Isso aconteceu pelo simples fato de que o que direcionou o olhar para o filme não foi o fato histórico em si, mas elementos como: cenário, figurino, iluminação, como havia admitido a professora Dora em momento anterior.

Sobre a perspectiva de se usar um o filme com o propósito de ilustração e representação e para o fato de ele mostrar fatos históricos, encontramos, em Serrano e Venâncio Filho (2004), um posicionamento diferente do que vemos hoje. Na década de 30, eles apontavam que os filmes “ditos históricos” não deveriam ser usados, pois, sendo fantasiosos, não marcavam a linha divisória da realidade histórica. Hoje, por outro lado, os filmes históricos têm uma grande aceitação por parte de professores e estudantes porque tais produções, através da linguagem fílmica, têm cumprido o papel de aproximar o espectador ao fato histórico ocorrido. Nesse sentido, a representação torna-se um elemento importante da linguagem do cinema. Em outros termos, há de que entendemos que o filme histórico é a representação de uma época, de um passado condicionado pela linguagem cinematográfica.

b) Apresentar/discutir conteúdos e novos métodos.

A colocação desse ponto me fez refletir sobre a inserção do filme se apresentar como um momento de fuga dos textos didáticos, como diz o estudante Paulo em suas considerações, adiante. Isso indica que o filme, na sala de aula, funciona também como uma forma diferenciada de se tratar o tema sem que seja preciso recorrer a textos históricos, ao mesmo tempo em que acaba por se apresentar apenas como pano de fundo o tema a ser discutido posteriormente. A fala de Paulo, por exemplo, é bem pertinente a esse respeito:

Como estudo História, aprendo que ela é construída com base em relatos, e utilizar o filme é mais um “documento” de fundamentação sobre determinado assunto. Além de ser um atrativo a mais para o aluno que fica exausto com tanta leitura. Mas tem que se tomar cuidado com o filme utilizado, preza-se que ele tenha relação com o assunto dado, entre outros aspectos. (Paulo).

Esse discente, não só associa o filme ao conteúdo, como também destaca a importância da escolha do filme para tal fim, com o objetivo de cumprir o papel ilustrativo que desencadeia conhecimentos e aprendizagens. O estudante ressalta também a presença do filme como contraposição ao ensino tradicional e pouco diversificado, que, muitas vezes, se faz presente através da leitura e escrita de textos.

4.2 Verônica e seus jovens estudantes: os sujeitos das práticas

4.2.1 Verônica, a professora do curso de Pedagogia

A ideia da escolha da professora Verônica como o segundo estudo de caso se deu quando comecei a explorar o campo para a pesquisa e após a aplicação do questionário junto aos docentes. Eu me lembrava vagamente da predileção dela por cinema, tanto fora, quanto nas atividades de sala de aula. Mesmo de posse dessa informação, eu não tinha ainda, de forma sistematizada, os motivos que a levaram ao contato com a arte cinematográfica. Foi só a partir da leitura de seu questionário e de algumas conversas informais que tive com ela que tive a certeza de que ela também poderia contribuir para a pesquisa.

Como docente da Unidade-Campus Garanhuns, a professora Verônica possuía, na época da pesquisa, uma carga horária total de 40 horas semanais, divididas entre ensino, pesquisa e extensão. No momento de observação da sua prática pedagógica, ela

lecionava a disciplina “Educação e ludicidade” no curso de Pedagogia. Essa disciplina tem como objetivo ampliar os conhecimentos acerca dos fundamentos teóricos da educação e da aprendizagem relacionados à ludicidade. Tal disciplina apresenta e analisa propostas de atividades com jogos, brincadeiras etc., com o objetivo de levar os alunos, futuros docentes, a perceberem as dimensões afetivas, cognitivas, psicomotoras e socioculturais dos aprendizes. Segundo Verônica, é a partir desse contexto que se insere a criação de atividades lúdicas a partir de filmes, com o objetivo de ampliar e diversificar a prática pedagógica e a formação docente.

Além da disciplina citada, ela ministrava outras disciplinas pedagógicas como: Didática, Educação de jovens e adultos e História da Educação, em outras licenciaturas: Matemática, Geografia e História, prática muito comum aos docentes formados em Pedagogia, pois, devido a uma formação multidisciplinar, transitam em vários cursos, sendo alocados em disciplinas pedagógicas.

Durante as conversas que tivemos, a professora Verônica relatou que seu forte eram as disciplinas voltadas para alfabetização e as que estavam relacionadas à Educação Infantil, por isso gostava de ministrar aulas no curso Pedagogia, haja vista que tais disciplinas estavam mais alinhadas com sua formação e as perspectivas do curso. Contou-me também que havia sido professora da Educação Básica, tendo trabalhado, especificamente, com alfabetização de crianças.

No que diz respeito ao ensino superior, seus primeiros passos se deram dentro da própria Unidade-Campus Garanhuns, como ela mesma descreveu:

Sou graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – Garanhuns (2005), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco/Garanhuns (2006), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, na linha de pesquisa de História e Política da Educação (2013) e hoje, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (atualmente), na linha de Pesquisa de História e Política da Educação. Lecionei na Universidade de Pernambuco e, atualmente, leciono na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Participo do grupo de pesquisa GEPE - Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira. (Diário de campo, Depoimento, 26/11/2015).

Completando, Verônica era uma mulher de 35, nascida e residente na cidade de Garanhuns, recentemente casada, sem filhos, morena clara, alta, esbelta, esguia e com longos cabelos lisos, naturais e negros. Tanto dentro quanto fora da sala de aula, sua voz era suave e se mantinha inalterada em diversas situações, sejam reuniões do curso,

conversas informais ou no trato com os estudantes, característica muito singular que percebi durante suas atividades. Isso ocorria mesmo quando havia barulho na sala, com conversas paralelas e desatenção dos discentes. Além desse atributo, ela era atenciosa e possuía um sorriso largo e contagiante, com o rosto sempre sereno, tranquilo.

Quanto às atividades com filmes, era notória entre nós, colegas professores, a paixão dessa docente por cinema. Ora aqui e ali, nas reuniões, ela fazia um comentário sobre filmes quando discutíamos o planejamento e as atividades comuns a algumas disciplinas. Contudo, até o momento da pesquisa, eu ainda não havia estado tão próximo das atividades que ela realizava envolvendo filmes. Sobre isso, no momento da entrevista, perguntei se, quando ela ia ao cinema, já tinha a intenção de assistir ao filme vislumbrando a possibilidade de, caso ele fosse interessante, utilizá-lo em sua prática pedagógica. Ela comentou que sempre ia ao cinema com a intenção inicial de desfrutar de um bom filme, de se divertir, porém, tinha essa outra perspectiva: tentava perceber se os filmes assistidos poderiam servir, de alguma forma, para suas aulas. Sobre isso, ela relata o seguinte episódio:

[...] A semana passada eu estava em Maceió e eu não tinha intenção nenhuma de ver filme. Na verdade, eu estava super cansada, já eram quase 21h horas da noite e eu estava querendo voltar para Garanhuns, já iria voltar. Então, eu entrei no *shopping* para jantar, mas quando eu subo... (suspense na fala), vejo lá em cartaz: *O pequeno príncipe 3D* (gargalhada). Enlouqueci, não é? Eu adoro o livro, inclusive, desde criança, eu tenho tudo, faço coleção, aquela coisa toda; então, enlouqueci! Não tinha como eu ver depois, porque o desejo foi maior; quase que eu ia ficar sem jantar para ver o filme. Aí eu fui assistir. Eu entrei na sala de cinema com um olhar mais pedagógico mesmo. Foi mais realmente querendo ver o que eu já sabia e compreendia do livro, o que o filme iria trazer de novo que poderia ser trabalhado nas minhas aulas. (Verônica, Diário de campo, Entrevista, 26/11/2015).

Ao ler esse relato, se observa o quanto o cinema era importante para Verônica no momento da entrevista e o fascínio que esse lhe causava. Soma-se a isso a sua intensa vontade de dinamizar a sua prática pedagógica, sua metodologia, seu trabalho docente. Mesmo em seu tempo livre, a professora vislumbrava a sua prática pedagógica como algo cotidiano, que era mexido por seu desejo de sacudi-la, transformá-la, fazê-la viva. A sua fala explicita que, como docente preocupada com a formação docente de seus estudantes, não se furtava em “perder” tempo livre para pensar a sua prática educativa, sem esquecer que, atrelado a isso, estava o seu prazer pelo cinema. Verônica, assim como outros docentes, acreditava que era possível buscar e encontrar nos filmes elementos, fatos,

histórias, que se ancoravam numa articulação que dimensionava o seu fazer docente, as disciplinas que lecionava e os conteúdos disciplinares, como ela mesma ressaltou.

4.2.2 Os alunos da professora Verônica

Os alunos da professora Verônica eram homens e mulheres do 6º período do curso de Pedagogia, na faixa etária entre 19 e 35 anos. Tratou-se de um grupo predominantemente feminino, com apenas 04 pessoas do gênero masculino. Esse fato não me causou estranheza, pois, historicamente, o curso de Pedagogia é marcado pela forte presença feminina, fruto da feminização da atividade docente. Essa tendência é caracterizada por um conjunto de práticas que são cultural e socialmente associadas ao gênero feminino, como: o cuidado, o trato afetivo, o carinho, ações mais visíveis principalmente quando se trata do exercício docente. No caso do curso de Pedagogia, cuja formação profissional é destinada à docência na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, há diferenças comparando-se com o curso de História, no qual parece haver uma equidade dos dois gêneros no ingresso dos estudantes.

Pelas conversas que eram travadas, via-se que muitos desses estudantes já estavam no exercício profissional. As informações obtidas através dos questionários indicaram sua qualificação no Magistério Nível Médio, habilitação ainda muito comum em cidades pequenas do interior do Estado de Pernambuco, onde o acesso à licenciatura não era possível para todos os jovens.

Em relação à pertença racial, o número maior recaiu sobre os sujeitos que se declararam pardos e pretos, um menor número se declarou indígena; sendo todos os participantes oriundos de escolas públicas. Foi observado que grande parte desses estudantes morava com os pais e outros familiares, tinham filhos e companheiros. Mais da metade deles trabalhavam, mas só uma pequena parcela exercia atividades em escolas. Assim como os estudantes de outros cursos do Campus-Unidade Garanhuns, os alunos de Pedagogia residiam em Garanhuns e em cidades vizinhas e tinham também as mesmas características: chegavam à noite, em ônibus disponibilizados pelas Prefeituras de suas respectivas cidades, e alguns se dividiam entre o estudo e o trabalho, enquanto outros se dedicavam somente ao estudo.

O grupo de estudantes de Verônica não foi tão receptivo à pesquisa quanto imaginei que seria. Durante alguns dias após a observação e mesmo depois da aplicação dos questionários, tentei fazer contato com alguns estudantes através de *e-mails* e de

contato pessoal. Conversavam pouco, não apresentavam entusiasmo e eram monossilábicos nas questões mais pertinentes à pesquisa, embora, durante a observação, tivessem demonstrado algum interesse. Não desistindo de meu intento, conversei com os poucos que puderam e quiseram participar. Foram cerca de 10 estudantes, todas mulheres. Logo após entregarem o questionário, elas forneceram algumas informações sobre as atividades com cinema/filmes. Do total de 10, apenas 04 me concederam entrevista por correio eletrônico.

O conjunto de 10 mulheres estudantes, dentre outras questões, apontou a necessidade de mais atividades com filmes, com vistas à prática, pois só a professora Verônica realizava atividades práticas, lúdicas e pensadas para a sala de aula, destacando-as como processos formativos. Segundo essas estudantes, alguns professores passavam filmes para serem discutidos, debatidos ou para passar o tempo de aula, e alguns filmes não se encaixavam no conteúdo das disciplinas.

Apesar dessas queixas, no entanto, quando houve a Semana Universitária no mesmo ano, apenas uma estudante da professora Verônica participou da oficina com filmes que a professora ofereceu, no qual ela revisitou uma atividade que fizera quando professora da Educação Básica.

Quanto ao fato de estarem cursando Pedagogia, as jovens informaram estarem satisfeitas com o curso, terem uma afinidade com o magistério e estarem, algumas, já trabalhando em escolas ou creches. De modo geral, para essas estudantes, o magistério em classes da Educação Infantil era uma possibilidade de efetivação na carreira. Isso porque, morando em cidades pequenas e interioranas, a docência nesse nível de ensino era o que oferecia maior número de vagas em concursos públicos municipais, sejam como docentes ou no exercício em outras atividades educacionais, conforme dispõe a Diretriz do Curso de Pedagogia, em seu Art. 4º⁸², sobre a formação acadêmica.

Embora a formação em nível superior seja uma exigência do documento oficial em consonância com o Projeto do Curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, bem como outros dispositivos legais que se referem ao curso de Pedagogia e aos cursos superiores, no que diz respeito às licenciaturas, as estudantes disseram que não conheciam

⁸² “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL/MEC/CNE, 2006, p. 02).

profundamente as Diretrizes do Curso. As informações eram passadas quando um ou outro docente do curso tratava de tais diretrizes em disciplinas como: Gestão Educacional, Organização da Educação Nacional e os estágios, já que essas disciplinas apontam e discutem a atuação do pedagogo em diferentes espaços formativos.

As estudantes disseram ainda que não tinham ideia da potencialidade do curso antes de sua entrada na Faculdade, fato que só veio à tona, segundo elas, durante o processo de preparação de entrada dos estudantes no campo de trabalho, os Estágios Supervisionados.

Com isso, pode-se inferir que parte dos estudantes do curso de Pedagogia vislumbravam apenas o exercício da docência em decorrência do fato de muitos já estarem, de certa forma, envolvidos na Educação Infantil, com trabalhos em creches e no trato com crianças e adolescentes. De modo geral, percebi que havia desconhecimento entre os estudantes quanto ao fato de que o licenciado em Pedagogia pode exercer diferentes atividades em espaços formais e não formais, conforme recomenda o Conselho Nacional de Educação⁸³.

Escutar essas estudantes, de alguma maneira, levou-me a refletir que as falas delas denunciavam, nas entrelinhas, que o motivo de ingresso no curso é creditado à vocação, à inclinação para a docência, à continuidade da profissão de algum membro a família, ou ao gosto “natural” pela profissão docente. Nesse sentido, as estudantes pareciam buscar, na formação docente em nível superior, não só um diploma para conseguirem o cargo público na educação, mas também um maior aprofundamento metodológico oferecido pelo curso, que as auxiliasse no ato de ensinar e que as tornasse professoras mais competentes no presente e no futuro de suas profissões. Para elas, o magistério parecia ser uma forma mais comum de trabalho profissional, haja vista a maioria feminina no curso.

Essa forma de pensamento me fez refletir sobre as concepções que as estudantes tinham sobre o “fazer” e o “ser” docente e a profissão. Assim, as concepções se pautavam nos diferentes contextos históricos, em influências individuais e em interações coletivas que antecederam a entrada no Curso e na Universidade, como aponta Cunha (2006, p. 363): “[...]nas práticas historicamente construídas, delineando representações da profissão de professor que se estabelecem no senso comum.”

⁸³ “Atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.” (BRASIL/MEC/CNE, 2006, p. 04).

Posteriormente e concomitantemente a essas conversas, o passo seguinte foi observar como a professora Verônica conduzia suas atividades com filmes. Agendei a observação por telefone e marcamos dia, hora e local e também registrei o conteúdo da atividade. O objetivo da observação foi verificar que atividade com filme seria desenvolvida e que encaminhamentos a professora daria a partir da exibição desse filme.

4.2.3 Cenas e enredos da aula - algumas sequências

Data: 15 de maio de 2015 - quarta-feira

Local: Sala de aula do curso de Pedagogia - Unidade Garanhuns - PE

Tempo de aula: 18h50min às 20h30min

Personagens: A professora Verônica, 33 jovens (30 mulheres e 03 homens) e o pesquisador

No dia combinado, encontrei Verônica às 19h10 min, na entrada da Faculdade. Ela surgiu alegre, segurando uns livros, a bolsa e o *notebook*. Após as saudações, seguimos juntos, falando sobre amenidades pelos corredores que nos levariam à sala de aula dela. Ao passarmos pela cantina, vi que estava cheia de muitos estudantes e alguns docentes, homens e mulheres, que faziam uma “boquinha” antes de irem para suas salas de aula. Assim como Dora, Verônica conhecia muitos estudantes que estavam naquele ambiente E, ao longo do trajeto, ora falava, ora cumprimentava, ora acenava para aqueles jovens. Isso aconteceu até chegarmos à sala na qual ela ministraria sua aula.

Verônica entrou na sala saudando os estudantes e se dirigindo à mesa, onde colocou o material que trazia, e disse: “Boa noite gente!”

Entrei logo atrás dela e, como uma espécie de câmera, foquei a sala fazendo uma panorâmica daquele espaço tão próximo e tão querido. Ainda era a mesma sala em que, durante sete anos, eu estivera à frente como professor. Essa sala era como tantas outras da Faculdade: de porte médio, com mais ou menos 8m². Os estudantes presentes na sala estavam dispostos em carteiras desordenadas: umas de frente para as outras, fazendo um meio círculo; algumas colocadas em círculo; outras enfileiradas. Essa forma de “arrumação” deu a entender que os alunos se agrupariam assim durante a aula e foi o que aconteceu. Durante toda a aula, os estudantes se posicionaram da mesma forma como as carteiras que escolhiam estavam postas. Um ou outro ajeitava a cadeira, ora para ficar de frente para a professora, ora para ficar mais próximo de algum colega.

Na sala havia dois janelões de vidros, que estavam fechados devido ao frio que, naquela época do ano, era constante e cortante. Os janelões estavam cobertos com uma

tinta escura para impedir a luz do sol em dias quentes ou escurecer a sala, fato que, de certa forma, favorecia o uso do *datashow* e, conseqüentemente, a exibição dos filmes.

As paredes nuas, sem nenhum cartaz ou aviso, eram de tijolo aparente, pintadas com um verniz que dava um certo brilho às mesmas, porém, sem luz do sol ou luz artificial, parecia ser uma sala escura. A lousa ficava logo após a entrada da sala e de frente para os estudantes; era de PVC branco e lustroso, sem nada escrito, com apenas algumas manchas azuis e pretas que indicavam que ela era frequentemente usada.

Como a Faculdade não possuía uma sala de cinema específica, os filmes, quando exibidos, eram projetados nas próprias salas de aula ou no auditório, que, embora não fosse o ideal, oferecia boas condições de exibição. Assim como Dora, Verônica preferia usar o auditório quando exibia filmes, espaço no qual as cadeiras eram mais confortáveis e em que, ao apagar das luzes, o clima de “quase cinema” se instaurava no ambiente.

Sentado em uma cadeira próxima a um dos janelões, comecei a fazer as anotações descritas acima enquanto Verônica conectava os cabos à tomada, ao *datashow* e ao *notebook*. Observei que os estudantes iam chegando um a um, aos pares e aos poucos, dando um “boa noite” a Verônica e se assentando em alguma cadeira disponível. Assim que se assentavam, imediatamente iniciavam uma conversa com outro colega. Dentro e fora da sala, o volume das conversas era alto e chegava a incomodar, porém a professora parecia estar alheia a esse barulho, compenetrada em ajustar os equipamentos, enquanto eu me sentia incomodado. Confesso que não conseguia distinguir bem todos os assuntos, devido ao tom alto e paralelo das conversas, mas, aguçando meus ouvidos, notei que algumas conversas versavam sobre o atraso do ônibus, problemas familiares, atividades da aula, problemas escolares dos filhos e o cotidiano escolar de quem já era docente.

Mais uma vez correndo os olhos pela sala, notei que, apesar de já terem se passado vários minutos do início da aula, ainda havia poucos estudantes presentes, fato muito comum na Faculdade, já que muitos alunos eram de outras cidades, chegavam em cima da hora da aula e ainda iam lanchar primeiro, antes de se dirigirem à sala de aula. Isso fazia com que, muitas vezes, as aulas começassem com muito atraso.

Enquanto Verônica continuava na arrumação do material da aula, outros estudantes iam chegando. À medida que entravam, me olhavam como um estranho que eu era, pois, embora eu fosse professor da Unidade, ainda não nos conhecíamos, visto que eu havia saído para o Doutorado quatro períodos antes.

Após terminar de conectar os cabos, Verônica deu um novo “Boa noite!” e começou a justificar a minha presença na sala, informando que eu era docente da

instituição e do curso de Pedagogia daquela Faculdade. Estava ali para fazer um trabalho de observação das atividades que ela desenvolveria com cinema. Feita essa apresentação, em seguida, ela pediu que eu mesmo me apresentasse e explicasse o meu projeto de tese e os meus objetivos naquele momento.

De pé, saudei os estudantes e descrevi a pesquisa de Doutorado. Expus os objetivos e a importância da observação daquela atividade. Mesmo enquanto falava, observei que os alunos pareciam me olhar com desconfiança, embora estivessem atentos e em silêncio. À medida que fui falando sobre a relação entre cinema e educação, a importância do cinema no campo da educação, as atividades importantes que decorrem dessa relação, foi havendo um entendimento maior e, com acenos positivos de cabeça, consentiram a minha observação da aula.

Quando terminei de falar, perguntei se, posteriormente, todos poderiam colaborar com a cessão de entrevistas. Percebi, através dos olhares, que alguns acharam a ideia interessante, como se estivessem consentindo. Embora não tivessem falado nada, a forma como ouviram com atenção justificava essa impressão. Esses gestos emblemáticos que substituíam a fala indicavam compreensão sobre o que fora exposto, ao mesmo tempo em que denotava consentimento. Após a minha fala, a professora Verônica retomou a palavra e começou sua aula. Nesse momento, já havia mais de 30 estudantes na sala.

No andamento de sua fala, Verônica, olhando para mim, mas de frente para os discentes, explicou que a atividade fazia parte da disciplina “Educação e ludicidade”, na qual estavam trabalhando com jogos e brincadeiras, brincadeiras na aprendizagem, frisou ela. Dito isso, explicou que estavam, então, realizando atividades com alguns recursos que poderiam ser utilizados para se trabalhar a ludicidade infantil e que o cinema era um diferencial importante, podendo contribuir para a formação dos futuros professores. Justificou também que, por ser professora alfabetizadora, julgava importante criar novas metodologias para o processo de alfabetização, atividade que gostava imensamente de destacar: “Adoro alfabetizar!” - Disse sorrindo e olhando para a turma, em um certo momento.

Essa convicção da professora foi interessante de se ouvir. Estava por trás dessa fala, não só o prazer que ela tinha em ser professora, bem como expressava, de alguma forma, o seu sentimento de valorização da docência como um tipo de atividade importante para a formação do indivíduo. Tal fala deixava clara, também, sua intencionalidade com as atividades que havia proposto para aquela aula e que aconteceriam envolvendo seus

estudantes.

A professora Verônica continuou a aula explicando para mim e lembrando aos estudantes que, na aula anterior, havia pedido que assistissem ao filme *O mágico de Oz*⁸⁴, enfatizando a saga de Dorothy e seus amigos: o homem de lata, o espantalho e o leão. Justificou que esse filme havia sido sugerido para casa porque ele era longo e não teria dado tempo de ser exibido no horário da aula - uma das dificuldades que a maioria dos docentes têm quando realizam atividades com filmes na Faculdade.

Para completar a atividade da aula, pediu que os discentes também lessem o Capítulo XVII: “O pai ilusionista - O mágico de Oz”, do livro *Fadas no divã*, de Diana Liechtenstein Corso e Mario Corso (2006). Esse texto discute, sob o olhar da psicanálise, a personalidade e o contexto psicossocial das personagens criadas por Frank L. Baum para o seu romance *O mágico de Oz* (1900)⁸⁵. Segundo Verônica, o texto de Liechtenstein e Mario Corso ajudaria os alunos a entenderem melhor a “psicologia” do filme e as reações das personagens frente às diversas situações por elas enfrentadas ao longo da trama.

Sobre a escolha do filme e do texto, Verônica salientou que se dera por serem clássicos infantis e por possibilitarem a criação de atividades de alfabetização a partir da ludicidade presente no filme, relacionada à magia dos contos de fadas. De posse do livro sugerido para leitura, folheou-o, explicando que ele ajudaria a entender a história, seu significado e o papel de cada personagem na trama. Quanto ao filme, deu informações sobre o porquê de ele estar na metodologia: auxiliaria na confecção do *jogo monetário*. Quanto à atividade, tinha sido elaborada, planejada, com um caráter pedagógico, intencional e dentro de uma área específica: a aprendizagem do conhecimento matemático através da ludicidade. Sobre isso, registrei a fala da docente:

- Além de ser um grande clássico da literatura infantil, foi o meio utilizado para envolver as crianças nos estudos dos valores monetários, já que, para especialistas em política e história, o livro é muito mais do que um conto infantil. Foi, pois, o meio que o autor usou para defender o ideal do seu partido: introduzir a prata no país, quebrando, assim, a hegemonia do ouro.

⁸⁴ [Victor Fleming](#), [Mervyn LeRoy](#), [George Cukor](#), [King Vidor](#) e [Norman Taurog](#) (EUA, 1939).

⁸⁵ Originalmente, chama-se *O maravilhoso mágico de Oz*. é uma novela escrita por L. Frank Baum, em 1900, que se tornou um conto de fadas moderno. Conta a história encantadora de Dorothy, uma garotinha que vive no Kansas, na fazenda dos tios, e vai parar no reino de Oz, através de um tornado. Essa história já teve diversas adaptações no cinema, teatro e TV.

Ao se referir ao texto de Baum, Verônica disse que analisava questões éticas, políticas, econômicas, sociais e psicológicas vivenciadas pelas personagens. Assim, tanto a descrição das imagens do texto quanto das imagens presentes nos filmes colaborariam para que os estudantes percebessem que as histórias infantis têm características que vão além do conto, pois discutem temas sociais, como os discentes já haviam percebido e discutido no filme *Branca de Neve e os sete anões* (EUA, 1937, direção de Walt Disney), nas semanas anteriores.

Ao tocar nesse assunto, um estudante, a quem chamarei de Antônio, a interpelou para questionar o envio dos textos por e-mail:

- Professora! A senhora mandou o texto por *e-mail*? Pois não recebi, olha... eu abro meu *e-mail* todo dia.

Isso foi o bastante para que outros estudantes asseverassem também que não haviam recebido tal material. Percebi que esse fato gerou uma certa tensão no ambiente. Porém, mesmo que um pouco tensa por ser questionada pelos alunos, Verônica não se abateu quando um rápido silêncio se fez na sala. Depois de um longo e silencioso suspiro, tranquila, dirigindo-se a Antônio, ela disse que sim, que havia mandado, mas que checaria o *e-mail* novamente e tentaria melhorar a forma de acesso aos textos, talvez com cópias distribuídas na sala de aula, ou deixadas na copiadora.

A professora sugeriu retomar o debate sobre o filme e o texto, salientando que havia diferentes adaptações e visões sobre o filme e seu enredo, fato que foi confirmado por, pelo menos, 03 discentes que já haviam assistido a outras versões do filme.

Mostrando que tinha um repertório sobre a obra fílmica baseada no livro de Baum, o estudante Antônio, mais uma vez, pediu a palavra para frisar a questão das versões:

- Há também várias versões sobre essa história, inclusive um desenho animado e uma versão com a cantora Diana Ross. Não consegui achar o mais antigo. Então eu assisti foi *O mágico poderoso*⁸⁶, que centraliza a história não em Dorothy, e sim no mágico.

Com acenos de cabeças demonstrando terem feito o mesmo, outros estudantes concordaram com Antônio. Embaraçada, a professora continuou:

⁸⁶ (EUA, 2013, direção de Sam Raimi).

- Não há problema nenhum, mas o que vocês acharam interessante no filme?

Verônica perguntou, olhando para toda a turma, que estava conversando:

- Vamos tentar prestar atenção à aula?

O tom da pergunta demonstrava que ela estava irritada com as conversas e a desatenção à aula. Os discentes, por um momento, passaram a escutá-la. Eu fiquei me questionando como versões do mesmo filme poderiam ser a mesma coisa, pois há uma questão de adaptação, de tradução, de olhares e visões sobre a mesma obra. Posteriormente, entendi que o filme era meramente ilustrativo e que o que contava era a leitura visual que os estudantes fariam para a confecção do *jogo monetário* desenvolvido pela professora.

Continuando minha observação, notei que um grupo de 04 moças, que praticamente fizeram um círculo, conversava animadamente. A professora olhou para elas incomodada e, por um breve momento, ficou calada, esperando que o grupo se calasse e como que se pedisse para prestarem atenção. Isso pareceu surtir efeito, visto que as estudantes voltaram a atenção à explanação de que, além do filme que fora sugerido, o texto deveria tê-los ajudado a entender a trama da história.

Minutos após a retomada da discussão, alguns grupos voltaram a conversar em tom alto, alheios ao que o estudante Antônio e uma estudante de nome Cláudia tentavam falar. Ficou evidente, no semblante da professora, que aquela situação de conversas paralelas a incomodava, como a mim também. Verônica parou de falar, fez um longo silêncio e cruzou os braços ante ao peito, gesto que deu a entender que ela gostaria de silêncio para o andamento da aula. Constrangido, constatei que havia desinteresse pela atividade que estava sendo desenvolvida, Já que os discentes estavam dispersos, desatentos.

Diante do descaso, Verônica pediu silêncio em tom alto e pediu que Antônio e Cláudia continuassem expondo seus pontos de vistas. Eles, por sua vez, se entreolharam, mas não continuaram. Então, de volta ao tema da aula, a professora falou:

- Para vocês que assistiram ao filme pela primeira vez...

Fez uma pausa depois de alguns murmúrios que indicavam que muitos não tinham assistido e, se dirigindo a mim, informou que alguns já haviam assistido ao filme várias vezes e, antes que os alunos respondessem, voltou-se para eles, perguntando:

- Pelo menos assistiram ao desenho animado?

Diante de um longo e constrangedor silêncio, que indicava que eles não haviam assistido, a professora sugeriu analisar o filme a partir do texto base de Baum e do texto de Diana Liechtenstein Corso e Mario Corso. O objetivo era retomar a análise psicológica das personagens e das situações, ações e atitudes vivenciadas pelas mesmas.

- O que vocês acharam de interessante?

Essa pergunta foi feita com a professora olhando, de canto a canto, toda a sala e esperando que alguém respondesse. Entretanto, houve silêncio enquanto os estudantes trocavam olhares sem darem a resposta que Verônica desejava ouvir. Diante de tal situação, ela passou, então, a descrever a atividade desenvolvida a partir do texto e do filme, em uma escola particular, quando ensinava alfabetização em classes de Educação Infantil.

Era uma atividade de Matemática e o objetivo daquele dia de aula era mostrar, para os estudantes de Pedagogia, a possibilidade de se construir um jogo matemático, ampliando e enriquecendo o conhecimento deles em relação à história do dinheiro e do sistema monetário. Sobre isso, Verônica pontuou:

O sistema monetário é uma construção histórica, que vem sofrendo transformações no decorrer do tempo. Bem como interfere na formação de diversos valores na criança além de conferir, às mesmas, uma aprendizagem matemática significativa através desses estudos.

Em determinado momento, a professora fez referência à palavra “valores”. Ao se referir a isso, frisou que tal palavra poderia ter dois sentidos: valores pessoais, culturais, sociais e morais apresentados no enredo do filme; e valores econômicos, que pautariam a dinâmica do jogo elaborado por ela. Para justificar a matemática aliada ao filme, explicou para os estudantes de Pedagogia:

- É muito comum vermos crianças pequenas manuseando moedas, em

simples atividades cotidianas, como comprar o lanche da escola, por exemplo. Esse simples contato é muito importante, pois, aos poucos, a criança vai aprendendo as primeiras noções matemáticas, além da conscientização do valor das coisas e da importância de se economizar. Isso acontece em razão do sistema monetário fazer parte de nosso cotidiano. A matemática ensinada na escola deveria trabalhar com o sistema monetário, devido à importância que tem em nossas vidas. É importante explorar, desde as séries iniciais, as relações lógico-matemáticas e numéricas presentes nas situações que envolvem o uso do dinheiro, pois estas estão diretamente ligadas ao mundo moderno. O dinheiro é um tema de relevância na vida das pessoas. Ensinar as crianças a utilizarem seu dinheiro propiciará a elas melhores condições de vida material e muito mais equilíbrio emocional quando crescerem, pois as experiências da infância são responsáveis pela formação da mentalidade financeira adulta.

Essa reflexão da professora ressalta a preocupação dela como alfabetizadora na Educação Infantil. Demonstra uma sensibilidade para a formação de pessoas ao mesmo tempo em que orienta seus estudantes sobre o trabalho de um determinado conteúdo disciplinar. Como podemos notar, nesse momento, Verônica não estava preocupada com o filme nem com o texto em si. A preocupação dela estava em por que se deve ensinar e fez isso destacando, no conteúdo disciplinar, outros temas transversais, como valores humanos, por exemplo.

Partindo para outro momento, através de *slides*, Verônica começou a detalhar a atividade, apresentando as etapas desenvolvidas no processo da construção do *jogo monetário* para a alfabetização. Segundo Verônica, o relato da atividade naquela aula tinha a intenção de fazer os estudantes perceberem o poder do cinema como algo que pode auxiliar no processo de aprendizagem. Verônica descreveu as etapas da :

- Iniciamos o trabalho realizando a leitura da história *O mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum. Para facilitar a realização do trabalho, dividi o trabalho em etapas:

1ª) Etapa: Realizamos a leitura do clássico de Baum. Não fizemos interferências para que os alunos pudessem imaginar as cenas e criar os ambientes da história;

2ª) Etapa: Após a leitura, os alunos puderam assistir ao filme original⁸⁷ da história e, em seguida, conversamos sobre o autor, a ideia de clássico e o contexto social da época da escrita do livro. A cada cena do filme, trabalhamos os seus significados e solicitamos que os alunos, através de desenhos, fizessem os registros das cenas;

3ª) Etapa: Realizamos o trabalho com a escrita a partir de outra

⁸⁷ O filme original ao qual Verônica se refere e exibiu foi o de 1939.

adaptação da história de Baum, criada por Maurício de Souza⁸⁸, livro que ele lançou em 2008. À medida que utilizávamos os quadrinhos para realizar situações problemas em sala de aula, confeccionamos, para cada aluno, uma pasta para arquivar todas as atividades do projeto. Diariamente, enviamos para casa as atividades, que, contextualizadas com a história, favoreceram a escrita, a leitura, a produção e interpretação de textos, além de enfatizar o uso do dinheiro no dia a dia;

4ª) Etapa: Cada aluno recebeu uma carteirinha com o valor de R\$ 50,00 em dinheiro de papel e moedas. Criamos situações em que as personagens precisavam comprar e vender objetos para andar as casas. Então os alunos faziam uso do dinheiro e puderam registrar o valor obtido através de soma, subtração, multiplicação ou divisão dos valores dos objetos;

5ª) Etapa: Aqui, montamos com os alunos uma trilha, que eles chamaram de “A trilha de Oz”. A trilha consistia no uso das imagens vistas no filmes, desde a saída de Dorothy do Kansas até o castelo de Oz. Os personagens principais viraram pinos e utilizamos dados e dinheiro de papel para realizar o jogo. Depois de montar o tabuleiro, criamos, junto com os alunos, as regras do jogo, além das situações em que as personagens que caíssem na casa precisariam resolver para seguir em frente ou recuar. Para ganhar o jogo, os alunos precisavam chegar ao final da trilha, ainda com o dinheiro na carteira.

Dessa forma, os alunos vivenciaram a ludicidade presente no filme, estimulando a imaginação e a fruição, e também puderam aprender matemática brincando, tornando-se possível vivenciarem o jogo que construíram e aprenderem, além da matemática, a importância de economizar.

Durante toda a descrição da atividade, observei que a maioria dos discentes não prestavam atenção, com exceção dos alunos que estavam sentados na primeira fileira ou os que já tinham assistido ao filme. Senti que, muitas vezes, não havia interação dos discentes na discussão do filme e na descrição da atividade. Talvez pelos motivos anteriormente expostos, a essa altura, a professora parecia não mais se importar com o barulho, concentrando-se apenas em expor sua fala aos que estavam interessados, dando-lhes voz e atenção.

Em um determinado momento, a desatenção passou a incomodá-la e ela questionou:

- Vocês não estão participando, interagindo, porque não leram o texto? Estou aqui só olhando as carinhas de vocês que não leram o texto!

⁸⁸ Mauricio de Souza fez adaptações em quadrinhos dos contos clássicos: “A bela adormecida”; “A roupa nova do rei”; “Chapeuzinho vermelho”; “Cinderela”; “A pequena sereia”; “Rapunzel”; “Soldadinho de chumbo”; “Patinho feio”; “João e Maria”; “O príncipe sapo”; “A Polegarzinha”; “O pequeno polegar”, dentre outros. A Coleção Para Sempre foi lançada pela Editora Girassol, em 2008.

Vamos falar, minha gente... conversar, acompanhar.

Voltou a se concentrar na descrição das etapas do *jogo monetário* e, após descrevê-las, Verônica olhou o relógio e viu que eram quase 20h30min, ou seja, o final da aula. Os estudantes já começavam a se agitar para saírem da sala, fazerem o lanche, irem ao sanitário, dentre outras coisas que faziam durante um pequeno intervalo entre uma aula e outra.

Vi, na voz e nos gestos da professora o quanto ela havia se esforçado para realizar essa aula. A meu ver, sem muito sucesso devido ao desinteresse dos alunos em participarem das discussões. Por fim, ela fez algumas recomendações quanto à confecção da referida atividade, que poderia ajudá-los quando fossem professores, no Ensino Infantil e no processo de alfabetização.

Nos últimos minutos de aula, muitos estudantes começaram a se inquietarem nas carteiras, outros se levantaram e saíram da sala. Percebendo esse movimento, Verônica viu que era hora de terminar a atividade. Olhando os jovens estudantes, a professora concluiu, então, a aula, fazendo recomendações sobre os textos a serem lidos para a aula seguinte. Após um breve “boa noite” de despedida, ela passou a desmontar os equipamentos enquanto conversava com um estudante.

Aproveitei esses últimos minutos do tempo da aula para conversar com alguns daqueles jovens sobre a possibilidade da cessão de entrevistas.

4.2.4 Análise da prática pedagógica da professora Verônica

Diante do que foi relatado acima sobre a aula da professora Verônica, julguei que a mesma foi sagaz ao escolher o filme *O mágico de Oz*. Primeiro, por se tratar de um dos filmes mais populares, aclamado e conhecido no cinema mundial e muitas vezes reprisado na TV. Trata-se de um clássico do cinema e um clássico infantil que, até hoje, encanta todas as faixas etárias, principalmente crianças, graças ao seu enredo, que mescla aventura, fantasia e música. Essas características presentes em um filme desencadeiam a identificação dos espectadores com ele, fazendo dele um objeto plural (FANTIN, 2006), pois isso pode provocar um contínuo movimento de fuga e reencontro entre os sujeitos e o filme como objeto artístico, que é, segundo Morin (2008), quando atingimos a magia que restitui nossa participação como espectador.

Classificado como aventura, o filme escolhido por Verônica foi considerado por

ela como um dos seus preferidos. É uma fantasia musical, que mistura aventura, valores humanos, humor, diversão e lazer, ingredientes que aproximam os espectadores à realidade, fazendo um contraponto com a imaginação dos sujeitos. O referido filme consegue agradar pessoas de todas as idades graças aos diferentes temas que aborda. Sobre a escolha de filmes clássicos⁸⁹ infantis para os trabalhos em suas aulas, Verônica disse:

No caso dos clássicos, eu acredito que tem muito conteúdo que, na hora do planejamento, pode ser trabalhado: ética, cidadania etc. Os clássicos tratam de temas diversos, que podem ser apresentados para os alunos de Pedagogia como sendo uma atividade prática para a sala de aula. Isso eu trabalhei demais, os clássicos. Então, o critério básico é o filme ser um subsídio para passar um conhecimento, um conteúdo, uma metodologia. [...] sempre dá para trabalhar com os clássicos, fazer muitas coisas com eles. Então, traz os clássicos e os clássicos levam... você pode passar, por exemplo, tipo... o ano inteiro, também, trabalhando com os clássicos infantis na Faculdade. (Verônica, Entrevista, 26/11/2015).

Temos aí duas questões sobre o porquê da utilização dos clássicos infantis pela professora Verônica. A primeira questão foi que o filme trata de questões universais, como ética, companheirismo, amizade, bondade, perseverança, dentre outras. Sendo um clássico, possibilita a reflexão sobre essas questões sem adentrar e estar, necessariamente, atrelado a um campo/conteúdo disciplinar. Nesse caso, escolher um filme e enxergar nele possibilidades didático-metodológicas não é uma tarefa fácil, pois requer do professor uma assistência sistemática para que possa saber aliar as obras fílmicas aos conteúdos e ao seu planejamento, como fala Verônica:

O critério é geralmente o filme como facilitador. Porque assim... na prática pedagógica a gente sempre... (buscando as palavras), quando está planejando, procura no planejamento algo que vá facilitar a compreensão daquele conhecimento, daquele conteúdo. Então eu

⁸⁹ Para um filme ser considerado um clássico, depende de muitos fatores, dentre eles, o momento em que o filme foi lançado. Grosso modo, filmes clássicos são as obras consideradas imperecíveis pelo tempo. Isso ocorre quando a sua concepção como arte cinematográfica, sua ideia ou contribuição para o desenvolvimento do roteiro ou as técnicas de filmagens são um marco que não se pode contestar, mesmo que tais filmes sejam vistos hoje como ultrapassados e, por vezes, ingênuos. Os críticos de cinema distinguem um filme clássico de outros filmes levando em consideração o fato de eles serem realizados por grandes mestres do cinema. Vendo as obras deles, podemos detectar o estilo de cada diretor e assim nos encantarmos pelo cinema mudo, pelo cinema de autor, pelas grandes ideias e pela evolução das técnicas de filmagem, que devem ser observadas dentro do contexto da época de cada obra. (Caso do filme *O mágico de Oz*, de 1939). Definição adaptada de: <<http://rubens-classicosdocinema.blogspot.com.br>>.

sempre utilizei, assim, a escolha adequada do filme para que, na hora que eu tivesse fazendo o planejamento, eu conseguisse fazer um *link* com o conteúdo. [...] eu assisto muito filme e gosto de assistir, porque eu sempre consigo fazer esta listagem: tal filme dá para trabalhar isso, tal filme dá para trabalhar aquilo, nesse aspecto. Em alguns momentos, tanto na Educação Básica, eu fiz esse trabalho, como também no curso de Pedagogia. (Verônica, entrevista, 26/11/2015).

Pesquisadora de sua própria prática, Verônica ia encontrando temas transversais nos filmes a que assistia e perseverava em criar metodologias próprias que alimentariam sua prática educativa. Notava-se que sua expertise de alfabetizadora é o que dimensionava sua curiosidade e sua criatividade, elementos essenciais para a elaboração das metodologias a que se propunha criar, tendo como foco a alfabetização infantil que os estudantes realizariam quando pedagogos.

A segunda questão que levou a professora a usar o filme *O mágico de Oz* em sua prática pedagógica foi por ser uma obra lúdica, leve e fantasiosa, que remete os espectadores à infância. Nesse sentido, o filme, enquanto dispositivo do cinema, funciona como um elo entre o passado e o presente, rememorando lembranças, fases, épocas etc. Consequentemente, faz do cinema um veículo de fruição, entretenimento, uma experiência única, que remete à nostalgia, retrata e mexe com as emoções (XAVIER, 2008).

Em termos cinematográficos, a versão de 1939, sugerida por Verônica, é um dos maiores filmes do cinema mundial, pois, como todos os clássicos, atravessa décadas, sendo uma obra imperecível no tempo, possuidora de uma expressividade cinematográfica surpreendente até os dias de hoje. Segundo um estudo⁹⁰ realizado por pesquisadores da Universidade Northwestern, de Illinois, *O magico de Oz* é também o filme hollywoodiano mais significativo da história do cinema. Mas o que isso significa? Em termos cinematográficos, implica que ele tem a potência de ser referência e influenciar outras obras, seja pela música, pelo cartaz do filme ou por uma frase dita por uma das personagens que aparece (citada) em outros filmes, outras obras, chegando a uma marca de 565 citações.

Um outro aspecto a ser destacado é que tal filme entrou para a cultura pop de diversas formas: a música “Over the Rainbow” se tornou um grande tema das paradas de sucesso popular nos Estados Unidos, no ano de seu lançamento, além de ter ganhado o

⁹⁰ Sessão “movie connections” do IMDB (Internet Movie Database), que relaciona referências de uma obra. Disponível em: <<http://phoneia.com/pt/o-magico-de-oz-e-o-filme-mais-influente-de-hollywood>>.

Oscar de melhor canção em 1940. Hoje, ela é uma das músicas de cinema mais executadas em todo o mundo, por artistas de diferentes nacionalidades. A atuação da atriz Judy Garland a elevou ao status de atriz de primeira grandeza, aos 16 anos de idade. Sua personagem, por ter amigos incomuns (o homem de lata, o espantalho e o leão), é associada ao movimento GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) dos anos 50, que via, nessa amizade, a presença da diversidade, fazendo com que a personagem Dorothy e, conseqüentemente, sua intérprete e o arco-íris se tornassem ícones do movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis) até os dias de hoje.

Segundo os críticos de cinema, como obra artística, *O mágico de Oz* trouxe uma nova concepção de arte cinematográfica. Traduzida em roteiro, fotografia, cor, iluminação e direção, esses fatores contribuíram para o desenvolvimento de outras obras. Esse filme foi feito em tecnicolor - tecnologia considerava a mais moderna para a época -, que consistia em um processo de coloração dos filmes, mesclando-se o preto e o branco para não encarecer. Até hoje, trata-se de uma fonte de referência fotográfica e fonográfica.

Embora esses aspectos sejam importantes para situar *O mágico de Oz* dentro de um contexto de obra artística e de perenidade, eles reforçam e evidenciam, de algum modo, a hegemonia hollywoodiana sobre a potencialidade de defender e implementar uma política de mercantilização, financiamento e produção de filmes muito agressiva, que vem desde a década de 1914, período considerado como “período áureo” do cinema, até os dias de hoje. Em contraposição a essa hegemonia, Lopes (2007, p. 38) diz que

filmes que confirmam o sistema devem ser desmistificados no processo educacional, no processo escolar. [...] É fundamental ver e analisar com os alunos alguns filmes “modelos” dos principais gêneros do cinema hegemônico e procurar fazer a crítica desse cinema. Este será um bom ponto de partida para, em seguida, iniciar os alunos num repertório intelectual e cinematográfico mais sofisticado.

Devido às limitações sobre a história do cinema, por exemplo, ou por não ter repertório para outras escolhas, a discussão sobre a hegemonia hollywoodiana não aconteceu em sala de aula nem as informações sobre a importância do filme para a sociedade pesaram na escolha da professora Verônica. Ela entendeu que o que fizeram de *O mágico de Oz* um clássico e uma obra de arte cinematografia e, portanto, adequado para a sua aula, foram o enredo, a magia, o encantamento da obra. Mais que esses elementos, o filme exibido é considerado um marco e um produto/objeto fílmico de primeira ordem, cujo pano de fundo histórico deu ao seu autor a possibilidade de criar um

conto de fadas repleto de subjetividades pessoais, sociais, culturais e políticas.

Dentro do contexto educativo, Verônica enxergou, no filme, possibilidades pedagógicas que se materializavam na criatividade da confecção de um *jogo monetário*, propiciado pelo enredo do livro de Baum. Para que isso ocorresse, inicialmente, ela pautou suas escolhas fílmicas na articulação que fora possível ser feita com os conteúdos, sem deixar de ampliar, mesmo que, subjetivamente, o leque de possibilidades que o cinema pode ter em contextos formativos formais.

Em muitos casos, as escolhas se pautam na aproximação, no conhecimento que se tem de determinada filmografia, gênero, cinema etc. Isso faz com que se busquem, nos filmes, conteúdos disciplinares, pois, dificilmente, encontramos filmes feitos para cinema que deem conta de um conteúdo escolar específico. Contudo, diz Bergala (2008, p. 27): “O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o ‘saber’ do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto, a boa relação com o objeto-cinema.” Nesse sentido, é necessário e relevante salientar que cabe, então, ao professor pesquisar, analisar e criar metodologias a partir dos filmes que escolhe, conhece, encontra com facilidade, ou que se aproximem do que ele pensa como conteúdo. No entanto, essas questões não podem ser resolvidas isoladas de uma formação para as atividades. Requer leituras, participação e engajamento de docentes em grupos de pesquisa e de trabalho com cinema e educação. Intuitivamente, Verônica, em seu planejamento acerca de filmes, estabelecia uma relação muito próxima com o cinema para escolher qual filme lhe auxiliaria no seu fazer didático-pedagógico. Disse ela:

Geralmente, o planejamento, ele é um facilitador da aprendizagem, de dinamizar, de facilitar a aprendizagem, de fazer com que o aluno veja um potencial no filme, tanto de aprender quanto de ensinar. (Diário de campo, Entrevista, 26/11/2015).

Mediante tal afirmação, reforçamos que a inserção de filmes na prática pedagógica deva estar pautada em um planejamento consistente e que, estando o professor consciente de sua tarefa de ensinar com o uso filmes em sua prática, possa proporcionar outros acessos ao saber. Como professor e preocupado com a prática pedagógica com filmes e a formação docente nas licenciaturas, concordo com Duarte (2002), Teixeira e Lopes (2003) e Franco (2004) ao destacarem que, muitas vezes, minimizam-se as possibilidades do cinema como sendo portador de um potencial educativo grandioso, restringindo-se sua exibição, geralmente, à projeção para ensinar conteúdo; mas estamos

cientes de que o cinema pode nos dar mais que isso.

Chamou-me a atenção o fato de a professora possuir uma relação próxima e afetiva com o cinema, um gosto, uma fascinação por cinema. Ela conseguia, assim, ter uma relação mais diferenciada com o filme: vê-lo como arte, fruição, magia, encantamento, prazer, entretenimento. Todavia, isso pareceu que não acontecia com todos os estudantes, pois eles deixaram claro em suas falas que enxergavam que a escolha fora feita para fins didáticos, pelo que o filme representava para a disciplina e como conhecimento pedagógico. Tensão

Isso pode ser explicado pelo restrito repertório fílmico que os alunos possuíam na ocasião, envolvendo: gosto, contingências e acessibilidade a salas de cinema. Pode também apontar que, devido ao contexto da exibição, a professora Verônica não deixara claro para os estudantes que o cinema pode ir além da ilustração ou de um artifício didático. No caso dela, é claro que o filme é visto como um recurso didático. Sobre isso, Fantin (2008, p. 121) chama a atenção:

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.

Assim, no contexto em que o filme fora inserido, ele indica a possibilidade de aproximar os estudantes de uma obra clássica como arte, como objeto cultural que leva os discentes a um tipo de vivência e experiência estética que talvez não o tivessem se não fosse ali, na sala de aula. Por isso, é possível pensar, também, que a professora acreditava no poder do cinema como um objeto cultural capaz de sensibilizar os estudantes, levando-os à catarse, a emoções/sentimentos/tensões que desencadeiam, a meu ver, algo mais que uma simples especulação para fins pedagógicos, mas algo educativo em sentido mais amplo.

Embora, para a professora, isso parecesse possível de acontecer, mesmo se os estudantes tivessem assistido ao filme em casa, os aspectos de: como, onde e por que o filme foi assistido desencadeiam uma série de interferências na recepção. Sobre isso,

Fantin (Ibid., p. 122) esclarece: “[...] o filme em contextos formativos será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à fruição educativa.” No caso de Verônica, não houve um momento de interação, o qual se daria se tivessem assistidos ao filme juntos e muitos alunos, sequer, haviam assistido ou visto outras versões de *O mágico de Oz*.

Além dos aspectos citados, podemos incluir um outro elemento: a influência da relação que os sujeitos têm com cinema/filmes no dia-a-dia, já que nenhuma das falas dos estudantes, transcritas mais à frente, denota aspectos emocionais em relação ao filme, como: magia, encantamento, lembrança, arte, ludicidade, prazer, beleza etc. No contexto apresentado pelos estudantes em relação ao filme trabalhado, eles indicam transmissão, assimilação e reflexão sobre os conteúdos escolares, que, embora relevante, pareceram ter sido superficiais para o que a professora, como amante do cinema, poderia explorar.

Ao inserir filmes na sua prática educativa, Verônica projetava, para a sua aula, um objetivo bem específico: dar um exemplo de uma metodologia para práticas futuras de seus estudantes. No entanto, como vimos nos relatos, outras intencionalidades foram apreendidas pelos discentes, captadas através da reação que tiveram após assistirem a um filme e, a partir dele, ser proposta uma metodologia.

Verônica deixou claro que sua atividade não era só uma atividade prática, pois sua paixão por cinema, como já fora relatado, fazia com que ela projetasse outros efeitos em seus estudantes, mesmo que isso não fosse explicitado para eles. A professora vislumbrava, na atividade com filmes, outras potencialidades do cinema, um caminho para o conhecimento, numa mescla de diferentes abordagens e intencionalidades:

[...] eu não acho que seja para uma atividade só prática, acho que, inclusive, para o debate ele enriquece. Agora, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, de modo geral, dá para extrair dele muito mais coisa, entendeu? Com relação à prática mesmo e trabalhar com várias questões, no caso, de forma interdisciplinar mesmo, ou seja, colocar ali várias abordagens, vários conteúdos, várias matérias, porque o filme é muito rico para formação e informação. (Veronica, entrevista, 26/11/2015).

A colocação acima mostra que os filmes traziam ganhos importantes à prática da professora, inclusive porque ela considerava a assistência a filmes algo singular, pessoal, mas que ganhava força no coletivo, quando suscitava a reflexão, a discussão, o debate, indo além da simples prática e/ou da ilustração. A visão de Verônica reitera

abordagens que são importantes para os professores que inserem cinema em suas práticas: enxergar, nos filmes, questões e juízos de valores que mobilizam os indivíduos para outras formas de pensar as futuras práticas.

Para além dessa perspectiva, o filme era visto por ela como um veículo de informação e formação, justamente por retratar as relações humanas. Desse modo, o filme, como uma linguagem, é um texto feito em imagens, que ora serve como fonte de informação e referência de comportamentos, ora cumpre o papel de instrumento ideológico, pois se desloca em tempos e espaços, transmitindo diversos saberes por via de enredos carregados de sentidos, valores e ideologias, tal como Franco (2014) salienta. Seja qual for a direção tomada pelo docente, cabe a ele explicitar e objetivar o encaminhamento do que se quer com o uso de filmes.

Outro aspecto a considerar é que a professora Verônica mesclava linguagens diferentes: literatura e cinema, com o objetivo de alcançar seu intento. Buscava destacar os aspectos lúdicos presentes em ambos. Sendo uma necessidade humana, lembro que a ludicidade não está apenas relacionada à infância, à diversão, ao prazer, mas, sim, aos momentos de interação de qualquer indivíduo. Suas potencialidades são pertinentes ao desenvolvimento da criatividade e da socialização com o próximo. Além disso, a ludicidade é um aspecto muito importante para a identificação do sujeito com as personagens que estão no filme, pois, ao assistir a um filme, geralmente, o sujeito assume uma identidade psicológica com eles (MIGLIORIN, 2014).

Ao trazer a ludicidade para a sala de aula através do filme, o professor coloca seus estudantes ante a captura dessa ludicidade. Isso faz com que seja possível o estudante/espectador entrar no “jogo” proposto pelo professor, cujo papel deverá ser o de mediar as atividades planejadas para que as mesmas cheguem ao objetivo desejado. Ao se conduzir dessa forma, a ludicidade passa a ser percebida como um recurso pedagógico claramente potente, que vai permitir que os estudantes envolvidos nas atividades construam conhecimento.

O campo lúdico proposto pela professora aparece na construção do material didático, pelo qual os estudantes foram estimulados a criarem e serem coautores de uma metodologia que, futuramente, possivelmente, iria dinamizar suas práticas pedagógicas. Ao propor sua atividade, Verônica os inseriu numa atividade de criação lúdica, cujos aspectos criativo, pedagógico e didático estavam na arte de criar.

Entendida a escolha do filme *O mágico de Oz* pela professora Verônica, abaixo podemos visualizar as impressões que os estudantes do curso de Pedagogia tiveram sobre

tal escolha. Exponho, a seguir, o que um grupo de estudantes disseram.

a) Escolha relacionada à aquisição de conhecimento e aprendizagem:

- Muito bom! Pois traz mais conhecimento. (Patrícia);

b) Escolha relacionada a conteúdos e temas transversais:

- Interessante, pois estão voltados para os conteúdos estudados. (Willa);

- Bom! Porque nos possibilitou ter outras visões dos temas envolvidos. (Luana).

c) Algumas falas expuseram que a inserção de filmes na prática pedagógica contribui, de forma significativa, para o fator pedagógico, para além do conteúdo disciplinar e para a aprendizagem pessoal. Isso podemos ver explicitado nos seguintes relatos:

- Importante para meu aprendizado. (Vera);

d) Outras falas associaram a escolha do filme à proximidade que ele pode ter com o conteúdo disciplinar e os temas transversais. Do mesmo modo, houve falas que apontaram que a escolha corroborou os temas e/ou conteúdo ou o conhecimento pedagógico para além da ilustração:

- Adequado ao tema estudado. (Suzana);

- Bastante interessante, pois mostra a importância de respeitar a diferença. (Diana).

As falas acima são exemplos de que os estudantes e a professora compartilharam, em certos aspectos, a mesma opinião, a de que a escolha partiu do que o filme poderia proporcionar relacionado ao conteúdo e/ou à disciplina que estava sendo ministrada e ao que poderia ser desenvolvido como possíveis aprendizagens.

Foi perceptível, na prática da professora, que ela não queria apenas discutir o conteúdo a partir do filme, mas gerar, nos estudantes, um processo de identificação com o cinema para que ele e as atividades e metodologias pensadas a partir dele se tornassem exemplos práticos, como registra a fala do estudante Roberto acima.

O conjunto dos relatos permite-nos dizer que a maioria dos alunos participantes desta pesquisa percebeu o uso de filmes como dispositivo ilustrativo. Numa perspectiva como essa, o cinema introduz e esclarece um conteúdo e, conseqüentemente, produz

conhecimentos, concluíram os estudantes. Esse entendimento ganha respaldo em reflexões que sinalizam que o uso instrumental do cinema ainda é limitado para tal fim:

Projetar filmes para ensinar conteúdos tem sido uma prática relativamente recorrente nas últimas décadas e ela ainda conserva alguma força, mas pensar esta como a única forma de articulação entre o cinema e educação seria minimizar suas possibilidades, cujas origens se remontam à década de 20. (FRESQUET, 2010, p. 01).

De toda forma, ao analisar o uso de filmes por uma perspectiva prático-pedagógica, entendo que usar filmes como recurso didático para apresentação de conteúdo também pode auxiliar na assimilação de conhecimentos e de outras aprendizagens. Todavia, isso dependerá do contexto, das situações didáticas e das práticas pedagógicas nas quais os usos se inscrevem.

Filmes levados para a sala de aula como meios de se produzir conhecimento se ancoram em uma proposta pedagógica que se propõe ao debate de questões, à análise de conceitos e a reflexões que possam permitir a produção de conhecimentos. Nessa configuração, trata-se de assistir a filmes com intenção pedagógica e não de formar fãs de cinema, embora possamos entender que isso possa ser estimulado também na sala de aula, desde que o professor se proponha a isso.

O filme inserido de forma instrumental, ilustrativa, paradidática, como fez Verônica, pode ser um aliado, um “gancho” para apresentação, sistematização e organização de conteúdos disciplinares muito pontuais. Atinge adequadamente os objetivos que são propostos para uma determinada situação de aprendizagem de um tema específico, na qual essa forma de inserção encontra terreno.

As impressões dos estudantes sobre a escolha do filme foram ao encontro do que a própria professora havia mencionado. Assim, no contexto de ensino apresentado, conclui-se que o filme, como ilustração de temas/ conteúdos, é uma possibilidade de intervenção que ajuda na construção do conhecimento e das aprendizagens, ao mesmo tempo em que é mote para uma metodologia diversificada de trabalho didático.

Uma outra coisa que Verônica trouxe para sua prática pedagógica, além de haver indicado que os estudantes assistissem ao filme em casa, diferentemente do encaminhamento de Dora, foi o trabalho com o filme relacionado à literatura. Mas, por que a professora fez uso desses dois dispositivos-artes?

O livro de Baum e o texto de Diana Corso e Mario Corso, somados ao filme, foram articulados de forma extremamente rica e criativa pelas mãos da professora, porque

ela “obrigou” os estudantes a confrontarem, interpretar e cruzarem informações de linguagens distintas, como a do cinema e da literatura. Isso aconteceu porque Verônica desejava ampliar o conhecimento dos alunos sobre o enredo do filme, com o objetivo de dar mais subsídios para a confecção de sua metodologia, visando a um resultado, um sentido didático-pedagógico-educativo que produzisse saberes, conhecimentos e aprendizagens:

É importante a criatividade, porque materializar ali o filme em atividades precisa ser criativo, então, se você não conseguir extrair dali alguma coisa, até um jogo que você irá confeccionar a partir do filme, você precisa ter muita criatividade. Então eu acho que isso também conta muito, ter criatividade, porque, senão, não faz nada, porque a criatividade faz parte da prática pedagógica. (Verônica, entrevista 26/11/2015).

No andamento das práticas de Verônica com filmes, ficou claro que a criatividade emergiu do planejamento dela. Sua metodologia de trabalho era pensada e exercitada como um exemplo, um trabalho prático que serviria para seus estudantes, como ela mesma disse:

Porque, na Universidade, os alunos assistem um filme e, geralmente, se você não propõe uma atividade prática daquele filme, uma atividade prática para a sala de aula, ele (o filme) não funciona. Filmes, geralmente, são usados para discutir um tema, um assunto, suscitar um debate. Como, por exemplo: nas turmas de História, os professores usam muito para debate sobre um acontecimento, sobre um fato histórico, então fica muito preso a uma discussão e à compreensão do assunto, mais do que a prática daquilo ali para a sala de aula. (Verônica, entrevista, 26/11/2015).

Ficou evidente que a professora Verônica não estava preocupada com o modo como as diversas adaptações iriam influenciar os estudos dela sobre o livro de Baum. Ela mesma afirmou que não haveria problema nenhum se os estudantes já tivessem visto outros filmes sobre o mesmo tema. Nesse caso, o filme, qualquer que fosse a versão, serviria à metodologia de Verônica. Sob esse prisma, o filme foi apenas um objeto ilustrativo para a criação do *jogo monetário*. Ou seja, o filme indica as etapas do jogo a partir do percurso que a personagem Dorothy faz desde que sai do Kansas até sua volta para casa. Esse percurso existe tanto nas diferentes versões fílmicas, quanto na obra literária.

O comentário de Verônica revela a compreensão que ela tinha sobre a

importância que os estudantes davam às diferentes metodologias e o impacto que o filme poderia ter em um curso ou em outro. Como ela mesma salientou, no curso de História, o debate e a discussão são as metodologias mais usuais, enquanto que, no curso de Pedagogia, as atividades práticas a partir do filme podem ter outros propósitos, tais como a intenção de Verônica de que ao realizarem aquela atividade com filme e literatura, os futuros pedagogos aprendesse algo para eles e elas mesmos utilizarem quando fossem professores e professoras, efetivamente.

A professora Verônica foi estratégica ao relacionar cinema e literatura em sua prática pedagógica com filmes. Seu esforço consistiu em dar embasamento à sua metodologia, valendo-se de dois dispositivos: o texto fílmico e o texto literário. No entanto, caberia perguntar: O podemos considerar como protagonista e/ou coadjuvante na atividade proposta pela professora Verônica? O conto escrito por Baum? O texto de Diana Corso e Mario Corso, explicando o contexto por trás da história de Baum? O filme clássico? Podemos responder a essas questões afirmando que ambos os dispositivos utilizados pela professora são importantes porque são complementares e, juntos, ampliam a forma como o aluno pode construir seu conhecimento acerca do conteúdo ou tema da aula.

Durante a aula, a professora deixou claro que o objetivo daquela aula era: “mostrar e discutir como era possível criar uma metodologia a partir de uma atividade que resultasse em um material didático, que auxiliasse na alfabetização de crianças”. Dessa maneira, o enredo de *O mágico de Oz* serviria de suporte para a criação das etapas do *jogo monetário* que Verônica idealizara. Como conclusão, os jovens estudantes universitários poderiam ter um exemplo prático da utilização de filmes/cinema como objeto ilustrativo para confecção de materiais didáticos. Tal tipo de preocupação não foi observada na atividade de Dora.

Partindo dessa ideia, podemos considerar que: primeiro, a professora Verônica tomou o livro de Diana Corso e Mario Corso⁹¹ como base para explicar a personalidade das personagens principais da história de *O mágico de Oz*. A docente destacou o reconhecimento da fragilidade do pai, a construção da autonomia, a busca de autorização dos pais para crescer. A explicação dada pelos dois autores à personagem

⁹¹ O livro foi escrito por dois psicanalistas a partir da própria experiência clínica, pessoal e parental. O livro pode evocar lembranças e suscitar possíveis *insights* do leitor sobre sua infância. Ou seja, embora não seja escrito para isso, pode ter, como efeito paralelo, uma função de autoanálise. Disponível em: <<http://www.marioedianacorso.com/fadas-no-diva>>.

de Dorothy é que ela parece sempre querer retornar para o ponto de onde partiu, a infância. O livro de Baum⁹² fundamentou a criação da metodologia da professora, que o trouxe para a discussão com o objetivo de elencar, aprofundar conceitos e temas muito presentes nas histórias infanto-juvenis e que serviriam de base criativa para a confecção da atividade.

Os dois textos foram coadjuvantes importantes, já que deram suporte explicativo, estabelecendo uma ligação narrativa de temas humanos como amor, ética, amizade, alegria, companheirismo, identidade etc. A meu ver, o texto de Baum foi a base teórica principal da construção metodológica que Verônica propôs, porque ele forneceu elementos para que os estudantes pensassem nas etapas e nos critérios e entendessem o contexto histórico no qual o autor da obra vivia.

As recomendações que Verônica fez da leitura do texto de Baum e da assistência ao filme clássico de 1939 foram a parte mais lúdica do trabalho dela. Intencionalmente, ela possibilitou aos estudantes exercitarem a imaginação através da leitura escrita e da leitura de imagem fílmica. O texto de Baum é uma história que proporciona a passagem do mundo real para o mundo encantado dos livros, enquanto que a obra cinematográfica é visualmente fantasiosa, mas adequada ao que Verônica se dispusera a fazer como atividade prática.

Adultos e crianças, principalmente, quando acessam a literatura, o conto fantástico ou o próprio filme infantil, ampliam a curiosidade, o contato com seu mundo interior, o prazer e o conhecimento sobre as coisas da vida. Tal experiência mexe com o sonho e com todas as possibilidades de encantamento que nos encaminham para o desenvolvimento de diversas facetas de nossa personalidade e de nossas vidas. “Afinal, uma vida se faz de histórias – as que vivemos, as que contamos e as que nos contam”, tal como Diana Corso e Mario Corso salientam na apresentação do livro (2006, p. 23).

Ao trazer a literatura infantil para a sua prática, a professora Verônica

⁹² O filme indicado, que integrava aquela prática pedagógica de Verônica, é uma adaptação do livro *O maravilhoso mágico de Oz*, principal obra do escritor Lyman Frank Baum. É considerada uma importante obra literária infantil da vida moderna. Para alguns especialistas em Política e História, esse livro é muito mais do que um conto infantil. Segundo eles, o livro-conto foi o meio que o autor usou para defender o ideal do seu partido: a introdução da prata no país, quebrando, assim, a hegemonia do ouro; e para defender a religião à qual ele era filiado - Frank Baum era membro da Sociedade Teosófica, organização empenhada em pesquisas sobre ocultismo e estudo comparativo de religiões e baseada, principalmente, nos ensinamentos de Helena Blavatski. Cf: <http://www.literature-se.com/2014/02/resenha-o-magico-de-oz.html>

proporcionou outras possibilidades educativas ao processo de ensino-aprendizagem: exercício da oralidade, reflexão, argumentação, escrita e criatividade, que são desencadeadas pelo encontro que um indivíduo pode ter consigo mesmo a partir da fantasia. O papel de Verônica como docente, nesse aspecto, foi o de construir aprendizados e, citando a reflexão de Magda Soares (2005, p. 20), foi mais que isso, visto que: “O papel do professor é intermediar o contato do aluno com a escrita e a leitura, colocar o livro disponível e orientá-lo no seu uso, no seu convívio com o material escrito”.

Colocados como coadjuvantes, Verônica teve consciência dos textos que usou para dar robustez à sua prática pedagógica. Podemos buscar, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)⁹³, orientações que nos ajudam a entender essa prática. Aproximando-se do que sugere o referencial, Verônica mergulhou na análise do contexto em que a história fora escrita para justificar a idealização e confecção do *jogo monetário*. De algum modo, o escritor, consciente ou não, criara uma profunda alegoria dos ensinamentos teosóficos por trás de um inocente conto de fadas para crianças. Assim, o filme e o livro são compostos de diversas alegorias: a estrada de tijolo, os sapatos de Dorothy, seus amigos, a fada boa e a fada má; estereótipos de personagens, que simbolizam o contexto político, social, cultural e econômico da época em que o autor vivia. Quanto a isso, percebi que descrever esses aspectos era importante para Verônica, pois evidenciava o quanto o filme era necessário para o desenvolvimento da atividade pretendida ao mesmo tempo em que poderia fazer os estudantes entenderem a construção da história.

Nesse cenário, outro aspecto a ser considerado é que ao ter e dar acesso ao cinema e à literatura, Verônica não só poderia ampliar o leque cultural de seus estudantes, como os estimulou e os fez exercitarem a leitura, a fruição, o prazer, o entretenimento, a ludicidade, a magia, o enternecimento; aspectos também possíveis de serem despertados pelo cinema. Além do mais, deu aos discentes a oportunidade de acessarem meios estético-narrativos próprios e formalmente diferentes sobre a mesma história.

⁹³ Dentre outras orientações, o documento sugere que: “Os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de 8 diferentes gêneros feitas pelos adultos como contos, poemas, parlendas, trava-língua etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos com ou sem a ajuda do professor.” (Ibid., p. 117).

O filme entrou na prática pedagógica da professora como um recurso paradidático, muito perceptível no desenvolvimento da atividade, já que os textos indicados fariam entender a história, mais do que o filme em si. Quanto a isso, a própria professora havia dito que só a exibição do filme não lhe daria o embasamento necessário para construir o *jogo monetário*, embora pudesse, como fez, discutir os temas que aparecem no filme, como amizade, constituição familiar, ética, solidariedade etc. Isso não desmerece o trabalho de Verônica, ao contrário, mostra como essa perspectiva didática, ou seja, o filme como ilustração, pode ser bem aproveitada, porque, sendo lúdica, fruitiva e criativa, estimularia o prazer em assisti-lo.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre essa prática foram as poucas informações dadas sobre o filme pela professora. Mesmo que houvesse a recomendação de uma versão específica de *O mágico de Oz*, ao se abrir para outras, as informações sobre as obras ficaram a cargo dos estudantes, que, por sua vez, não atentaram a esse detalhe. De modo geral, é muito comum, quando tratamos de um texto na sala de aula, recomendarmos aos colegas professores e aos nossos estudantes fazerem referências ao autor e a sua obra. Porém, muito raramente, fazemos isso quando se trata de obras fílmicas. Entretanto, filmes também têm datas, autorias, histórias, dados técnicos, origens etc.

Esse tipo de atitude demonstra o quanto ainda negligenciamos as informações cinematográficas como dados essenciais para situar a obra no tempo e no espaço social, cultural e político em que foi produzida. Identificar quem é o cineasta, o que ele tem produzido e o que já produziu, como ele está situado no universo cinematográfico, o país de origem, os atores, o público a quem se destina, são dados de suma importância para a compreensão histórica da obra exibida e analisada, embora tais aspectos nem sempre sejam considerados pelos docentes que trabalham com filmes.

Eu nunca comecei a usar o cinema explicando essa importância do cinema enquanto arte, que ele tem uma história. Nunca comecei assim, de fato, eu nunca fiz. Justifico a inserção do filme nas aulas pela importância que ele tem para aquele momento da aprendizagem, que ele vai ser importante porque ele é rico nessas ou naquelas informações; isso eu costumo fazer. Por exemplo, digo: “*Observe o cenário, isso aqui é por isso.*” Ou então, olha... Até com crianças mesmo peço para observar esses aspectos. (Veronica – Entrevista em 26/11/2015)

Verônica não fez referência à obra fílmica que exibiu como fez com a obra de Baum. Em seu conjunto de práticas, os trabalhos didáticos da professora recaíram sobre questões que iriam subsidiar a interpretação do filme para fins pedagógicos, didáticos. As

informações dadas sobre o filme aos estudantes apenas justificavam a escolha do filme ou o filme como pretexto para um determinado fim. Como ilustração, o filme foi pontuado em seu aspecto imagético, pelo qual Verônica foi indicando aos estudantes o que deveria ser observado no filme. As imagens apontadas pela professora iam servindo de base para a construção metodológica de sua atividade.

De algum modo, pude perceber que esses registros davam aos estudantes a oportunidade de se aterem a algumas questões técnicas, como a cor, a iluminação, o cenário. Pois eram esses elementos que iriam dar subsídios para a confecção do material didático. No entanto, Verônica não aprofundou tais elementos devido à ausência do cinema em sua formação, como ela mesma pontuara em sua fala.

Uma vez que a professora usara o filme em suas aulas, para um determinado fim, interessou-me saber dos estudantes como eles enxergavam a intencionalidade pedagógica da atividade proposta por Verônica. Sobre isso, suas falas, devidamente agrupadas ou categorizadas indicaram o seguinte:

a) A intencionalidade estava associada à aplicabilidade de conteúdo para fins didáticos e de transmissão/aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. Sobre isso os estudantes dizem:

- Intencionalidade de ensinar o conteúdo que foi aplicado e desenvolvido em sala de aula. (Luana);
- Fixar melhor o conteúdo que está proposto em sala. (Shirley);
- A intencionalidade foi nos transmitir conhecimentos e responder ao conteúdo repassado. (Adélia);
- A intenção foi nos ajudar a entendermos o assunto tratado em sala de aula forma dinâmica, nos passando a mensagem e reflexões sobre várias questões. (Eva).

Esses exemplos mostram o quanto essa forma didática de ensinar é um acontecimento muito comum em atividades que envolvem filmes e é também percebida pelos estudantes. No caso particular da professora Verônica, embora houvesse claramente a intenção de fazer com que a ludicidade estivesse também presente na tarefa que havia proposto para a aula anterior, os estudantes conseguiram perceber melhor a intencionalidade pedagógica.

b) A intencionalidade da atividade foi a de ilustrar situações em pauta no conteúdo que estava sendo ensinado, seja como conteúdo propriamente, seja como uma

reprodução da realidade, no intuito de mostrar, defrontar realidades, visões de mundos, posições ideológicas, sentimentos etc:

- Nos ajuda a defrontar com a realidade. (Natália);
- Estimular a reflexão sobre a realidade/representação. (Renata);
- Mostrar que todos somos diferentes e isso só nos aproxima do outro. (Marcela).

As falas indicam uma ideia do filme como representação da realidade. Para essas estudantes, o filme viera cumprir o papel de mostrar as coisas do mundo, como podemos vivenciar a realidade e, ao mesmo tempo, questioná-la num movimento de reflexão. Penso que, como se fosse uma representação, o cinema/filme se apresenta e nos dá um pseudo espelho da vida cotidiana, das relações humanas e seus contextos, levando-nos à reflexão, como descreveu a estudante Renata. Sobre um dos sentidos de representação, Aumont e Marie (2003, p. 256) dizem que: “a representação, no cinema, implica a passagem de um texto, escrito ou não, à sua materialização por ações em lugares agenciados em cenografia [...]”

Ao ver representadas na tela coisas que lhe são comuns, peculiares, próximas, o espectador visualiza a vida, o mundo, cercado de temporalidades e espacialidades. Estas dimensionam o seu olhar e sentir, alargam ideias e mentalidades, tecem possíveis verdades. Já no entendimento de Comolli (2008), a representação pode tomar um outro sentido, que diz respeito à relação do espectador com a mesma, fazendo-o “crer e duvidar da realidade representada assim como na realidade da representação”. (COMOLLI, 2008, p. 170-171). Embora o autor concentre sua reflexão sobre o tema da representação em filmes documentários, é possível trazer seu argumento a fim de apontarmos a questão da verdade que muitas pessoas tomam para si quando assistem a um filme de ficção. Mesmo em documentários, contudo, não se trata da verdade, pois o cinema produz e reflete ideologias, visões de mundo representações sociais e individuais, sejam elas de natureza política, cultural ou quais sejam, sendo sempre marcadas por clivagens de classe, de gênero, étnico-raciais, sexuais, religiosas, como também pelas histórias de vida entre outros fatores que as constituem. Essas representações, por sua vez, podem referir-se a toda espécie de questões, temas, situações, etc.

Essa ideia ganha ressonância ao pensarmos que quem é atingido pela

representação é o espectador, que embora não seja passivo ou mero receptor das representações inscritas nos filmes, muitas vezes contempla a realidade posta em tela com deixando-se influenciar por elas. Isto é, as representações atingem e influenciam suas percepções e sistemas simbólicos de leituras do mundo, ao mesmo tempo, ao mesmo tempo em podem trazer-lhes desequilíbrios. O cinema, através do filme - seu produto-, é capaz de proporcionar essa dualidade que engloba os sentidos, dualidade de uma certa passividade e ao mesmo tempo uma atitude ativa, de quem reinterpreta o que vê e as próprias representações sociais através de sua própria história, cultura e esquemas de percepção. Acerca destas questões, Vanoye, Goliot-Leté (1994, p.56) observam que:

Em um filme, qualquer que seja seu projeto (descrever, distrair, criticar, denunciar, militar), a sociedade não é propriamente mostrada, é encenada. Em outras palavras, o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupla no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um “contramundo” etc.). Reflexo ou recusa, o filme constitui um ponto de vista sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo. Estrutura a representação da sociedade em espetáculo, em drama (no sentido geral do termo) e é essa estruturação que é objeto dos cuidados do analista.

Disso posso então dizer que a representação fílmica traz ao grupo de estudantes e a suas professoras ou a quem seja, um recorte de mundo, que, impresso no objeto fílmico, faz uma espécie de simulação da realidade que, ao mesmo tempo, lhes conduz a um confronto entre o real e o representado e a possibilidade de verdade. Isso mostra o quanto o cinema decupla o real através de cenas, *closes* que provocam o desequilíbrio de nossas verdades. Por outro ângulo, Medeiros (2014, p. 118) ressalta que a representação que o cinema transmite ao espectador é um tipo de educação. “O cinema não é apenas uma representação da realidade, mas é a própria realidade e realiza um tipo de educação da sensibilidade que a vida cotidiana não é capaz de realizar”. Por isso, é possível imaginarmos o cinema como objeto cultural e social muito mais próximo do sujeito do que as outras artes.

Os argumentos dos autores assinalam o quanto o cinema, através dos filmes, pode mexer com os sentidos e significados, causando ou não a identificação que é introjetada por tais produções, em constantes duelos entre o que é ou não real. Na posição das estudantes acima, há a visão de que os filmes são representações que dizem muito da realidade, seja como verdade ou como distorção dela. De uma forma ou de outra, essa

percepção é importante para a compreensão do cinema como algo que de um lado envolve um intenção, tanto dos realizadores, quanto das professoras que escolhem os filmes que irão exibir. De outra parte, o cinema pode, também, tensionar. Quanto à intencionalidade pedagógica pode ter como finalidade um objetivo mais prático. Essa dimensão foi explicitada pela professora Verônica e assim foi entendida pelos estudantes, o que fica explícito nos dizeres de Lourdes e de Claudias, quais sejam:

O cinema mostra a forma como o professor pode dinamizar sua aula.
(Lourdes)
Os filmes ajudam a conhecer um pouco além daquilo abordado nas teorias.
(Cláudia).

Concordo que deixar claro para os estudantes o que vai ser desenvolvido na atividade com filmes é de fundamental importância, porque, cientes dos objetivos do professor, as atividades podem expandir as possibilidades para além do que o filme poderá ilustrar, quando os próprios objetivos pretendem isso.

De outra parte, penso que, no contexto acadêmico universitário, o trabalho com filmes, mais precisamente nas Licenciaturas, nas quais a formação docente é a base para o magistério, há a necessidade de se apresentarem aos alunos metodologias diversificadas, que possibilitem outras aprendizagens além das desencadeadas por debates. O objetivo dessas metodologias, entre outros que poderiam ser apontados, seria o de alicerçar e dar subsídios teórico-metodológicos às futuras práticas, como fez Verônica em sua atividade com o filme *O mágico de Oz*.

Acredito que o fato de a mesma versão do filme não ter sido assistida por todos fez com que alguns estudantes perdessem o interesse pela atividade. Isso pode ter acontecido porque foi a versão clássica de 1939 que Verônica tomou como base para o desenvolvimento de sua atividade.

Um outro fator que pode ter interferido naquele certo desinteresse dos estudantes pela atividade proposta pela professora, tal como vimos nos registro acima, foi o fato de a professora não ter exibido o filme na sala por causa do pouco tempo de aula. Esse fato deu origem ao seu pedido para que os estudantes assistissem ao filme em casa. Entretanto, essa situação acabou gerando uma certa indisponibilidade de tempo, pois, em casa, algumas alunas lidavam com tarefas de casa, familiares. Bem sabemos que muitos de nossos estudantes no Ensino Superior já são pais, mães de famílias ou, de algum modo, estão envolvidos com as tarefas familiares, tentando conciliar atividades domésticas com

tarefas escolares, além dos que já estão no mercado de trabalho. Isso fez com que as estudantes afirmassem que não tinham tido tempo de assistir ao filme nem de procurá-lo em outros dispositivos.

Por outro lado, vejo, na assistência a filmes em casa, uma oportunidade de encontro familiar e experiência coletiva com o cinema. Tratando-se da categoria infanto-juvenil, com bonitas histórias, portadoras de magia e encantamento, filmes assistidos em casa por toda a família podem servir de meios de troca e se configurarem como momentos de lazer e diversão para todos. Ao mesmo tempo, a assistência a filmes de forma coletiva, familiar, por exemplo, promove a proximidade, a construção de uma identidade familiar. Isso porque esse tipo de prática coletiva oportuniza espaços e tempos de convivência e de participação nos quais os membros familiares opinarão sobre coisas do cotidiano familiar, socializando ideias, pensamentos, reflexões, ou seja, explicitando o modo como cada membro daquele grupo pensa. Assim, enxerguei, naquele possível momento, que não se realizou, uma oportunidade de encontro, de partilha, que, devido a alguns fatores já expostos, não puderam ocorrer.

Quando perguntados sobre os aspectos positivos e negativos da atividade proposta pela professora, de um modo geral, os estudantes puderam apontar que os aspectos positivos diziam respeito a:

- a) conteúdo do filme relacionado ao conteúdo/tema da aula;
- b) compreensão e explicitação de diferentes pontos de vistas sobre o filme e seu enredo;
- c) facilitação do assunto e aprendizagem a partir do filme.

Esse tipo de agrupamento das respostas dos estudantes nos questionários, vem reafirmar que o conteúdo, as aprendizagens e os conhecimentos são decorrentes das atividades realizadas com filmes. Isso indica que os estudantes concordam que a inserção de filmes atua positivamente com a ideia de prática pedagógica.

Quanto aos aspectos negativos daquela atividade de Verônica com filmes, foram apontados em relação a dois aspectos: a evasão da sala e a falta de interesse e atenção.

A saída da sala de aula foi apontada e justificada pelo fato de ter havido a possibilidade de o filme ser assistido em casa. Associou-se a isso também o fato de alguns estudantes não terem encontrado o filme. É possível deduzir que tal lacuna fez com que os mesmos não se interessassem pela discussão do filme durante a aula. Mesmo entendendo essa possível razão, pontuo que participar da aula, seja qual for a forma como

ela tenha sido pensada, é uma tarefa que cabe ao docente assentir, pois essa aula será resultado de um planejamento. A atenção ao planejamento do professor e ao que vai ser ensinado, dentre outras tarefas, diz respeito à disponibilidade de compreender e reconhecer a contribuição do docente para a aprendizagem.

Sobre a falta de interesse e atenção, como relatado anteriormente, houve preocupação da professora em estar chamando a atenção dos estudantes para a aula, tanto por causa de algumas saídas durante a aula, como também pelas conversas paralelas. Esses fatos, possivelmente, foram resultantes da não assistência ao filme anterior à aula, pois, como muitos ainda não tinham conhecimento do filme, a atenção deles foi direcionada para outras questões não relacionadas à atividade proposta por Verônica.

Situações como essas são importantes para uma pequena análise dos papéis de docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem e das relações sociais que ocorrem na Faculdade. As trocas mútuas, consequentemente mediadas pelo processo de comunicação entre professor e alunos, são necessárias para a efetivação das práticas pedagógicas com filmes. As saídas e conversas paralelas durante a aula deram indícios do baixo ou problemático grau de envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na atividade proposta. Claro que, com certa frequência, nós, professores, desejamos um estudante ideal: que preste atenção e que não converse muito durante a aula, que faça adequadamente as tarefas propostas etc.

De outra parte, as ações que demonstravam desinteresse, não envolvimento e não implicação dos estudantes durante a atividade que Verônica tentava realizar, não caracterizam atos de indisciplina, pois vários fatores incidiram para que isso acontecesse: desde a discussão de um filme que não fora assistido por todos os estudantes até a maneira como o horário da aula fora estabelecido (2h/a). Além disso, há que considerar o pouco tempo de discussão, já que muitos estudantes chegaram atrasados (porque tinham saído do trabalho direto para a Faculdade e tinham passado na cantina antes de irem para a sala de aula, visto que estavam vindo de outras cidades) e outros estavam cansados, por serem estudantes do turno noturno. Além disso foi possível observar um desinteresse por aquela atividade desenvolvida por Verônica.

Em outros termos, considero importante reafirmar que professores e estudantes estabelecem um rol de tarefas a serem cumpridas quando envolvidos em processos educativos e práticas pedagógicas escolares, ainda que esses nem sempre sejam cumpridos. Desse modo, participar ativamente da aula é uma tarefa que os estudantes deveriam cumprir com seriedade, levando em conta que o andamento dessa aula depende

desse envolvimento, o que pode não acontecer, mesmo em se tratando de atividades que utilizam literatura, cinema e ludicidade, como no caso de Verônica.

Seja como for, é evidente que os fatores que atravessam e que constituem as práticas educativas escolares e as interações docentes e discentes na sala de aula precisam ser levados em conta. Eles nos oferecem importantes elementos para que possamos compreender o interesse ou o desinteresse e a participação ou a recusa dos estudantes frente ao que os docentes pretendem realizar com eles em suas aulas, seja em termos individuais, seja em termos coletivos e a forma. Esses elementos e diante deles, fazer a aula, a atividade pedagógica, as propostas dos professores tocarem, envolverem, interessarem aos estudantes, tornando os processos pedagógico escolares significativos (a aprendizagem significativa) para os jovens alunos é um desafio. É uma questão e um problema central para a docência nos dias atuais, mesmo em situações nas quais novas tecnologias, cinema, audiovisual e outros recursos e atrativos estejam presentes.

4.3 Aspectos comuns às práticas pedagógicas de Dora e de Verônica com filmes

Mesmo com disciplinas e grupos de estudantes diferentes, há, nas duas práticas pedagógicas observadas, alguns aspectos comuns. Esses dizem respeito a como tais práticas se concretizaram em atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo as situações de aula, sua dinâmica, a interação professor/aluno, os contextos socioculturais dos mesmos e o processo de ensino-aprendizagem, elementos constitutivos dessas práticas, conforme salientado pelos autores que tomamos como referência. A partir do que foi observado e ouvido os aspectos comuns detectados são:

a) Ambas costumavam exibir filmes baseados em obras literárias.

Historicamente, a Literatura é antecessora do cinema e, por suas razões características, isso não a impediu de ser a linguagem principal para a feitura de um filme. Cinema e literatura são artes, narrativas que transmitem/contam uma história, dentre outros aspectos que os caracterizam. Diferenciam-se estrutural e temporalmente na narrativa, ou seja, no cinema, há o tempo de projeção, enquanto na literatura, há o tempo de leitura. Em ambos, o resultado da leitura que o espectador ou leitor faz da obra após a leitura ou assistência pode ressoar em sua subjetividade por horas, dias, meses, anos ou pela vida toda.

Mesmo que diferentes em alguns aspectos, cinema e literatura possuem pontos

semióticos comuns, que fazem com que seja irrefutável a importância de ambos para a escrita e a leitura do texto cinematográfico ou literário. Posterior à literatura, o cinema apropriou-se dela, produzindo uma série de obras que perduraram no tempo, afinal, uma boa história pode gerar um bom filme ou vice-versa. Na cinematografia, há ótimos exemplos de histórias originais (livros que viraram roteiros adaptados), como os clássicos infantis⁹⁴, obras da literatura universal que viraram filmes e que, enquanto livros, permearam a infância de muitas crianças e adultos. Também há filmes que viraram livros.

Tanto a professora Verônica quanto a professora Dora se valeram, em suas práticas pedagógicas, de atividades que misturavam livros e filmes. Esses livros ou, mais precisamente, essas obras literárias, foram adaptadas para o cinema.

Embora tenha feito uso de um filme baseado numa obra literária, Dora, por sua vez, não fez a discussão sobre o texto literário. As informações dadas foram superficiais, restringindo-se apenas ao nome do autor, Humberto Eco, e sua nacionalidade italiana.

A inserção de filmes eventualmente não se constitui uma novidade para os estudantes, o que é bom, mas usar o filme sem considerar os bastidores que o produziram, inclusive quando parte de uma obra literária, é perder a oportunidade de aproveitá-lo mais. Além disso, falta de contextualização do filme reduz o impacto formativo que ele poderia ter.

Verônica fez isso mais amplamente, dando mais possibilidades de leituras para seus estudantes, como a versão em quadrinhos de *O mágico de Oz*, adaptado e desenhado por Mauricio de Sousa (2008). Nesse sentido, ampliar o campo de informações sobre uma obra fílmica possibilita entender melhor o contexto criativo que a envolve dentro e fora do cinema.

No campo da cinematografia, as adaptações de livro para cinema, ou vice-versa, não são uma novidade, já que as mesmas aconteciam desde o começo do cinema nos anos 1920, período em que havia a defesa da noção de um “cinema puro”⁹⁵. Essa conceituação evocava um cinema sem a contaminação e a conexão com as outras artes, concepção

⁹⁴ Dentre algumas adaptações, podemos citar os livro/contos dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm: *A bela adormecida*, *Os sete anões* e *a Branca de Neve*, *O chapeuzinho vermelho*, *A gata borralheira*, *O pequeno polegar*, *Joãozinho e Maria*; *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865); *Pinóquio*, de Carlo Collodi (1883); *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas (1844); *Vinte mil milhas submarinas*, de Júlio Verne (1870); *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1968); *O menino maluquinho* (1980) e *Uma professora muito maluquinha* (1985), de Ziraldo; *Pluf, o fantasma* (1955) e *o Cavalo azul* (1960), de Maria Clara Machado.

⁹⁵ Termo usado para defender um cinema essencialmente como imagens ritmadas, que rejeitaria os enredos (STAM, 2003).

defendida, principalmente, por realizadores de cinema como o polaco-francês Jean Epstein, para quem o cinema como linguagem não poderia evoluir para uma forma de expressão. Nesse sentido, para ele, a adaptação (vinda da literatura e do teatro) seria uma das formas de macular o cinema.

Contrário a esse pressuposto teórico, décadas adiante, mais precisamente nos anos 1950, André Bazin, crítico e teórico de cinema, tornou-se um fervoroso defensor da adaptação. Afirmava que a relação cinema/literatura representava a forma híbrida de duas artes, com convergências estéticas e na qual “há cruzamentos fecundos, há sedutores híbridos, mas estéreis, há acasalamentos monstruosos”. (BAZIN, 1999, p. 88). Esse teórico dizia que, sendo o cinema uma arte recente em comparação às “artes maduras”, como a literatura, o teatro, a música, a pintura, isso fazia com que ele (o cinema), frequentemente, “bebesse” dessas outras artes para coexistirem como obras independentes.

Foi sob a tese do “cinema impuro” em contraposição ao “cinema puro” que esse crítico passou a defender a adaptação literária, construída a partir da contribuição de outras linguagens artísticas. Postulava-se a compreensão de que, para ir para a tela, o original literário necessitava que se agregassem outros valores à história contada, utilizando-se elementos específicos como a trilha sonora e os aspectos visuais, como a luz, a fotografia, a cor e os cenários, por exemplo. Assim entendido, esses elementos possibilitariam a criação de uma outra obra, a obra fílmica, que obedeceria a uma lógica de adaptação. “Elas não podem causar danos ao original junto à minoria que o conhece e os ignorantes, ou se contentarão com o filme ou terão vontade de conhecer o modelo, e isso é um ganho para a literatura.” (Ibid., p. 93).

Bazin ainda descarta a noção de fidelidade, noção esta que, segundo ele, seria ilusória porque cada linguagem possuiria leis estéticas peculiares. “O romance tem sem dúvida seus próprios meios, sua matéria e a linguagem, não a imagem, sua ação confidencial sobre o leitor isolado não é a mesma que a do filme sobre a multidão das salas escuras.” (Ibid., 1991, p. 94-95).

A adaptação é vista por estudiosos do tema como uma expressão artística qualquer, com a particularidade de ser inspirada em outra obra de arte, porém isso não justifica que ela seja julgada por critérios de fidelidade.

É evidente que as professoras Verônica e Dora não estavam preocupadas com a maneira como as adaptações iriam influenciar a leitura de seus estudos sobre as obras. Verônica, por exemplo, disse a seus estudantes que não haveria problema nenhum se eles

já tivessem visto outros filmes sobre a mesma história. Nesse caso, o filme, qualquer que fosse a versão, serviria para a atividade.

Pude notar que as estratégias metodológicas das professoras Dora e Verônica foram contextualizadas a partir das informações superficiais que possuíam. Ao convidarem os estudantes para atentarem para as cenas, as cores, elas o fizeram por uma questão metodológica, para um fim prático. Em outros termos, não deram subsídios para que o cinema enquanto arte, enquanto uma linguagem singular e enquanto experiência estética aparecesse. As preocupações das docentes recaíram sobre os conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes. Quanto aos aspectos da gramática cinematográfica as professoras consideraram minimamente, restringindo-se somente a breves considerações sobre os *elementos fílmicos* (iluminação, cenário, vestuários, cenas, linguagem), limitando-se a mencioná-los porque ajudariam a compor os aspectos ilustrativos das futuras atividades que realizariam em torno dos conteúdos disciplinares.

Nas práticas das professoras Dora e Verônica, o protagonismo estava em seus fazeres docentes, como planejar, elaborar, criar, traduzir, coletar e comparar informações para que a atividade que propunham ganhasse vida. Esses fazeres são pensados como formas de interações na relação professor-aluno-conhecimento para dinamizar o ensino e a aprendizagem, elementos que configuram a prática pedagógica. Em ambos os casos, os filmes e os textos funcionaram como pretextos lúdicos que deram subsídios às práticas pedagógicas das professoras, seus fazeres e suas tarefas educativas, valendo-se dos dois dispositivos.

Cabe, então, perguntar: O que ou quem foi protagonista e/ou coadjuvante nas atividades propostas pelas professoras? A Literatura ou os filmes que auxiliaram no entendimento dos conteúdos/temas das aulas? A meu ver, na prática de Verônica, ambos tiveram a mesma importância. Já na prática de Dora, houve menor destaque para o livro, que fora citado sem muitas informações sobre o autor e sua obra.

Poderíamos supor que aliar cinema e literatura seja uma tarefa fácil, bastando uma simples comparação ou que o docente que se propõe a inserir filmes em sua prática pedagógica escolha um ou outro para criar suas próprias atividades. No entanto, vimos, no trabalho de Verônica, e mesmo no de Dora, que essa empreitada requer doses de intuição, criatividade e planejamento, pois, sendo linguagens distintas, trazem para a prática signos que, se bem equilibrados, produzem efeitos bem interessantes.

b) Os filmes, e não propriamente o cinema, foram inseridos como ilustração, representação da realidade e de conteúdos.

Como pontuei anteriormente, as professoras Dora e Verônica usavam filmes para ilustrar/fixar conteúdos/temas disciplinares. Essa forma de “uso” de filme é um dos aspectos que mais vêm sendo discutido sobre a relação cinema/educação, bem como o audiovisual. Esse tipo de recurso, muito comum nas escolas e universidades, trata o filme como ilustração, recorre a ele como objeto pedagógico, pois apresenta, de forma visual, o conteúdo que fora desenvolvido em sala de aula, através de debates e/ou leituras dos textos relacionados aos conteúdos vivenciados.

Tomado como ilustração, ao se remeterem aos filmes, ambas as professoras pesquisadas fizeram referência à visualização de formas, cores, cenários, iluminação, gestos das personagens. Assim, os filmes escolhidos por elas proporcionaram aos estudantes, naqueles momentos de suas aulas, a apresentação, a ilustração visual do conteúdo, mas também a ampliação e discussão de diferentes temas como valores, crenças, ideologia, como elas mesmas justificaram:

Digo que vou passar um filme como um complemento, por exemplo, esse filme que você (Josaniel) assistiu. Antes de trabalhar o filme, eu fiz o quê? Eu trabalhei toda uma questão de construção de história da Igreja com eles. [...] Veja que, quando houve uma cena que perguntei para ver se eles estavam atentos, eu disse: “*Por essa cena, vocês sabem por que esse mosteiro era uma Abadia?*” E era justamente quando os monges estavam ali juntos, na alimentação. Eles (estudantes) contaram, viram que tinha mais de doze monges, porque, para ser uma Abadia, tem que ter no mínimo doze monges. Eles notaram isso por quê? Porque eu já tinha preparado antes, então, assim, o filme veio mais como que para fixar, para ilustrar e ampliar também os debates, que, às vezes, tem aspectos que eles não conhecem. (Dora, entrevista - 21/09/2015).

No *O mágico de Oz*, eu peço para atentarem para a cor dos tijolinhos. Digo para eles: “*Eram amarelinhos porque eram de ouro*”. Esses aspectos levam a um contexto, a uma história. Geralmente, eu tento mostrar o cenário, o tempo, a cena, apresentar o figurino, até a própria fala, por que as personagens estão falando daquele jeito e não de outro [...]. (Verônica, entrevista - 26/11/2015).

O debate direcionado por Dora a partir do viés ilustrativo do filme influenciou os jovens estudantes a se envolverem no tema da aula e a discutirem outros temas como gênero, ética, religião, comportamento, por exemplo. Isso mostra o quanto um debate pode ser rico, estimulando a discussão, a argumentação e a forma de os alunos se expressarem oralmente, entre outros aspectos de sua potencialidade. Ao utilizar o filme como ilustração em suas aulas, Dora imaginava que o filme escolhido conseguiria exemplificar alguns pontos do conteúdo estudado, ampliando, portanto, a visão dos

estudantes sobre os fatos estudados. O filme realmente tinha a ver com a disciplina. Do começo ao fim, o filme possuía um clima tenso de suspense, um ar sombrio e claustrofóbico, que dava sentido à explicação da professora sobre o ambiente dos mosteiros na Idade Média.

Verônica, por sua vez, ao pedir que seus estudantes atentassem para o cenário, as cenas, as falas das personagens etc., direcionava o olhar deles para o que poderia ajudá-los no desenvolvimento da metodologia da atividade. Contudo chegou a considerações relativas aos elementos da linguagem cinematográfica como os enquadramentos, a utilização da câmara, iluminação, ou mesmo outros aspectos presentes nos argumentos e na obra fílmica como a ideologia implícita no filme. Neste caso, a discussão do dinheiro, presente na atividade de Verônica restringiu-se aos limites do filmes, sem maiores reflexões sócio históricas acerca do que o dinheiro representa na vida social, por exemplo. Assim, através do viés ilustrativo proporcionado pelas imagens o filme, este toma a forma de objeto pedagógico, servindo de norte para que metodologias sejam criadas em práticas futuras, sem maior aprofundamento no que concerne ao cinema como arte e linguagem e outros de seus aspectos.

Em outros termos, ambas as condutas das professoras estava muito distante do que Lopes salienta ao se referir ao cinema na educação, indicando: “[...] é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético”, nos diz Lopes (2007, p. 37).

A leitura que podemos fazer de um filme, antecedida pela leitura que temos do mundo, ajuda-nos a compreender melhor aquilo que ele o primeiro pode nos mostrar como representação. Nesta direção, o cinema pode aproximar-se das proposições de Freire (1992, p. 9) ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. As sábias palavras desse educador nos convidam a uma reflexão sobre o nosso cotidiano repleto de imagens encontradas também nos filmes e que podem desenvolver capacidades de significação e interpretação.

Assim, a atitude de leitura do mundo não é só uma prerrogativa para a leitura do texto escrito, mas podemos fazer essa mesma leitura de mundo ao ouvirmos a trilha sonora, no visual do figurino, na interpretação dos atores, na fotografia, na cenografia, como indicavam as docentes durante a exibição dos filmes. A partir desta formulação freiriana, pode-se entender que aprender a ler e escrever e aprender conteúdos são o mínimo que se espera dos espaços formais de educação para que possamos ir adiante em

outras leituras. Se, nos espaços formativos, como nas Licenciaturas, deve ser levado em consideração que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, podemos inferir também que as práticas pedagógicas com filmes devem ultrapassar requisitos mínimos, isto é, devem ir além dos conteúdos, da ilustração, por exemplo.

Todavia, possibilitar aos sujeitos da educação o contato com a arte cinematográfica em espaços de formação, seja na forma que for (ilustrativa, representativa, frutiva etc.), é algo que ainda encontra resistência por parte de docentes nas Licenciaturas. Estes, muitas vezes, ainda não conseguem enxergar as potencialidades educativas do cinema e dos filmes para suas práticas pedagógicas. Sobre essa possibilidade pedagógica dos filmes, Coutinho (2002, p. 08) diz que “ver filmes e as imagens que eles propõem deve ser um exercício de liberdade, uma fruição. Sem isso o cinema estará reduzido à mera ilustração de conteúdos curriculares e pouco dirá ao aluno”. A restrita mediação do saber e do conhecimento pelo cinema passou a ser um dos questionamentos dos estudos sobre cinema e educação e da reflexão sobre a prática pedagógica.

As inserções de filmes nas práticas pedagógicas podem contribuir para a fruição estética de docentes e discentes, mesmo que o professor ainda desenvolva atividades rotineiras e reprodutivas, usando o filme mais como um recurso didático, como uma ilustração do conteúdo previamente programado, ou ainda como um potencial pedagógico pouco e mal explorado. As discussões sobre tais inserções ajudam a ir ganhando terreno, e vão conquistando mais adeptos, pois é perceptível que, para uma boa parte dos docentes, o uso de filmes ainda não representa um aliado em potencial para as práticas.

Curiosa, Dora salientou o seu papel de mediadora, considerando que esse papel facilitava a aproximação entre os estudantes e o artefato fílmico em um contexto educativo formal. A mediação é a tarefa principal do professor que se propõe a usar cinema em suas aulas porque permite que se construa e reconstrua o sentido de um conteúdo a partir de um recurso audiovisual. De outra parte, deve ser ressaltada a importância desse recurso para a apreensão de novos saberes que vão se estabelecendo num processo de novas relações do educando com o que se estuda e com o que se aprende na escola e na vida, tanto quanto é importante o contexto sociocultural que tanto professores quanto alunos vivenciam.

Para que, como ilustração e representação, a inserção do filme ganhasse mais sentido em suas práticas, Dora e Verônica, mesmo sem conhecimento profundo da linguagem cinematográfica, fizeram referência a, pelo menos, dois *elementos fílmicos*

*não específicos: iluminação e cenário.*⁹⁶

A fala de Dora, abaixo, traz a marca de sua intencionalidade nas práticas pedagógicas que ela realiza com filmes, ou seja, como numa transposição didática, através do filme, ela trouxe os estudantes para uma reflexão sobre um momento histórico, a Idade Medieval. Para esse fim, se valeu das imagens que remontam uma ambientação, com a finalidade de utilizar a obra fílmica para aproximar o espectador do real daquela época. A este respeito, ela observa:

O filme veio para ilustrar um pouco, ilustrar as situações. Isso: a roupa, a época, as construções, o ambiente mesmo, como se dava, por exemplo, a Idade Média. Geralmente, os filmes que retratam esse período são meio escuros, sóbrios. Tanto que o humanismo trata como sendo uma... a idade das trevas. Foi tratada assim pelo humanismo na modernidade, como também porque retrata a ideia do estilo de construção românico: com paredes muito fortes, muito bem alicerçadas, quase sem janela, que era para dar aquele aspecto, aquela ideia de sobriedade. Com isso, os estudantes vão tendo essa noção a partir da imagem. (Dora. Entrevista, 21/09/2015).

Outros *elementos fílmicos* estavam nos sons, nos ruídos, como os estudantes puderam perceber no modo próprio de se cantar o *canto gregoriano* no filme *O nome da rosa*, nos remetendo a uma atmosfera de época muito particular da história. Esses elementos contribuíram para que os discentes pudessem visualizar os objetos do período e os fatos acontecidos à época. Tudo isso colaborando para a representação, o convencimento e a verossimilhança histórica, que Dora tanto desejava que os estudantes enxergassem.

De acordo com Monica Kornis, os elementos fílmicos ou seu conjunto:

⁹⁶ Sobre o elemento *iluminação*, diz Martin salienta que “[...] teoricamente definida como o natural, das cenas rodadas em “exteriores”: digo teoricamente porque a maioria das cenas à luz do dia é rodada com o auxílio de projetor ou espelhos refletores. [...] É na iluminação nas cenas interiores que o operador tem liberdade de criação, não sendo esse tipo de iluminação comandada por leis naturais (quero dizer: submetidas ao determinismo da natureza), praticamente nenhum limite de verossimilhança se opõe à imaginação do criador”. (MARTIN, 2005, p. 61-62). Quanto ao elemento cenário, este mesmo autor entende que este “tem mais importância no cinema do que no teatro. [...] no cinema o conceito de *cenário* compreende tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas, os *cenários*, quer seja de interiores ou de exteriores, podem ser reais (isto é, preexistir à rodagem do filme) ou construídas em estúdio (no interior e um estúdio ou suas dependências ao ar livre)”. (Ibid., p. 68-68).

[...] é o ponto de partida que permite retirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Os vários elementos da confecção de um filme - a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor - são elementos estéticos que formam a linguagem cinematográfica, conferindo-lhe um significado específico que transforma e interpreta aquilo que foi recortado do real. (KORNIS, 1992, p. 03).

Ainda segundo a autora, ao se atentar para esses elementos, pode-se compreender melhor o sentido do filme como ilustração ou representação de determinados acontecimentos ou situações. Dora e Verônica fizeram referência à iluminação e ao cenário de forma muito intuitiva, sem um conhecimento mais técnico da linguagem cinematográfica, pois, ao destacarem esses elementos antes, durante e depois da exibição dos filmes, estavam chamando atenção para a discussão do tema da aula. De modo geral, guiaram-se pelo *feeling* de que, nesses elementos, encontrariam uma aproximação imagética entre o filme e o conteúdo da disciplina, como elas ressaltaram nestes seus relatos:

Acho que a imagem é uma coisa que fixa muito né! Ajuda a fixar muito. Então, assim, logo quando a Faculdade começou a adquirir equipamentos, na época era DVD, e os filmes, os poucos filmes que haviam, a gente pôde usar dentro do conteúdo e abordar. Claro que eu já passava, procurei ver, selecionar quais eram aqueles que poderia servir. Na época, eu ensinava História do Brasil, então eram filmes mais nessa área, nessa linha que eu podia trabalhar [...] (Dora, Entrevista, 21/09/2015).

Justifico a inserção do filme nas aulas pela importância que ele tem para aquele momento da aprendizagem. Que ele vai ser importante porque ele é rico nessas ou naquelas informações. Isso eu costumo fazer, por exemplo, digo: “*Observe o cenário, isso aqui é por isso*”. Ou então, olha... até com crianças mesmo peço para observar esses aspectos.” (Verônica, Entrevista, 26/09/2015).

Em se tratando de História, Dora foi, de certa forma e intuitivamente, além da ilustração, pois aprofundou o conteúdo, dando mais visibilidade aos fatos expostos no filme. Ela atuou dentro dos seus objetivos, sendo assim coerente. Todavia, faltou-lhe um entendimento maior dos aspectos técnicos do filme. Acredito que, se ela tivesse explicado mais a ideia político-econômica e social segundo a qual a película fora produzida, tivesse trazido informações mais pontuais de quem foi o autor da obra fílmica e literária, se ela

tivesse explorado a maneira como o filme fora recebido pela Igreja quando do seu lançamento, entre outras questões, isso poderia ter enriquecido e despertado mais os interesses dos estudantes sobre a linguagem do cinema.

Mesmo que a função do filme tenha sido prioritariamente ilustrativa nas duas práticas, demonstrativa e provocadora do conhecimento que queriam transmitir e discutir, tal produção ganhou outras características. Isso porque Dora e Verônica enxergam nos filmes conhecimentos e aprendizagens. As professoras fizeram com que o uso de filmes em suas práticas avançasse para além do que geralmente é proposto em algumas situações: como “tapa-buraco”, improvisado, ou seja, um uso sem intencionalidade ou planejamento.

Um terceiro aspecto em comum nessas práticas de Dora e de Verônica é que elas consideram, como outros, que esse trabalho com cinema e audiovisual como metodologia ou como recurso didático, exemplificam o que se considera práticas pedagógicas inovadoras e criativas com filmes

Tida como um conjunto de ações múltiplas, a prática pedagógica é mediada pelos saberes e conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em contextos sociais reais e possíveis de significação pelo estudante e sua consequente aprendizagem. Para esse fim, toma-se o contexto no qual acontecem as práticas, somando-se o trabalho docente, a reflexividade, as escolhas, o exercício de novas experiências metodológicas e a inovação, aspectos que vão se transformando em experiências profissionais e, assim, também dão historicidade à prática pedagógica.

É no contexto da sala de aula que o trabalho pedagógico se materializa mais fortemente, permeado de valores, tradições, crenças, ideologias, emoções, julgamentos, ritualística, relações de poder e também de escolhas. Esses fatores fazem com que possamos assinalar que metodologias inovadoras propostas para a sala de aula poderão, ou não, contribuir para uma educação transformadora, uma leitura mais crítico-reflexiva e democrática do mundo. Isso devido, justamente, a interferência dos referidos fatores e das dimensões da prática pedagógica.

Assim, entendo que cada prática se articula socialmente a partir das vivências pessoais, individuais e coletivas que cada docente vai incorporando ao longo de sua formação, em contextos locais e momentos históricos particulares. Colocações como essas ajudaram a compreender porque as práticas das professoras Dora e Verônica podem ser caracterizadas como práticas pedagógicas inovadoras, mesmo não sendo uma novidade a inserção do cinema nas escolas e universidades.

O diálogo com a pedagogia freiriana, principalmente, me levou a entender como Freire pensa uma prática pedagógica transformadora: aquela que acontece por meio da relação entre os saberes/conhecimentos docentes e discentes, com vistas a uma educação emancipatória. Seguindo os postulados freirianos de educação emancipatória, Gadotti diz que ela diz respeito mais a: ação, educação, processo, práxis, prática. Neste autor, a perspectiva emancipatória da educação é entendida como sendo

[...] a visão de que os processos educativos precisam estar comprometidos com uma visão de mundo transformadora, inconformada com um mundo injusto e insustentável em que vivemos. Por isso, uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia do educando. Daí a importância estratégica do professor como intelectual transformador e da escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania desde a infância. (Ibid., 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, destaca-se a abertura ao diálogo, a escuta aos discentes, a possibilidade de uma educação emancipatória que considera e incorpora os saberes dos educandos e os contextos sociais os quais forjaram a maneira deles de ser e de pensar. Uma prática diferenciada, que respeita e valoriza a trajetória de vida dos educandos, além de afastar os docentes de práticas estigmatizantes e desumanas.

Numa perspectiva inovadora e criativa, as práticas pedagógicas são resultados de uma educação que problematiza a realidade visando à sua transformação. Engajam os sujeitos em processos de autonomia, de conscientização, abrem-se à curiosidade epistemológica, à criatividade, assunção de ética e de alteridade e é contra o passivismo. Ao mesmo tempo, elas alteram os contextos sociais nos quais acontecem, visto que são resultantes do reconhecimento da inclusão humana e da educação como uma prática social incluyente (FREIRE, 2007).

Considerar as práticas pedagógicas de Dora e Verônica como inovadoras significa posicionar tais práticas como aquelas que objetivam romper com metodologias conservadoras, aulas tradicionais - expositivas e mecânicas -, que pouco acrescentam à formação e ao crescimento dos discentes. O que faz a diferença nas práticas pedagógicas não é a inserção do cinema, do filme em si, e sim, a maneira como elas dinamizam o processo educativo.

Não é a tecnologia na sala de aula que é a inovação, mas sim, o processo

educativo que escuta a voz dos estudantes a partir do que percebem no filme, relacionando-o às coisas que vivenciam no mundo real, dando sentido ao que aprendem. O sentido de inovação também é compartilhado pelos estudantes nos relatos que seguem:

Digamos assim sobre essa prática... Eu estudei o colegial todinho em escola pública e não tinha muito disso, não tinha muito essas atividades com filmes, debates etc. Agora que eu cheguei na Faculdade é que está tendo mais essa dinâmica de aula, essa preocupação para o aluno realmente entender aquilo que está sendo passado. Então, para mim, tudo que se trata dessas práticas é inovação, para mim, digamos assim. Antes era só papel, só decorar para passar na prova e acabou, pronto! Então, toda essa dinâmica que tem nas aulas, seja com música, seja cinema, para mim, é totalmente positivo. (João - estudante de História, Entrevista, 25/11/2015).

Eu vejo assim também e concordo com o que João falou. A gente que quer ser um dia professor, podemos fazer isso. Eu sou um monitor de Educação Física, ainda não sou um professor, ainda não trabalho em sala, mas tenho uma pequena experiência. As atividades com filmes cativam mais os alunos, eles se interessam mais pelo assunto. Como posso dizer... motivam também a conhecer, a pesquisar. (Eduardo - estudante de História. Entrevista, 26/11/2015).

Os relatos acima fazem alusão também à futura prática docente, vendo as práticas pedagógicas da professora Dora como inovadoras, os estudantes projetam sua formação e prática docente no futuro. Classificam-nas como inovadoras porque elas rompem com o tradicionalismo da aula expositiva, fazendo os alunos se colocarem como sujeitos no processo de aprender para ensinar.

Por fim, considero que as práticas das duas docentes participantes da pesquisa eram resultantes de suas reflexões sobre as suas próprias maneiras de ensinar e de seus fazeres docentes; da forma como viam a aprendizagem, a formação e o contexto social no qual seus discentes estavam e no qual elas também se inseriam. Nessa dimensão, as docentes e seus estudantes eram todos sujeitos socioculturais que, no cotidiano da sala de aula e na troca de saberes, se encontravam e buscavam se desenvolver através do pensamento reflexivo.

Um quarto aspecto comum que se observam nessas práticas pedagógicas de Dora e de Verônica com filmes em suas aulas é que elas buscam dinamizar as aulas com debates/discussões, contextualizando os conteúdos e os temas transversais para além das disciplinas, para o que usam os filmes.

Alguns autores concordam que as atividades mais comuns em práticas pedagógicas com filmes são debates e discussões (FANTIN, 2014, 2005;

NAPOLITANO, 2009). Atividades desse tipo podem ser consideradas propostas ideais ou apenas inicialmente ideais, dadas as circunstâncias e o contexto no qual ocorrem, pois levam em conta o grau de maturidade e a disposição dos estudantes. De toda forma, implicam sempre um movimento de troca entre os sujeitos do ato educativo (docentes e estudantes) e o próprio conteúdo de ensino.

Tanto Dora quanto Verônica destacaram que era possível ir além do debate e da discussão nos trabalhos com filmes. Segundo elas, o debate, até mesmo anterior às atividades práticas, era importante para o entrosamento das turmas, que, em muitos casos, faziam as atividades práticas em grupos.

Considereei ricos os debates e as discussões que foram realizadas em relação aos filmes, haja vista que podiam contribuir para um processo de formação acadêmica pessoal mais significativa para os jovens estudantes. Elas promoveram o diálogo como forma de conhecimento e, dentre outras questões, escutaram as vozes aos estudantes que era incentivados a falarem o que pensavam sobre o conteúdo fílmico, sobre a disciplina, sobre as atividades, sobre repensar a sua formação e as próprias práticas pedagógicas.

Nessas práticas observadas, os conteúdos foram deslocados pelas docentes de uma ação reprodutora para uma ação questionadora, reflexiva, crítica, proporcionada pela intencionalidade da atividade. Assim, os discentes também puderam passar de uma ação passiva para uma ação ativa, que instigava a curiosidade, a reflexão, a escuta e a exposição de suas ideias e das ideias de seus colegas, não só sobre os filmes, mas sobre diversos temas postos em diálogo através das obras exibidas.

Organizadas intencionalmente pelas docentes, de forma transdisciplinar, as atividades de debates/discussões pensadas para suas práticas pedagógicas com filmes perpassaram diferentes temas (amizade, política, crença, amor, fé, gênero, diálogo, solidariedade etc.). Temas sociais que permeiam, transversalmente, todas as áreas do conhecimento, como fez Dora ao discutir as questões de gênero e os *cuidados de si* do pensamento *foucaultiano*, a partir de *O nome da rosa*. E como Verônica também o fez, ao refletir sobre amizade, política, ética, com *O mágico de Oz*. Isso permitiu que elas difundissem, discutissem, aprofundassem ideias, conceitos e temas, encontrando “brechas” nos filmes para tais abordagens. Isso, sem dúvida, favoreceu e fez com que os estudantes reivindicassem voz e vez, fala e escuta, ou seja, se posicionassem. Acredito que o movimento dos estudantes durante as aulas, como se ausentarem da sala momentaneamente ou mostrando certo desinteresse, não prejudicou tais ideias aqui inferidas, visto que, de um modo geral, todos participaram das atividades propostas.

Um quinto aspecto comum a essas práticas pedagógicas das duas professoras é o fato de que elas resultaram de um planejamento prévio, que fora comunicado aos discentes.

Mesmo que fortemente atreladas ao ensino de conteúdo, as práticas das professoras não se restringiram aos livros didáticos ou aos textos acadêmicos, pois elas buscaram outras linguagens sem que fugissem do programa curricular. O que presenciei foi a intencionalidade de trazer para a sala de aula a contribuição de um dispositivo, recurso, artefato metodológico que não estava instituído nos currículos e metodologias usuais do curso. Essa forma de organizar o ensino permitia aos estudantes acessarem uma outra forma de aprender. Também nesse caso, podemos recorrer a Freire (2000) para dizer que, embora o conteúdo seja importante, mais importante que isso é a coerência que o educador deve ter em classe, com o que diz, com o que escreve e com o que faz.

À luz dessa reflexão, podemos entender o quanto parecia importante para as docentes explicitarem aos estudantes, no começo das atividades, os conteúdos que seriam estudados e seus respectivos objetivos educacionais, tal como nos relatos abaixo:

[...] é muito raro eu chegar assim, do nada, com um filme para eles, geralmente eu anuncio. Quando eu faço a ementa no começo do semestre, eu anuncio os conteúdos, eles recebem a ementa. Aí, dentro daqueles conteúdos... quando vai chegando próximo, eu solto um texto e digo qual o filme. (Dora. Entrevista, 26/11/2015).

Então, assim, é importante explicar sempre que está sendo usado o filme e, depois que passar, conversar um pouco sobre ele e, por fim, desenvolver as atividades que os alunos irão fazer a partir dele. (Verônica. Entrevista, 21/09/2015).

Ao explicitar para os estudantes o porquê da presença de filmes em suas práticas, as professoras foram políticas e éticas, pois socializaram os conteúdos e os objetivos. Essa ação informativa transmite uma postura de respeito, tornando claro o que e como se pretende desenvolver a aula. Isso favorece as metodologias empregadas, fazendo com que elas ganhem sentidos e significados.

O pensamento freiriano é pertinente ao pontuar que falar e escutar são necessidades que conferem ao sujeito o direito de dizer sua palavra, de se pronunciar sobre as coisas do mundo, a partir de leituras que faz dele. Tais posturas fazem com que haja a abertura à iniciação dos sujeitos de se compreenderem e aos demais. Para Freire (2005, p. 56), “ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista”.

Atitudes como a de escutar a voz e criar condições para que os estudantes se expressem é uma postura pedagógica progressista, que pode alicerçar o caminho para uma educação democrática, libertadora, transformadora. Para que isso aconteça, requer por parte de nós, docentes, dentre outras coisas, humildade, escuta, reflexão, mudança de atitude, respeito, confiança, abertura ao novo, crítica, interrogação.

Tais elementos indicam que a prática da escuta e da comunicação, da transparência e do reconhecimento dos sujeitos como interlocutores, baseados num diálogo fraterno, contribuem para a postura democrática e podem colaborar com a transformação social geral. Nessas práticas, então, ficou visível a perspectiva de promoção do diálogo, pois não havia nelas a negação aos estudantes de seu direito de saber como e o que seria ensinado e aprendido.

Um novo (sexto, na ordem aqui apresentada) aspecto comum a considerar nestas práticas pedagógicas de Dora e de Verônica é que ambas consideram que o trabalho com filmes amplia o universo sociocultural dos estudantes.

Esclarecer sobre os conteúdos e sua importância implica, também, saber como desenvolvê-los. Nessa trilha de pensamento, Dora e Verônica apontaram o restrito acesso a cinema por parte dos discentes. A fim de minimizar isso, elas possibilitavam e encorajavam o encontro dos estudantes com a obra fílmica dentro do espaço acadêmico. Dora, inclusive, conseguia, em alguns momentos, ir além dos muros da Universidade e levar os discentes a uma sala de cinema. Essa conquista aparece em dois de seus relatos, quais sejam:

[...] de vez em quando, tento levá-los para o cinema, porque nosso alunado é do interior e não tem acesso. É muito interessante quando eles entram e veem aquela tela imensa, a magia, até da própria pipoca (risos de alegria e satisfação). É como um entretenimento. (Entrevista, 26/11/2016).

[...] é uma outra prática que, de vez em quando, eu tenho usado. Quando aparece algum filme interessante no cinema, ou de vez em quando, muito raramente... Mas, a gente tem feito, de ter ido ao cinema mesmo. (Entrevista. 21/09/2015).

Tendo como objetivo principal o estudo de um conteúdo disciplinar, ao incentivar os discentes a irem ao cinema, indo com ela ou sós, Dora mostrava-lhes possibilidades de aprendizagem com os filmes. Além disto, incentivava a autonomia nessa busca, pois acreditava que, seja como ou onde fosse que seus discentes assistissem a filmes, involuntariamente, estes lhes causariam alguma reação. Essa ideia parte do

princípio de que o cinema toca, desperta o espectador, o sujeito cultural, repleto de pensamentos, sentimentos e emoções, além detonar a memória e outros sentidos e potencialidades humanas. Talvez, mesmo sem ter ideia clara sobre isso, o pensamento de Dora ia ao encontro do que pensa Metz (1972), para quem a apresentação de um filme, independente do contexto em que for exibido, vai produzir alguma reação no espectador e nunca uma indiferença.

O cinema potencializa as emoções, provoca, desperta, desequilibra. Para o referido autor, dentre os aspectos ligados à condição de um espectador, “um dos mais importantes é o da impressão de realidade vivida pelo espectador diante do filme”. (Ibid., p. 16). Dora, ciente do contexto social em que viviam e do pouco acesso ao cinema que seus estudantes tinham, elaborava uma prática pedagógica que tinha seu mérito em, não só transmitir um conhecimento, mas de ter acesso ao cinema e de assistir a um filme de forma prazerosa e mais completa, por isso a ida ao cinema.

Ao contrário de Dora, Verônica tinha dificuldade em relacionar algum filme que estivesse sendo exibido em salas de cinema ao conteúdo de suas disciplinas pedagógicas. No entanto, indicava filmes e, quando possível, estimulava seus estudantes a irem ao cinema, mesmo que fosse para pura diversão. Nesse sentido, as práticas pedagógicas com filmes pensadas por Dora e Verônica tinham o objetivo de garantir a partilha de uma experiência única possibilitada pelo cinema que é a de estar com o outro, vivendo emoções, sentidos e sentimentos com filmes, sejam eles assistidos dentro ou fora da sala de aula.

Um último aspecto comum dos que aqui consideramos no que concerne às práticas pedagógicas das duas docentes é que a inserção de filmes se abria às possibilidades pedagógicas originadas de uma necessidade muito particular das docentes.

No caso de Verônica, como pedagoga e pesquisadora, ela não deixava que as atividades com filmes ficassem ausentes de sua prática, pois, assim como Dora, acreditava que neles havia um potencial a ser explorado, que podia ser inovador. Por isso, em suas práticas, a inserção de filmes era intencional e, sobre isso, elas justificam:

Eu trabalho com cinema porque acredito que, como professora, me ensinou bastante, enriqueceu o meu trabalho, fez com que eu percebesse que é mais uma forma de conseguir dinamizar minhas aulas, passar um conteúdo que eu queira, ou até trazer para vida dos alunos uma outra forma de aprender e de ensinar. Desde que eu comecei a usar o cinema na minha prática pedagógica, e eu acredito que hoje, não há... até há como não usar, mas eu não acredito que eu faria o mesmo trabalho que faço com a ausência dele. [...] só não uso quando eu não vejo, ou não

consigo fazer relação nenhuma com o conteúdo, quando não tem como fazer um *link*, extrair algum conhecimento. (Verônica, entrevista, 21/09/2015).

Quando eu estudei, a gente estudou... era um ensino livresco, não tinha praticamente imagem, não tinha *datashow*, nada disso. Então, assim, era muito complexo o ensino de História e a apreensão também da história sem o uso da imagem. Acho que a imagem é uma coisa que fixa muito, né!? Ajuda a fixar muito, então, assim, logo quando a Faculdade começou a adquirir, na época era DVD, e os filmes, os poucos filmes que tinham que a gente poderia dentro do conteúdo abordar. Claro que eu já passava. Procurei ver, selecionar quais eram aqueles. Na época, eu ensinava história do Brasil, então os filmes mais nessa área, nessa linha que eu podia trabalhar com eles. (Dora, entrevista, 26/11/2015).

Os relatos acima mostram que as práticas pedagógicas com filmes, pelas mãos das docentes, resultavam também de suas histórias acadêmicas, práticas vivenciadas anteriormente e que (res)significaram suas práticas vigentes. Eram, na ocasião da pesquisa, investimentos pessoais e investidas metodológicas que ambas faziam sobre suas próprias realidades educativas e sobre como poderiam servir de modelo para as práticas educativas dos futuros docentes. As falas acima também mostram o quanto as docentes empreendiam esforços pessoais para que as aprendizagens acontecessem, fazendo com que os estudantes pudessem considerar como significativas, criativas e criadoras aquelas formas de ensinar.

Sobre isso, Sacristán (1999) considera que a presença do caráter pessoal nas ações educativas e a necessidade de compreender as razões individuais quando nos referimos às práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais são essenciais para seus alicerces e para o poder de transformação das mesmas. São pressupostos nos quais as professoras Dora e Verônica acreditavam. Em suas práticas, havia um modo de planejar como os estudantes poderiam aprender a ensinar. Julgavam que as metodologias empregadas eram importantes e até necessárias para uma prática pedagógica diferente, inovadora. Ao mesmo tempo, eram experiências que elas faziam, testando, criando, reinventando e apontando novos caminhos que estimulavam os discentes a verem outras formas de trabalho, de organização de estudo, de tempo, de ensino e de aprendizagem. Esse foi o caso de Dora quando usou o debate, atividade muito comum com filmes, por exemplo.

Aos jovens estudantes cabia, não só a participação e até a reflexão sobre as práticas de suas professoras, mas também o incentivo para criarem, eles mesmos, situações de aprendizagens significativas iguais ou diferentes. Eram, portanto,

aprendizagens para a docência futura.

Um sexto e último aspecto comum nessas práticas pedagógicas de Dora e Verônica com filmes é o de que resultavam dos encontros das docentes com cinema enquanto objeto cultural e social, que pode estimular a curiosidade e a criatividade.

De modo singular, as docentes traziam para suas aulas a busca pela criatividade e o estímulo à curiosidade, inserindo filmes em suas práticas pedagógicas porque ir ao cinema, assistir a filmes eram práticas comuns a elas. Por isso, consideravam que os filmes podiam trazer aprendizagens proporcionadas, inclusive, pela afetividade. Afetividade a qual elas mantinham por suas profissões de professoras, no intuito de contribuir para o crescimento do outro. Em relação a isso, o pensamento freiriano destaca que o ensino, enquanto prática transformadora e reflexiva, é a aprendizagem com o outro, respeitando as identidades dos sujeitos em contato com ele e mediado pelo mundo, mas que não se furta a discordâncias e pontos de vistas.

Decerto que promover conhecimento e provocar sentimentos com a introdução do cinema/dos filmes não é uma tarefa fácil. Evidentemente, ambas as docentes estavam preocupadas, sobretudo, em como iriam viabilizar o ensino e como seus estudantes iriam aprender. Assim, levavam em consideração as particularidades culturais e sociais de seus estudantes para que eles se tornassem curiosos, para que pudessem compreender e fixar conteúdos etc.

De alguma forma, o encontro com filmes é provocador (FRANCO, 2010; BERGALA, 2008). Por causa disso, o trabalho com filmes requer do docente uma outra maneira de ele se relacionar com o conhecimento, com as aprendizagens. Não se trata de um conhecimento científico, mais acessível, mais palpável; as imagens do cinema são abstratas, são fluidas, mesmo que tratem de representações de uma dada realidade. Muitas vezes, se deslocam em tempo e espaço, fazendo com que cada docente que se utilize do cinema/filme em suas aulas, tenha que se esforçar para criar situações em que o conteúdo tenha sentido, a partir de um objeto que, em primeira instância, não foi feito para ensinar.

Nesse aspecto, mais uma vez, faço referência a Franco (1992, p. 26), que salienta o que é necessário para que o cinema possa favorecer aos conhecimentos e aprendizagens, para que ele possa ser educativo:

O professor deve fazer-se um espectador especializado. Quer dizer, sua especialização é como educador, não como espectador. O professor usa o filme ou vídeo numa situação de ensino/aprendizagem. Está exercendo sua profissão de mestre. Como espectador comum, cidadão

do seu tempo, ele acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício de sua profissão. Como espectador especializado, ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais.

Ora objetivamente, ora subjetivamente, as práticas observadas trazem objetivos pedagógicos importantes e bem definidos. As docentes faziam apostas altas em como o cinema afetaria seus discentes, pois, de alguma maneira, elas acreditavam que a assistência a filmes, seja qual fosse o contexto de exibição, poderia provocar em seus discentes a fruição, o gosto, a curiosidade, o prazer. Assim, mais uma vez concordando com Franco, o que foi educativo não foi o filme em si, mas a forma como as docentes se apropriaram dele para mediar a aprendizagem e o conhecimento. E isso requereu criatividade e certos esforços e iniciativa, como já foi explicitado nesta tese.

4.4 Tensões, desafios, dificuldades presentes na prática pedagógica de Dora e de Verônica com filmes

Alguns relatos e observações presentes neste estudo apontam que há elementos que têm dificultado a efetivação do trabalho com cinema em sala de aula. Dentre esses, podemos citar: o despreparo do professor em lidar com as mídias audiovisuais; o arcabouço cultural de docentes e discentes em relação ao cinema, como cultura, linguagem, arte; a falta de infraestrutura adequada para exibição de filmes nas escolas e outros trabalhos com cinema; as condições materiais (equipamentos tecnológicos) e físicas (a sala de aula) para que as atividades com cinema/filmes ocorram; o tempo pedagógico para a execução das atividades, entre outros.

Mesmo diante das dificuldades impostas pelo contexto estrutural e físico do ambiente educativo, o dia-a-dia da sala de aula universitária impõe a nós, docentes, um esforço maior para a apropriação das tecnologias, enquanto objetos didáticos, pedagógicos. Estando o cinema na educação, cabe-nos recuperar o seu sentido educativo, seja como arte, ilustração, linguagem, ou como leituras de imagens, desde que possa provocar debates, fruição estética; desencadear emoções e sensibilidades tantas, como apontam os estudos atuais e os entrevistados nesta pesquisa ao deporem a favor das atividades com filmes na sala de aula.

Essas possibilidades permitem que haja um aumento do conhecimento e da experiência humana em seus aspectos culturais, sociais e tecnológicos. No entanto,

sabemos que ainda existem resistências e dificuldades por parte de uma grande parcela da comunidade acadêmica em dominar as chamadas *novas tecnologias*, como o celular, o *smartphone*, a internet, os *softwares* educativos bem como os aspectos técnicos de exibição de filmes, considerando que o cinema é mais do que uma tecnologia. Também há dificuldades em se reconhecer este último como fonte de conhecimento e explorá-lo a fim de incorporar seu potencial no processo de ensino e aprendizagem.

Explicitando um pouco mais essas dificuldades, que acabam por tensionar ou mesmo desafiar os projetos pedagógicos com cinema na universidade, alguns problemas aparecem mais claramente. Vejamos alguns deles.

a) O tempo pedagógico das atividades didáticas para aprender e ensinar

Dora havia contado que sempre, durante a distribuição do horário de aula no seu departamento, solicitava que suas aulas fossem de quatro horas/aula. Essa decisão se pautava em poder ter tempo de exhibir filmes sem haver dispersão de conteúdo em aulas curtas.

Sobre esse aspecto, tanto Dora quanto Verônica acreditam que, ao separar o tempo de uma aula em dois momentos, havia um comprometimento na produção de conhecimento. Ao colocar uma carga de quatro horas/aula numa mesma noite, para uma única turma, Dora, por exemplo, supunha que teria a oportunidade de desenvolver um conteúdo sem quebra de ritmo, ficando mais “fresco” na mente dos estudantes.

Quando as aulas são partidas, você começa o filme numa aula e termina na outra, quebra o ritmo. Também, porque o filme envolve e, quando ele faz isso, tem todo aquele lado... Assim, o filme mexe com a emoção do aluno, se você para, você quebra. Uma coisa que é real: a gente assiste o filme numa semana, vai debater na outra semana, então aquilo que está ali quentinho na hora, vem frio uma semana depois para o debate. Quando as aulas acontecem assim eu peço que anotem, mas nem todos anotam e esfria um pouco o debate, perde o calor da emoção, a sensação. (Dora. Entrevista, 21/09/2015).

Quanto a ter um quantitativo de estudantes de outras localidades, confirmamos que o ritmo das atividades na UPE/Unidade Garanhuns é dado por esses movimentos de chegadas e partidas dos estudantes. Em outras palavras, as aulas começam e terminam na Universidade subordinadas a esses movimentos. Inclusive, outras atividades só acontecem dependendo do fluxo de ônibus que trazem os discentes a Garanhuns. Um desses exemplos é que, quando há feriados e/ou festas nas cidades dos discentes, os ônibus

não os levam para a Universidade. Isso, conseqüentemente, compromete o tempo pedagógico, fazendo com que haja uma quebra de ritmo nos processos que irão constituir as aprendizagens.

Pude notar que tanto Dora quanto Verônica tinham uma preocupação muito grande com o tempo pedagógico. É ele que também estabelecia a forma como seria desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem, o ritmo e as interações sociais entre os professores e seus estudantes, no contexto da sala de aula.

Enquanto Dora conseguia levar seus estudantes ao cinema em algum momento, Verônica queixava-se de que isso não acontecia devido à carga horária de 2h/a da disciplina que lecionava - tempo esse insuficiente para levar seus estudantes ao cinema, para um tempo atividade e desfrute dos filmes.

[...] eu nunca percebi nada em cartaz que pudesse se adequar ao conteúdo e levá-los. Ainda tem uma questão de tempo, que é pouco para eles saírem da sala e irem ao cinema e voltarem para as suas cidades. (Verônica. Entrevista, 26/11/2015).

Esse depoimento de Verônica mostra que havia um esforço em pensar os distintos tempos pedagógicos do ensino e da aprendizagem. No caso dessa professora, os tempos não coincidiam e isso fazia com ela passasse a indicar que seus estudantes assistissem a filmes em outros tempos e em outros meios e locais. A fala da professora ainda evidencia uma questão importante: para ela, os filmes exibidos na cidade não traziam conteúdos pedagógicos, pois eram comerciais, de puro entretenimento. Fugiam dos critérios que ela frequentemente estabelecia para a exibição em sala de aula: serem filmes clássicos, baseados em livros infantis, ou que tivessem um caráter lúdico-evasivo que teria a ver com os conteúdos pedagógicos, dentre outras probabilidades.

Dora, por sua vez, explicou que, além de exibir filmes durante suas aulas, ela solicitava que os estudantes assistissem em casa e fizessem atividades que não teriam tempo de serem realizadas em sala. Para isso, indicava filmes que pudessem colaborar para a assimilação do conteúdo, mas frisava que havia dificuldades mesmo assim.

Geralmente, eu passo o filme, ou então, quando eu não posso, eu vejo onde é que eles (os estudantes) podem ter aquele filme acessível, para que eles tenham acesso, eu indico. (Dora. Entrevista, 26/09/2015).

Sobre a assistência a filmes em casa, Verônica pontua:

Trago o filme para a faculdade para fazer algo coletivo, para que todos tenham acesso, porque algumas pessoas não vão ter em casa, tudo mais... (Verônica, entrevista, 21/09/2015).

Há, nas duas falas anteriores, uma ideia de coletividade e de autonomia, já que assistir a filmes juntos, em casa, como as professoras sugeriam, traz um ganho que desencadeia um momento de troca, de conhecimento compartilhado nesse espaço. Apesar das dificuldades, nota-se o desempenho de ambas para que seus estudantes acessassem o conhecimento através do cinema. Isso denota a importância deste para a efetivação das atividades disciplinares.

Os esforços das docentes em pesquisarem filmes e dispositivos para que seus estudantes pudessem acessar decorriam das relações que elas possuíam com o cinema enquanto frequentadoras de salas de exibição e espectadoras. Suas buscas por filmes para as aulas estavam atreladas à relação que elas tinham com o cinema e à sua formação acadêmica ou, ainda, por perceberem lacunas deixadas nesse período formativo. Como professoras-pesquisadoras, vasculhavam dispositivos que pudessem dar aos seus alunos acessos aos filmes. Em ambos os casos, a ida ao cinema ou a escolha de filmes através de outros dispositivos (internet, DVD etc.) estavam relacionadas à maneira como as docentes valorizavam o cinema em suas práticas sociais e culturais.

Por entenderem o filme como um mediador, uma maneira diferente de tratar o conhecimento, o conteúdo, a aula, que comumente é tradicional e expositiva, as práticas de Dora e Verônica eram fortalecidas pelo desejo de potencializar suas aulas com filmes. No entanto, segundo as professoras, isso esbarrava em dois fatores que as impediam: a formação para cinema e os materiais técnicos para tal, o que representa um outro tipo de problema, dificuldade e tensão em relação a práticas pedagógicas com cinema naquele campus universitário.

b) A materialidade dos recursos técnicos para os trabalhos com filmes e cinema. Constatei que, apesar de a infraestrutura não ser a ideal, as professoras pesquisadas possuíam alguns fatores que poderiam potencializar suas práticas pedagógicas com filmes: uma sala com boas condições objetivas de trabalho pedagógico - um auditório relativamente adequado para exibições filmicas (não era o ideal, como uma sala de cinema); contavam com poucos estudantes em sala; alguns estudantes já tinham contatos com filmes (não necessariamente com sala de cinema).

Contrariamente, havia no campus uma escassez de *datashow* para a exibição de

filmes. E isso colocava a dificuldade de os professores da casa terem acesso a esse equipamento para ser levado para a sala de aula. Por causa dessa dificuldade, muitos docentes optavam por exibir os filmes no auditório, local onde tal equipamento já se encontrava instalado. Todavia, uma tensão se instalava quando a reserva desse espaço era também motivo de disputada. A fala de Dora a seguir denuncia essa tensão, que foi partilhada também por Verônica:

Esse ano, eu tive muita dificuldade de passar filme nas turmas, porque o motivo você já sabe... a dificuldade é igual para todos os professores, inclusive não só isso. Para você ter uma ideia, um dia desses, eu vi um retroprojeto, preparei as transparências e levei, melhor do que enfrentar uma fila e ficar lá mendigando um *datashow*. Eu acho isso o cúmulo! (Dora. Entrevista, 21/09/2015).

[...] atualmente, tem sido esse problema dos recursos na Faculdade; dá um problema por causa dos *datashows*. Falta *datashow*, auditório sempre reservado. Eu me preocupo muito, mas exibo os filmes na sala de aula mesmo, claro que não tem conforto, não é? Não tem o mesmo conforto de sala de cinema, de um auditório. Um ambiente para você ficar uma hora, duas, assistindo a um filme é muito importante, mas eles (os estudantes) não reclamam muito quando o filme é envolvente, mas, de certa forma, há dificuldade e uma tensão, nesse sentido há! (Verônica. Entrevista, 26/11/2015).

Outros aspectos a serem considerados no caso da professora Dora é que, a sala de aula não era o local ideal para o debate, devido à organização das cadeiras, mas isso poderia ter sido superado com o uso do auditório, que ficava mais distante das outras salas e, portanto, oportunizaria uma melhor acústica; maior possibilidade de silêncio, com menos interrupções; sem contar o ar condicionado e uma iluminação mais adequada à exibição de filmes.

c) A formação para os trabalhos com filmes.

Embora houvesse a queixa das professoras em relação à falta de equipamentos adequados, o que dificultava a realização de atividades com cinema na Faculdade, e mesmo com a adversidade de tempo, as docentes investiam na prática pedagógica com filmes. Entretanto, apontavam fragilidades em sua formação para o trabalho com filmes e cinema:

[...] a limitação ela é muito minha, porque é o seguinte: eu mostro, falo sobre o cinema também em si [...] eu mostro como a sétima arte, eu falo sobre a importância, a sensibilização das pessoas, que isso ajuda. Então, assim, trabalho muito isso, mas não entro com muita veemência, por

exemplo, uma coisa que é uma falha minha. E eu tenho essa falha de verdade [...] Mas tem coisas que eu não sei dizer muito sobre os autores, diretores de cinema, não tenho isso muito aprofundado. (Dora. Entrevista, 26/09/2015).

Para muitos professores, assim como para Dora e Verônica, o trabalho com filmes e cinema é muito superficial e intuitivo. Em alguns casos, essa formação é feita por conta do próprio professor, engajado em melhorias de sua prática, através de livros, textos e materiais didáticos. Sobre a formação de professores para o trabalho com o audiovisual, dentre eles o cinema, Silbiger (2005, p. 379) diz em sua pesquisa:

Sua formação deve abarcar conhecimentos específicos da linguagem audiovisual, mecanismos de funcionamento dos meios de comunicação de massa e noções didáticas de como educar os alunos neste âmbito. Por exemplo, após a exibição de um filme, o professor não deveria deixar de comentar alguns conceitos básicos da realização de um produto audiovisual. Entre eles, o papel do diretor nas escolhas do enfoque temático, entrevistados, enquadramentos, iluminação, enfim, de todos os elementos que utiliza para imprimir uma visão própria de determinado aspecto da realidade.

Ao visualizarmos as falas das docentes em aproximação à citação de Silbiger, vemos que lhes faltaram claramente os elementos da formação para bons trabalhos com cinema/filmes. Em outros termos, como frisaram as professoras, não dominavam a linguagem do cinema e, então, as atividades com filmes se restringiam apenas a debates e discussões sobre o conteúdo disciplinar ou os temas correlatos, como fez Dora, ou em uma outra atividade didático-metodológica, como fez Verônica.

d) Filmes dublados e documentários

Uma outra tensão pela qual passavam ambas as docentes se refere à exibição de filmes dublados em vez dos legendados. As professoras também eram afetadas pela imposição de assistir a filmes dublados, mesmo que soubessem da importância dos filmes legendados para a aprendizagem. Verônica, assim como Dora, acreditavam que o fato de os estudantes residirem no interior e de muitos serem trabalhadores fazia com que se instalasse essa tensão e dificuldade.

[...] é porque os alunos daqui, eu notei... Há muito tempo que é complicado para eles, por conta do trabalho, chegar à noite na Faculdade e o professor desliga a luz e passa um filme. Assim, quando você vê, eles estão lá dormindo. Na verdade, eles estão tão cansados que não conseguem assistir sem dar umas cochiladas. Então, se for legendado, pior ainda, porque, na leitura deles, vão cansando ainda

mais. Eu percebo muito isso quando trabalho com filmes; é quase inevitável que isso não aconteça. (Verônica. Entrevista, 26/11/2015).

Embora a professora Verônica destaque o fato de os estudantes serem jovens trabalhadores, o que os fazia se dispersarem ao invés de concentrarem nas exhibições de filmes, o estudante Marcos, do curso de História, disse que a metodologia usada pelo professor é que fazia o diferencial para que a dificuldade apontada não fosse um empecilho. O jovem estudante observa:

A princípio, a metodologia e a abordagem é diferenciada do cinema em sala de aula. Muitas vezes, nós chegamos aqui, para quem trabalha e vem pra cá cansado. Eu estou bastante desgastado, mas vamos supor, hoje, se uma professora chegasse, começasse a passar um filme, de cara, me interessaria, mesmo estando desgastado. Bom ficar, estar lá, ficar escutando, escutando... escrevendo, pegando pontos. (Marcos - estudante do curso de História. Entrevista, 25/11/2015).

Esse depoimento é revelador, pois nos leva a reiterar a importância de se considerar os contextos sócio-históricos dos sujeitos. É necessário compreendermos a partir de quais significados sociais, culturais, simbólicos e pessoais se constituíram e/ou se constituem a relação do aluno com o cinema, a ponto de ver com bons olhos a exibição de filmes em um contexto de fadiga.

Sabemos da dificuldade dos estudantes dos cursos noturnos de se manterem na Universidade e irem até o final de seus cursos. Esses alunos vivem num constate impasse: predominância do trabalho sobre o estudo e dificuldade de harmonizar tempo de estudo e de trabalho. Para equalizar esses fatores, muitos professores “relaxam” nas cobranças de atividades. Comumente, estudantes trabalhadores queixam-se de excesso de trabalhos, textos, livros, atividades. Nesse sentido, as metodologias que fogem da tradicional leitura de texto e de trabalhos escritos podem ser uma alternativa inovadora para o processo de aprendizagem dessa categoria de jovens estudantes.

Por isso, Dora mostrava-se aberta ao universo sociocultural dos estudantes, abrindo mão de exibir os filmes legendados. Ela compreendia as limitações da vida de um jovem trabalhador porque essa compreensão era relevante para a relação professor-aluno-conhecimento.

Quanto à dificuldade que os discentes tinham em assistir a filmes com legendas e dublados, isso constituía impasses tanto para eles quanto para os professores. Compreendemos que, como qualquer ato de leitura, saber ler legendas exige a habilidade

de ler e entender frases em curtos espaços de tempo, o que se refere à competência do letramento. Nos casos aqui analisados e numa perspectiva social, podemos dizer que essas dificuldades resultam dos contextos culturais de origem dos estudantes e professoras.

Uma outra dificuldade apresentada por Verônica se referiu à exibição de documentários. Ela afirmou que os estudantes tinham pouca aproximação com esse gênero e apontou o seguinte:

Como te disse, eu tive problema com documentários; eu não sei o que acontece. Acho que o filme de outros gêneros prende mais a atenção deles do que um documentário. Mas o documentário também é um audiovisual, é um gênero. O documentário, geralmente, é alguém falando sobre alguma coisa, então, acho que eles se dispersam mais. Fica aquele estilo “meio jornal”. Então eu acho que o filme, nesse aspecto, tem mais vantagem, porque eles querem saber a história. Eles se prendem na história, naquela parte de ficção-realidade-ficção, e o documentário já é algo mais... (buscando as palavras) Eu acho que acaba sendo mais chato para eles. Estar ali ouvindo, a não ser que seja um tema, realmente, que eles tenham interesse. (Verônica. 26/11/2015).

Verônica sentia dificuldade em exibir documentários porque, muitas vezes, esse tipo de filme é visto com um “status” de verdade, além de não ser um gênero muito comum para os estudantes.

Sobre o filme documentário, Rodrigues afirma: “Tenho a impressão que o documentário solicita mais o raciocínio lógico e as conexões com o mundo real, com o conhecimento sobre a experiência concreta da existência humana, enquanto a ficção solicita mais as experiências subjetivas da existência”. (2015, p. 97).

Mas por que os estudantes não conseguiam enxergar possibilidades educativas com esse gênero? O relato de Verônica consubstanciou que os jovens estudantes entendiam o documentário como um gênero expositivo, guiado, na maior parte do tempo, por uma voz que fala diretamente com o espectador.

Em razão disso, penso que criar o hábito de exibir filmes de vários gêneros seria uma alternativa para aproximar mais os estudantes do cinema. É preciso considerar que o documentário também é um filme-dispositivo, pois se apresenta de forma mais realista a quem o assiste. Para Migliorin:

“A busca de uma maneira de abordar o mundo, de estar em contato com outras vidas e outros espaços nunca esteve tão próxima de um problema estético, de uma reflexão sobre os modos de operar essa aproximação,

esses encontros entre cenas. Cena do realizador, cena do filmado, cena do espectador, cada cena dialogando com múltiplas e heterogêneas forças”. (2010, p. 10).

O que observei foi que, no curso de História, esse gênero surtia mais efeito, embora saibamos que, como todo gênero cinematográfico, o documentário também não é o retrato fidedigno de uma realidade, visto que também passa por um processo criativo, de montagem, de edição, de escolhas, cortes, recortes. Em se tratando de curso de formação de professores, penso que é muito importante ir, aos poucos, aproximando os estudantes a esse gênero. Primeiro, porque é um gênero que os estudantes não veem e ao qual não têm acesso muito comumente no cinema e na tv aberta. Segundo, porque, como qualquer outro gênero, também abre espaço para debates, reflexões, aprendizagens e conhecimentos.

De modo geral, as questões acima constituem um pouco das dificuldades e das tensões tanto de Dora e Verônica, quanto dos demais docentes da Faculdade que, em algum momento, inserem filmes em suas aulas. São fatores que, a meu ver, merecem um olhar cuidadoso, isso porque o cinema e o uso de filmes em contextos formativos têm crescido muito, tanto quanto pode ser uma possibilidade promissora e enriquecedora para a formação cultural, humana, política, intelectual, em qualquer fase da vida dos educandos, da educação básica ao ensino superior, terreno da formação profissional mais específica. Mas, para a efetivação das atividades, são necessários formação, infraestrutura e equipamentos adequados.

CAPÍTULO 5. O POTENCIAL EDUCATIVO DO CINEMA/FILMES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DORA E VERÔNICA

Neste capítulo, apresento o que considero como potencial educativo do trabalho com cinema e filmes na educação, nos Ensinos Superior (Licenciaturas), mais especificamente, a partir do que foi observado nas aulas das professoras Dora e Verônica. Para completar a discussão e mediante o propósito desta pesquisa de escutar não somente os docentes, mas também os estudantes, trago o que os eles conseguiram enxergar acerca desta questão, uma vez que foram sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas das referidas professoras. Entendo que as falas dos estudantes são importantes e necessárias, pois é a eles que se destinam as práticas pedagógicas com filmes e as atividades que delas decorrem. Assim, me proponho a apresentar e discutir esse potencial, levando em consideração as colocações destes sujeitos que coloco em diálogo com formulações dos estudiosos de referência nestes domínios.

5.1 O potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes - professora Dora

Considerando o vasto potencial educativo que o cinema possui, foi possível enxergar, na prática pedagógica da professora Dora, uma clara disposição de fazer do filme um recurso didático com vistas à condução das aprendizagens e dos conhecimentos disciplinares. Todavia, a inserção de filmes em sua prática foi além desse objetivo, pois possibilitou aos jovens estudantes ver, em tais filmes, mais do que o próprio conhecimento.

Dora tinha ciência de que os filmes, em suas aulas, ganhavam uma dimensão educativa muito grande. Ela apontou que, na aula, o filme colabora para a aprendizagem, acreditando no poder que a imagem tem sobre a formação. Como filmes não são feitos para escolas e universidades, ela se disponibiliza a rever a formação (humana, cultural, social, educativa) a partir do cinema. Para ela, a constante inserção de filmes em sua prática pedagógica suscitava-lhe uma avaliação sistemática sobre seus filmes. O senso crítico que desenvolvia sobre sua prática envolvia uma autoavaliação, que é sempre pertinente à formação acadêmica docente. A pertinência dessa autoavaliação e criticidade também é destacada pelos estudantes, a exemplo de João:

Tem um peso mais crítico sim. Pois nós, que estamos nos formando para dar aulas, é essencial que tenhamos o máximo de senso crítico possível para podermos desmistificar o olhar do outro em relação a determinado assunto - no caso nos filmes. Um tipo de desconstrução. (João - estudante do curso de História, entrevista, 21/09/2015).

Dora enfatizou que as imagens dimensionavam o conhecimento e que nelas havia uma força positiva de desvelamento e representação da realidade, que auxiliava na formação e na autoformação. Ao creditar às imagens a capacidade de apreensão da realidade, Dora testemunhava que elas eram capazes de despertar emoções e sentimentos reais. Sobre isso, justificava a importância da imagem:

A imagem fixa muito mais. Também tem outra coisa que eu acho boa, que eu adoro... Eu estou falando da formação, mas eu vou falar também da autoformação, que é a minha. Eu acho isso importante também, por exemplo: eu passo um filme mais de uma vez, passo numa turma, depois vou, passo em outra. Nisso acontece uma coisa curiosa: às vezes, quando se reassistiu a um filme, percebe-se ângulos que você não viu antes. Os alunos também trazem ângulos que você não percebeu. Então, eu também vejo como um processo formativo, tanto é enriquecedor para o aluno, que aprende e se forma, quanto ajuda no processo autoformativo também. Nunca passo um filme sem tê-lo assistido antes. (Dora, entrevista, 26/11/2015).

Nesse depoimento, a professora Dora indica um potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes: a possibilidade de formação de espectadores mais críticos sobre os filmes a que assistem e a capacidade de enxergarem novas perspectivas nos enredos dos mesmos, a partir da força das imagens. Esse relato ainda evidencia o reconhecimento da professora sobre a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ela destaca, ainda, que nestas situações, a aprendizagem é mútua e dialética entre dois sujeitos aprendentes. Sobre isso, Freire (2001, p. 1) salienta:

É que não existe ensinar sem aprender (Grifo do autor) e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Destaca que a aprendizagem é mútua e dialética entre dois sujeitos aprendentes, como salienta Freire (2001, p. 1):

É que não existe ensinar sem aprender (Grifo do autor) e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

O reconhecimento de que somos aprendentes ao mesmo tempo em que ensinamos se coloca como algo ontológico ante o conhecimento advindo da curiosidade. Assim, o ensino e a aprendizagem são congruentes e recíprocos no interior das práticas pedagógicas com filmes, conforme disse Dora. A exibição do filme surge de um desejo pessoal da docente e isso faz com que a atividade proposta esteja dentro de sua compreensão do que é ser professora. Nisso reside a sua autoridade quando opta por inserir filmes em sua prática, acreditando que eles trarão conhecimento aos discentes.

Uma outra coisa: O professor ali sou eu. Não quer dizer que a última palavra seja a minha. O que quero dizer é que eles estão em um processo de formação, então eu tenho que levar contribuições, eu não posso deixar que só eles falem, como também acho que o filme, ele fala, mas ele não fala, por si, tudo. (Dora, entrevista, 26/11/2015).

Nesse processo, compreendo que a preocupação de Dora estava em não deixar que os filmes se tornassem a verdade absoluta sobre o que queria ensinar, como também ela entende que um filme não tem uma única via de interpretação, de significação, de compreensão.

Nesse processo, compreendo que a preocupação de Dora estava em não deixar que os filmes se tornassem a verdade absoluta sobre o que queria ensinar. Sob esse ângulo, em diferentes momentos, as várias assistências ao mesmo filme, com o intuito de entendê-lo melhor, é algo muito salutar para a variedade e a efetivação das atividades com filmes e cinema, em contextos formativos. Isso porque voltar aos filmes nos dá a oportunidade de outras descobertas, reflexões e encaminhamentos sobre as práticas com filmes, direcionando melhor o planejamento. Assim, a curiosidade no trabalho com filmes relembra uma reflexão de Fresquet, que, a respeito disso, diz:

Significa tencionar sempre a atenção do espectador para crer e duvidar simultaneamente do que vemos, do que lemos, do que ouvimos, acreditando naquilo, mas guardando uma margem de suspeita que abre um espaço para a pergunta, para a dúvida e a possibilidade de alteração ou mudança daquilo que é percebido, conhecido, apreciado. (FRESQUET, 2013c, p. 94).

De outra parte, os filmes, na prática pedagógica de Dora, lhe oferecem a consciência do seu papel formador em relação aos futuros docentes. Assim, sua crítica recai sobre o seu papel de mediadora do conhecimento e da aprendizagem, tomando a imagem como elemento de produção do conhecimento.

Um outro aspecto que se revela no potencial educativo do cinema seria que as

práticas pedagógicas com filmes, em sentido mais amplo, dizem respeito à formação quanto ao cinema e ao trabalho com o conteúdo fílmico; este último, resultado da curiosidade da professora. A formação é o fazer permanente que se refaz constantemente, na ação por meio do conhecimento teórico-prático e da curiosidade. “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica.” (FREIRE, 1993, p. 40). O autor, ao se referir à curiosidade como elemento necessário para a formação, se reporta ao que ele chama de curiosidade *epistemológica*, que é resultante da transformação da curiosidade ingênua; é aquela que faz com que o docente reflita sobre o “pensar para o fazer” e sobre o “pensar sobre o fazer”. Para Freire, uma reflexão se torna crítica quando a curiosidade sobre esses dois aspectos se transforma em uma curiosidade crítica sobre a sua própria prática. É isso que Dora fazia, visto que ela estimulava a sua própria criatividade e a de seus estudantes, levando em consideração o seguinte:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta e faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 2001, p. 53).

Esse pressuposto freiriano pode iluminar o que Dora tomou como curiosidade: um elemento necessário para a efetivação das práticas pedagógicas, que possibilita a ampliação de novas metodologias e outros fazeres. Assim, a curiosidade e os novos modos do fazer docente servem de estímulo aos futuros professores, uma vez que estes passam a enxergar isso como algo também importante para as suas práticas pedagógicas vindouras. Além do mais, a curiosidade é inerente à formação humana e à reflexão sobre a condição do *inacabamento humano*, conceito base do pensamento freiriano para se entender como esse autor concebe o processo educativo. Por sermos inconclusos, inacabados, Freire julga necessárias a formação e a educação permanentes dos sujeitos.

A educação é permanentemente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que viva, mas saber que sábia e, assim saber, que podia saber mais. A

educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

O terreno da formação e da educação é amplo e escorregadio, portanto, requer muitos cuidados para que as práticas se firmem e tragam bons frutos. No caso do cinema, sabemos que, originalmente, os filmes não foram feitos para o contexto educativo. Por esse motivo, o docente que se vale desse “artifício” pedagógico em sua prática é guiado pela intenção e intuição de enxergar no cinema possibilidades educativas ancoradas pelo poder da imaginação e da criatividade.

Na prática de Dora, esses elementos emergiam de uma formação iniciada nos momentos em que ela assistia aos filmes antes de exibí-los aos seus estudantes. A cada assistência, novos ângulos apareciam, não só para ela, mas também para os discentes. Essa metodologia vai ao encontro dos que pensam, que reforçam que os vários olhares, a repetição e as formas de ver um filme alteram o olhar inicial que se tem sobre ele. Mediados por imagens, esses elementos dimensionam a interpretação e a avaliação que teremos sobre o filme, dando a ele novos significados (FANTIN, 2006).

Ver e rever filmes se apresentava como uma necessidade prática-formativa da professora Dora. Parecia lhe dar elementos que sustentavam possíveis questionamentos em discussões futuras sobre o conteúdo fílmico. Em relação a isso, encontramos, no posicionamento de Dora, o registro de sua própria incompletude sobre o entendimento de uma obra. Isso fazia com que sua prática pedagógica de rever os mesmos filmes possibilitasse novas leituras e oportunidades de reflexão para futuras atividades com eles.

Por isso, cada assistência era uma nova experiência diante da mesma obra; e isso é, de algum modo, aprender com a própria prática. Essa ação desencadeia a capacidade que cada sujeito tem de ser afetado pelo filme a que assiste. Essa ação se encontra presente nos processos do aprender, desaprender e reaprender com o cinema (FRESQUET, 2007).

Como professora de História, Dora considerava que não era importante apenas tratar dos conteúdos da disciplina, mas era necessário também agregar temas relacionados à estética e à arte, por exemplo, sempre tendo um filme como texto de fundo do que queria abordar. Para ilustrar esse ponto, ela descreve uma outra atividade com filmes:

[...] Eu passei para eles: *Agonia e êxtase*. Passei o filme e levei os *slides* na aula seguinte. Coloquei só as imagens. Trabalhei com os alunos as imagens de arte etudo, daquele momento, daquele pintor. Eu levo uma série de imagens de outros pintores, então eu levei o quê? Da Renascença, não só Michelângelo, mas Leonardo da Vinci, Rafael,

muitos outros. Assim eu mostrei para eles a temática que é trabalhada na idade moderna. Quando terminei, eles aplaudiram. Você viu que naquele dia eles também aplaudiram... Aplaudiram ao final do filme. Duas alunas vieram, Paula e... esqueci o nome da outra. Vieram e disseram: "Professora, a Senhora passa uns filmes muito diferentes. Os filmes da Senhora são 'top de linha'. Os estudantes estão acostumados com filmes de aventura." Ela ficou muito emocionada com a história da Arte, do pintor, foi quando questionaram por que na faculdade não tem História da Arte, mesmo como disciplina eletiva. Levei isso para o colegiado e ficamos de estudar a malha curricular. (Dora, entrevista, 26/11/2015).

Dora realça, nesse depoimento, não só a capacidade de escolher os filmes que exhibia, como também confirma um outro potencial em sua prática: conseguir fazer com que os filmes suscitasse questionamentos sobre o currículo do curso. Ao julgar importante que seus estudantes tivessem acesso à História da Arte, preocupada com o fato de eles residirem em zonas rurais, ou seja, com um restrito acesso à Arte legitimada (museus, pinturas, gravuras, esculturas), Dora se propôs a discutir isso, inserindo o filme *Agonia e êxtase*⁹⁷ (Direção de Carol Reed, EUA, 1965).

Por essas cenas das aulas de Dora, fica claro que os filmes cumpriam duas funções nas práticas dela:

Primeira função: Aproximar os estudantes do que o cinema pode causar como fruição, que, segundo Fantin (2012), é um campo complexo que envolve uma dinâmica de diálogo do espectador com a obra, seus estímulos sensoriais; com os *performers* (atores); com o espaço, o tempo e o contexto no qual se vê a obra. Levando em conta essa dinâmica apontada pela autora, Dora, em uma de suas aulas, apresentou para suas estudantes fotos de obras de arte: pinturas, desenhos etc., exemplificando porque algumas pinturas, em diferentes épocas, retratam as mesmas coisas de forma diferente.

Ao fazer uso desse tipo de imagem a partir do que fora visto no filme, a professora tratou das formas pelas quais o cinema torna-se presente na discussão do tempo histórico. Assim, a utilização de imagens iconográficas aliadas a filmes trazia um diferencial ao seu trabalho pedagógico, pois, de alguma maneira, estimulava seus estudantes ao contato com a estética da arte, discutindo como esse conceito se apresenta em determinados períodos históricos.

⁹⁷ O filme retrata a vida e a genialidade do pintor e escultor renascentista, Michelangelo. O enredo discorre sobre a divergência entre o artista e o Papa Julio II, que encomendou a pintura do teto da Capela Sistina a Michelangelo em 1505. Trabalho mais longo do pintor (1508 a 1512) para narrar nove episódios do Gênesis.

A oportunidade de tratar a obra fílmica também como um dispositivo que estimula o conhecimento estético era bem recebido pelos estudantes, que aplaudiam o filme e a professora pela forma como conduzia a atividade. Os aplausos à Dora e ao filme são uma clara demonstração da alegria e prazer que eles sentiram por ela ter dado a oportunidade de aproximá-los da estética da Arte apresentada nas imagens presentes no filme. O gesto do aplauso, comumente, indica satisfação e aceitação que um grupo de pessoas externa por algo ou alguém, como ocorreu após a apresentação do filme exibido por Dora.

Gestos como esses, dentro do contexto da sala de aula, têm um significado expressivo, pois testificam o êxito da atividade, denotando aprovação e prazer dos alunos em relação à atividade e ao papel da professora como mediadora. Ao mesmo tempo, se configuram como resultados de processos de interações, porque marcam os sujeitos com atributos positivos nos contatos face-a-face (GOFFMAN, 2011).

A segunda função está em chamar atenção para o próprio curso. A falta de uma disciplina que tratasse de temas importantes para a formação dos estudantes enquanto futuros professores e/ou historiadores era vista como uma lacuna a ser preenchida, dada a própria necessidade desse conhecimento. Essa evidência fazia com que houvesse, por parte da professora, um manejo pedagógico de suprir essa carência curricular. Ao mesmo tempo, indicava a disponibilidade dela para tratar dessa necessidade junto aos seus colegas de curso.

De forma geral, na prática da professora Dora, o potencial educativo do cinema estava no fato de que a presença de filmes na sala de aula podia desencadear processos outros de construção do conhecimento, mesmo quando a ideia de ilustração é vista como uma perspectiva de trabalho limitada pedagogicamente. Preocupada também que o filme não fosse visto como um passatempo, Dora buscava superar os métodos “tradicionais” de ensino de História, muitas vezes fundamentados na leitura e na escrita e no uso de filmes como tapa-buraco, impressão que muitos estudantes têm com o uso de filmes em algumas aulas.

5.2 O potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes - Professora Verônica

Embora se assemelhe, em alguns aspectos, à prática da professora Dora, a inserção de filmes na prática pedagógica da professora Verônica tem suas

particularidades e o seu potencial educativo próprio. Consegui perceber que o que motivava a inserção de filmes na prática pedagógica de Verônica era a grande paixão que ela nutria por cinema. Dessa paixão, decorriam as incursões didático-pedagógicas dos filmes nas práticas dela em sala de aula e estas obedeciam a alguns requisitos didáticos: planejamento elaborado a partir de pesquisas e assistência a filmes, idas a cinema, leituras de textos, mesclagem de diferentes linguagens (literatura e cinema).

Na prática pedagógica de Verônica, os filmes se constituíam como um facilitador: “no sentido de dinamizar, de facilitar a aprendizagem, de fazer com que o aluno possa enxergar que, através do filme, ele pode aprender”. (Verônica, 26/11/2015). O filme, enquanto visto como um facilitador, corroborava para que um dos potenciais da prática dessa docente com filmes fosse a capacidade de aproximar a aprendizagem ao cinema. Concordo com perspectiva que norteia essa fala da professora, visto que nela há o reconhecimento de que o cinema e o próprio filme em si possuem potencial educativo. Isso porque colaboram para que as práticas se potencializem em processos de aprender com filmes, não somente os conteúdos, mas outras vivências mais. Para a professora em questão, o cinema é uma arte que tem um potencial educativo e o seu principal objetivo no trabalho com filmes em sala de aula era fazer com que seus estudantes entendessem isso:

Além de ser uma arte, tem um potencial formador. Formar o ser humano enquanto indivíduo. Também estimula o gosto, a aprender a gostar. Eu acho que é uma educação aprender a gostar e a enxergar a arte e os diversos tipos de arte que são importantes para nossa formação. (Verônica, 26/11/2015).

Essa observação aponta uma potencialidade do cinema que perpassa as atividades da docente com filmes e que também se encontram presentes nos pressupostos mais gerais da relação cinema-educação: o potencial formador humano, o potencial de formar o gosto pela arte, pode fazer com que se forme o gosto pelo cinema também.

Esse sentido de formação humana é importante para o entendimento do cinema enquanto arte, pois encontra, nesse campo, espaço para as práticas pedagógicas com filmes em contextos formais como as Licenciaturas. Nesse aspecto, a prática pedagógica com filmes nas aulas da professora Verônica tinha um potencial educativo particular, isso porque a crença no cinema como um elemento educativo/formativo também era pensada pela docente. Essa atitude fundamentava sua prática pedagógica com filmes, potencializando-as ainda mais.

Como Dora, Verônica também pensava a formação dos estudantes para futuros trabalhos deles com filmes, a partir do modo como elas inseriam filmes na prática pedagógica.

Ou seja, ao inserirem filmes em suas práticas, ambas as docentes projetavam que estas serviriam de modelo para a futura prática docente de seus alunos. Pesquisadores como Cipolini (2010) e Franco (1992), por exemplo, argumentam que os professores precisam aprender a *ler* filmes. Para Cipolini, essa aprendizagem pode ser obtida através de cursos de extensão, através de uma pesquisa bibliográfica ou por conta própria, para que dê suporte às atividades e às discussões, como nos casos de Dora e Verônica.

As considerações de Franco sobre uma possível formação para a leitura de filmes apontam que o professor deve assumir uma autoridade de intérprete, pois, sendo o filme detentor de uma linguagem própria (cinematográfica), transmite valores, ideologias, leituras de mundo e representações da realidade que afetam os sujeitos. De acordo com essa pesquisadora:

O professor deve fazer-se um espectador especializado. Sua especialização é como educador e não como espectador, ao usar o filme na situação de ensino/aprendizagem está exercendo sua profissão de mestre. Como espectador comum, acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado, ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais. (FRANCO, 1992, p. 26).

Concordo com esses argumentos por entender que o trabalho com filmes na sala de aula não é uma tarefa fácil, devido, inclusive, a fatores que escapam à intencionalidade docente, como o tipo de relação que o estudante tem com o cinema, a estrutura das salas e dos equipamentos, a seleção dos filmes adequados para o desenvolvimento dos conteúdos etc., fatores que são determinantes para a efetivação da prática pedagógica com filmes.

Ainda quanto ao aspecto da formação, a professora Verônica chama atenção para a formação humana e cultural que o cinema, enquanto objeto da cultura, possibilita. Nesse sentido, nos termos de Benjamin (1987), o cinema colabora na formação humana e teria lugar nos pressupostos de que ele, como forma de arte, afeta a sensibilidade humana. Isso se dá porque o cotidiano é atravessado pelas transformações da vida moderna.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (Ibid., p. 174).

Respaldados nesse posicionamento de Benjamin, podemos dizer que o sentido dado à formação pela professora Verônica foi na direção humana e cultural que o cinema

permite. Tendo o cinema como aliado no contexto das práticas pedagógicas, o potencial do cinema emergiu como um dispositivo não só educativo. Numa outra aproximação, no referido contexto, o potencial maior estaria em despertar o gosto pelo cinema, mesmo que de forma pedagógica, didática, no interior da sala de aula, como fez Verônica. Eis aqui um outro potencial de sua prática.

Na Universidade, espaço educativo formal, as práticas pedagógicas com filmes alteram a forma como os estudantes veem filmes, dando-lhes subsídios para enxergarem, compararem, escolherem os filmes. No aspecto formativo, como apontou Verônica, a formação do gosto poderia aproximar os estudantes aos bons filmes alterando os modos de ver. E isso, certamente, contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas ou quaisquer outras que sejam.

Se tomarmos como referência as considerações da professora Verônica sobre o gosto, podemos admitir que discutir a importância do gosto e das contingências nem sempre escolhas, mediante as quais o gosto é formado, é essencial para a compreensão de como os jovens estudantes discutem, debatem e como inseririam trabalhos com cinema e filmes em suas futuras práticas. É a partir deles que Verônica, e também Dora, justificaram a inserção de filmes em suas práticas pedagógicas. Na colocação de Verônica, especificamente, compreendemos que o gosto deve ser estimulado, não ensinado. Essa assertiva vai ao encontro do que pensam Bergala (2002) e Duarte (2002), que dizem, de modo geral, que o gosto nasce de uma disposição do sujeito, nasce lentamente, a partir da imersão e da experimentação dos sujeitos no acesso às obras de arte, como o cinema, objeto de fruição.

De certo modo, Verônica se reportou à formação do gosto cultural. Nessa visão, em Bourdieu (2007), encontramos respaldo para afirmar que esse tipo de gosto, bem como as práticas culturais, são adquiridos socialmente advindos de oportunidades sociais. Assim sendo, é possível entender que a formação do gosto ao qual Verônica se referiu estava no estímulo que ela dava aos estudantes para irem ao cinema, na indicação de filmes e a partir da prática pedagógica dela dentro de sua sala de aula.

Ao usar o cinema através dos filmes em suas aulas, Verônica acreditava que o gosto pelo cinema poderia ser despertado, conseqüentemente, se tornando produto do processo educativo pelo qual passavam seus estudantes. No interior das práticas pedagógicas dessa professora com filmes, percebemos a vontade de partilhar, com seus estudantes, o gosto dela própria por cinema, suas influências, seu repertório fílmico. Evidenciou-se, em sua prática, a predileção que ela nutria por alguns gêneros fílmicos,

particularmente, os filmes clássicos infantis.

Sobre o impacto de um gênero de filmes em atividades didáticas, Pfromm Neto (2001) discorre que o cinema na escola, por exemplo, tende a estimular outras atividades de aprendizagem e que certos filmes facilitam o pensamento crítico e a solução de problemas. Filmes em contextos formativos reforçam e ampliam conhecimentos, atitudes e motivações dos alunos, além de que, sendo produtos de uma arte, também exercem grande poder sugestivo sobre a imaginação.

Ao aproximar os estudantes ao cinema por meio de práticas pedagógicas com filmes, a docente pesquisada delineava um caminho formativo, no qual o potencial educativo do cinema estava em seu aspecto lúdico. Para ela, esse aspecto fazia com que o cinema se tornasse um mediador, um facilitador do ensino e da aprendizagem, pois podia envolver o despertar da fruição, do prazer e da imaginação, fazendo com que os estudantes aprendessem de forma diferente e lúdica.

Observando o conjunto das práticas pedagógicas das professoras Dora e Verônica, entende-se que o potencial educativo do cinema está em ser um forte e significativo recurso didático que as auxiliava na ampliação dos conteúdos de suas disciplinas, basicamente. Dito de outro modo, nos casos apresentados, o potencial educativo do cinema estava na sua capacidade de aproximar os estudantes aos conteúdos disciplinares, organizados a partir de um planejamento prévio. Para as docentes, essa perspectiva de trabalho se ancorava no poder que a imagem fílmica tem de se mostrar como um meio de fruição estética que leva os sujeitos à imaginação, à ludicidade, à criticidade e às aprendizagens de conteúdos ou outras que sejam.

Sob outra perspectiva, *o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes e cinema* cerne desta investigação, estaria na forma como as práticas aproximam os estudantes ao cinema, a partir de situações e metodologias muito particulares dessas práticas. Por parte das professoras, essa aproximação estava na intencionalidade que elas colocavam quando planejavam as atividades, não só para o desenvolvimento dos conteúdos, mas para a formação docente, pessoal e cultural dos estudantes. Percebe-se um claro objetivo através das práticas pedagógicas com filmes, que permitiriam, aos estudantes, o acesso ao cinema como um objeto cultural importante para suas vidas e para as suas práticas docentes futuras. Sob essa perspectiva de trabalho, os filmes apresentados tornaram-se importantes e necessários, levando em conta o contexto, as intencionalidades, os conteúdos, os temas das aulas e as situações nas quais se inscreviam.

Nas salas de aulas de Dora e Verônica, o cinema com o qual as mesmas tinham um contato frequente e sistemático foi introduzido como um recurso didático com vistas à representação, ilustração, que, como um dispositivo, dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo (MIGLIORIN, 2005) e que pode trazer uma experiência estética, como a literatura, a música e a arte de modo geral.

Considerando esses aspectos, tenho que, como fruição, o filme, como objeto do cinema, conecta-nos a situações pessoais, num encontro com nossos medos, desejos, vontades, amores, frustrações etc. Ele “ressuscita” sentimentos e reações de diferentes ordens, ao mesmo tempo em que prioriza valores que são invariavelmente ideológicos. De alguma forma, através dos filmes, somos convocados a chorar, rir, torcer - manifestações fisiológicas que as experiências com filmes podem dar ao espectador, a que Franco (2014) designa como “vivência virtual”.

Sobre o potencial das práticas pedagógicas das professoras Dora e Verônica com filmes, observei que o interesse delas não era só apresentar um filme que mais tarde poderia ser discutido em sala de aula. Em maior ou menor grau, havia o interesse de possibilitar que seus estudantes tivessem a chance de acessar filmes e, consequentemente, o cinema. Para isso, em seus planejamentos, tinham o cuidado de levar em conta o contexto sociocultural dos discentes, como vimos registrado em seus depoimentos. Ao estimulá-los ou levá-los ao cinema, havia o objetivo de aproximá-los de uma prática social, cultural, cotidiana, à qual muitos ainda não tinham acesso. Animava as docentes a ideia de ver seus alunos curiosos, descobridores de outros lugares, situações, sentimentos, modos de ver e experimentar a coletividade que a sala de cinema proporcionava.

Foram recorrentes, nas falas de Dora, Verônica e estudantes participantes, qual seria o potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas com filmes na sala de aula universitária. As potencialidades apontadas vão ao encontro do que pensam, de certa forma, os outros professores do Campus da UPE de Garanhuns, qual seja: viabilizar: viabilizar um maior repertório cultural; inovar e estimular, contribuindo para a aprendizagem de conteúdos curriculares e para a vida dos estudantes, futuros professores; facilitar o aprendizado, ajudando no processo de ensino; permitir a democratização do conhecimento; estimular o aprendizado de maneira lúdica; contribuir para a produção do conhecimento e o desenvolvimento do conteúdo/tema das aulas, através de uma linguagem envolvente e própria do cinema, com imagem, som e movimento; abordar muitos temas que cabem dentro dos programas das disciplinas; facilitar o pensamento crítico; reforçar e ampliar conhecimentos; despertar várias reações, emoções, sentimentos

nos alunos; servir de exemplo didático metodológico para futuras práticas dos futuros docentes.

5.3 O potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas com filmes – a voz dos jovens estudantes

Nesta seção, apresento algumas falas dos estudantes a partir dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas realizadas com eles e elas: alunos dos cursos de Pedagogia e de História, completando o que foi exposto no Capítulo 3. O objetivo foi o de captar os sentimentos daqueles e daquelas jovens em relação ao cinema em seu cotidiano e, em seguida, suas opiniões, os sentidos e os significados, como veem e como sentem o cinema de um modo geral e nas práticas pedagógicas realizadas pelas suas professoras e professores na universidade.

Aqui, evidencio as falas dos estudantes a partir dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas realizadas com alunos dos cursos de Pedagogia e de História. O objetivo foi o de captar os sentimentos deles em relação ao cinema, em seu cotidiano e, em seguida, suas opiniões, sentidos e significados sobre as práticas de suas professoras.

Acredito que o entendimento do que é o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes, por parte dos estudantes, está relacionado às práticas, às concepções e às relações que eles têm sobre cinema, em seu cotidiano; e às atividades desenvolvidas em sala de aula. A partir disso, destacarei o potencial educativo das práticas pedagógicas com filme sob o olhar dos estudantes que participaram da presente pesquisa.

Pesquisadores como Fantin (2006) e outros, em seus estudos, procuram entender como o cinema, enquanto mídia, arte e linguagem, artefato cultural, interpela a educação e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Dessa forma, vão constituindo um importante arsenal teórico-prático para se pensar a relação entre cinema e educação. Entretanto, há questões e lacunas a serem respondidas, entre elas, as visões que os estudantes apresentam quanto às ações pedagógicas com filmes e cinema que seus professores realizam com eles têm sido pouco consideradas, inclusive porque os estudantes raramente são ouvidos a este respeito.

Neste estudo, buscamos oportunidades e situações para que os jovens estudantes de ambos os cursos – Pedagogia e Licenciatura em História - pudessem explicitar suas concepções sobre o que é cinema e o que sentem em relação a ele. Conforme suas falas,

observações, comentários e relatos nas entrevistas e nos questionários que responderam, identificamos alguns agrupamentos de sentidos, quais sejam:

a) Cinema como forma de “viajar”:

Cinema para mim significa diversão. Mas, ao mesmo tempo, trazer algo de bom, construtivo, que passou ali, em tudo, nas relações que você teve lá dentro da sala de cinema. (Andréa – estudante de Pedagogia. Entrevista por e-mail, 18/03/2016).

Quando eu termino de assistir um filme, geralmente, eu saio meio ainda viajando pelo que estava acontecendo naquela obra e, geralmente, quando alguém chega e me pergunta: “*Você assistiu aquele filme? Como foi?*” Eu não sei nem explicar direito, eu misturo as coisas, eu não sei explicar a obra no geral, vou logo misturando as coisas, mas não sei o que a pessoa está querendo saber. É que o cinema mexe muito comigo, assim que eu termino de assistir algumas obras que eu me identifico. (Marcos, estudante de História, entrevista, 25/11/2015).

b) Cinema como *hobby*:

Assim... Eu tenho o cinema como meu maior *hobby* no entretenimento, sou fã, assim... desde pequeno. Quando minha mãe alugava os filmes, ela sempre trazia um ou dois para mim, então eu cresci apaixonado por cinema e o sentimento que trago é de alegria. Sempre, sempre, sempre estou assistindo um filme, sempre estou comentando, então, para mim, cinema é algo que traz muita alegria. (João, estudante de História, entrevista, 25/11/2015).

Entre outras de suas considerações, João reitera a história de inúmeras pessoas para as quais o seu encontro com o cinema aconteceu encaminhado pelas mãos de suas mães e pais. Nesta direção podemos dizer que o cinema chega à vida dessas pessoas misturado ao afeto e à alegria, conforme o próprio João falava.

c) Todo cinema é arte

Acho que todos os cinemas são artes, só que existem uns que têm um conteúdo mais histórico, mais social, um conteúdo mais embasado em questionamentos que a gente vive no cotidiano. Tem outros que são mais fictícios, que é mais para diversão mesmo. (Felipe, estudante de História, entrevista, 25/11/2015).

e) Cinema como um ambiente, como encontro:

Uma arte! Esse é o foco maior, uma arte independente. Agora, falando fora do contexto das obras, mais o ambiente... a ambientação como nós falamos. Além da diversão, na junção das pessoas que ele proporciona. Eu conheci pessoas no cinema e, particularmente, gostam de cinema e se uniram a mim. Lá é um ambiente para se juntar, mas também pode chegar a se unir, minha namorada mesmo, ela gosta muito de cinema. (Júlio, estudante de História, entrevista, 26/11/2015).

Os relatos acima mostram a variedade de concepções que os estudantes têm em relação a cinema. Elas revelam que possuem uma aproximação com cinema, enxergando nele algo mais que um objeto que serve para entreter, divertir, sendo, portanto, algo mais grandioso. Os estudantes destacam a natureza do cinema como um espaço em que se levam em consideração a ambientação, o clima. Isso faz do cinema um local que proporciona o encontro com a arte, que provoca a imaginação, a fruição, a alegria do momento. Os momentos vividos dentro de uma sala de cinema proporcionam uma “viagem”, como aponta a estudante Andreia. O cinema, nesse aspecto, abre os olhos dos estudantes para um mundo novo, que lhes é exterior e pelo qual eles se aproximam visualmente e sensorialmente de outras culturas, outros modos de ver as coisas, o mundo como um todo.

Se assistidos em outros espaços que não a sala de aula, os filmes também podem remontar à infância, como relata João ao dizer que o cinema se tornou um *hobby* porque assistia a filmes desde a sua infância. Sobre o encontro com filmes na infância e adolescência, Bergala (2008) julga-o como muito importante, particularmente porque, se tal encontro acontecer nessas duas fases da vida, os sujeitos terão mais possibilidades de manterem uma relação próxima com o cinema. O autor chama a atenção para que sejam vistas, nessas fases, filmes que sejam *obras de arte*, isso porque “esses filmes encontrados ‘tarde demais’ permanecerão parcialmente não revelados, como uma fotografia cuja revelação foi interrompida cedo demais e que permanecerá pálida para sempre, sem o contraste e o relevo que deveria ter”. (BERGALA, 2008, p. 61).

A fala do estudante Antônio, por exemplo, aponta o seu encontro com cinema e a oportunidade que teve de começar a apreciar filmes menos comerciais:

Bem, eu, quando era novo, não gostava muito de cinema pelo fato de assistir muito filmes na sessão da tarde. Essas lembranças, assim. A sessão repete muito filmes, passa filme muito antigo. Eu, depois que fui crescendo, comecei a ver outros tipos de filmes, que tinham um teor mais pesado, de aprendizagem. Aí foi que eu comecei a gostar de cinema, mas, logo de início, não. [...] é uma arte que eu gosto muito, sempre fui mais chegado à música, mas, com o tempo, quando fui ficando mais velho, fui gostando mais desse outro lado, de questões de filmes mais sociais, não esses filmes como o povo chama “filme pipoca”, só para a pessoa se divertir e tal. (Antônio – estudante de História, Entrevista, 26/11/2015).

A fala acima chama atenção para os tipos de filmes que as crianças são comumente levadas a assistirem. Isso tem a ver com o acesso limitado que muitas têm,

caracterizado por filmes que as prendem em frente à TV. De outro modo, podemos pensar que a maturidade que pode ser contextualizada no local onde os indivíduos estão pode ser decisiva para aprimoramento do gosto pelo cinema ou por um tipo de cinema específico. O acesso a filmes-arte pode dar aos indivíduos um outro olhar sobre a forma como verão filmes no futuro, pois o cinema como arte sensibiliza, como aponta Antônio em sua fala.

Diferente de Antônio, o estudante Felipe tem o cinema como diversão, passatempo:

É assim cinema para mim, filmes em geral é: eu vou mais por parte da diversão. Assim, não faz parte do meu dia-a-dia. Quando estou sem nada para fazer, eu assisto um filme. Uma outra pessoa está passando um filme, eu paro ali um pouco para assistir e mais ficar centrado. Sentar para assistir um filme uma hora, duas, três, é só por lazer (Felipe - estudante de História, Entrevista, 26/11/2015).

Às vezes, quando você está em um dia não tão bom, pega um filme mais para cima, prazeroso, para se divertir, para sair daquela “vibe” e às vezes você está em casa, sem fazer nada, aí pega, aí pensa: “Hoje eu estou de boa para assistir um filme triste, mais pesado”. Então, eu acho que vai muito da ocasião também. (Eduardo - estudante de História, Entrevista, 26/11/2015).

Essa forma de pensar o cinema se contrapõe aos que veem o cinema como arte. No entanto, podemos entender que, mesmo como arte, técnica, linguagem, o cinema pode trazer diversão, alegria, mas também provocar outros sentimentos, outros prazeres. Mesmo afirmando que assiste a filmes como entretenimento, forma de lazer, essa assistência também pode ser vista como um espaço para a difusão do cinema como prática social. Isso porque os filmes possibilitam, seja sozinho ou na coletividade, um encontro dos indivíduos com a representação da realidade, seja ela real ou ficcional, provocando diferentes reações.

As reações que os filmes desencadeiam enquanto sentimento são tidas pelos estudantes como as mais variadas possíveis. Contudo, tais reações são decorrentes de qual filme é assistido, como podemos ver no relato de Solange, estudante de Pedagogia, a seguir:

Depende muito do filme. Mas as sensações geralmente são tristeza, impotência (vazio), pois meu gênero preferido é drama e é desse gênero a maioria dos filmes que assisto. Mas também sinto alegria quando vejo alguns filmes. Raiva às vezes. Como falei, é relativo, mas as mais diferentes sensações possíveis são sentidas ao assistir filmes. Depende do filme e, se for um filme comovente, o sentimentalismo toma conta

do momento. (Solange - estudante de Pedagogia, questionário, 25/09/2015).

Mesmo quando assisto um filme, mesmo que seja só por diversão ou, por exemplo, até quando alguns professores passam para assimilar na Faculdade ou alguma referência e eu assisto, eu, assim, fico um pouco de reflexivo. Isto depende do grau de envolvimento que eu tenho com o filme assim, porque, se eu não tiver um interesse (risos), eu não tenho paciência, assisto até a metade e deixo para lá. (Julio - estudante de História, Entrevista, 25/11/2015).

Nesses relatos, está presente a relação gênero fílmico-emoção, associada ao estado de espírito e ao comprometimento que ele pode suscitar para tarefas didáticas da disciplina. Ora, sabe-se que, em qualquer gênero fílmico, pesa-se a emoção, dentre outros aspectos que podem levar o espectador a criar empatia com o filme e com o mundo que ele retrata. “Por um lado o cinema é mundo e por outro ele é uma alteração de mundo; na mesma imagem ele é mundo e alteração do mundo.” (MIGLIORIN, 2014, p. 102).

Como uma obra aberta à interpretação humana, o cinema, através dos filmes, altera nossa visão de mundo quando o questionamos e refletimos após o final de um filme. Isso podemos ver na fala da estudante Helena a seguir:

Em alguns casos, começo a refletir e... Eu sinto até alegria, eu gosto muito, porque é uma sensação de que o mundo não é essa maravilha toda, que tem acontecimentos que fazem a pessoa pensar na vida, na natureza humana mesmo, acho que a pessoa até no dia-a-dia mesmo. (Helena - estudante de Pedagogia, questionário, 25/09/2015).

Quanto ao que sentiam ao assistir a um filme, um grupo de estudantes informou, através dos questionários, que era despertado algum sentimento ou alguma emoção. Os sentimentos advindos de tal assistência estavam relacionados à necessidade de partilhar o filme e o que sentiam a partir dele, de trazer lembranças e promover a reflexão:

Comentar com os irmãos e amigos, partilhar o que senti. Quero contar para alguém se eu gostei ou não, tecer e ouvir comentários. (Arlete - estudante de Pedagogia, questionário).

Passei a ver que filmes mexem com nossas emoções e nos transportam à infância. (Carla - estudante de Pedagogia, questionário).

Me emociono, lembro as lições de vida, enfim, relaciono a um outro filme na cabeça. (Eduardo - estudante de História, questionário).

Refletir sobre. É impossível assistir um filme por mais de 1 hora e não parar para pensar. (Adélia - estudante de Pedagogia, questionário).

Acontece uma reflexão logo após a exibição do filme. (André - estudante de História, questionário).

Me sinto relaxada, pois, além de curtir o momento com meus filhos, ainda fujo da rotina. (Joana - estudante de Pedagogia, questionário).

Choro, fico sozinha e escuto música. (Daniela – estudante de Pedagogia, questionário).

Mais que provocar esses sentimentos, o cinema, por retratar fatos e coisas do mundo, pode nos fazer pensar como é possível recriar esse mundo através da técnica cinematográfica e de uma linguagem tão particular, como fala o estudante André:

Eu... assim... quando eu assisto um filme e que termino, primeiro eu já fico pensando em como o filme foi elaborado, já vou para a questão técnica. Eu já fico pensando: “*Poxa... gostei da fotografia, poxa... do roteiro*”, mas tipo... cada filme é uma história. Então, você termina de assistir e fica melancólico, às vezes você assiste e fica super feliz. Só que a maioria dos filmes que eu assisto fico muito pensativo. O que eu aprendi com esse filme? Penso: “*Putz!, o que eu aprendi com isso? O que ele passou para mim?*” Então, começo a refletir. Às vezes não entendo de primeira e tento assistir de novo, mas, na maioria das vezes, é reflexão mesmo, assistir ao filme e tentar captar o que o diretor tentou passar. A partir do filme surgem vários sentimentos. (André - estudante de História. Entrevista, 26/11/2015).

[...] eu sou viciado em cinema, todo dia assisto filmes; eu gosto sim! Eu me identifico com os personagens, eu tento, quando eu me identifico, eu tento aprender com o cinema, tento pegar lições dele, isso me faz bem. (Carlos - estudante de História, entrevista, 25/11/2015).

Feito a partir de imagens e sons, são ricas essas observações de Carlos e de André. Nelas o cinema propriamente, em sua linguagem, aparece. Mais do que no seu conteúdo, tal como as professoras destacam em suas práticas, ainda que possamos concordar com o estudante Carlos que o cinema tem muito a nos ensinar. Para André, um aprender não de conteúdos curriculares, disciplinares, mas a reflexão, o pensamento que o cinema mobiliza nele, juntamente com os “vários sentimentos”. Em certo sentido essas falas, entre outras acima, demonstram que há estudantes que reconhecem ou identificam a linguagem do cinema como algo particular, peculiar, e extrapolam a ideia do cinema e do filme, no sentido de que a levam para muito além de aprender conteúdos disciplinares, dos currículos das escolas

Em outros termos, algumas observações ou falas dos estudantes nos levam a inferir, portanto, que o cinema é, pode e se apresenta como algo muito mais amplo e potente do que seu uso somente didático pedagógico usualmente desenvolvido na escola. Nesse sentido, se o cinema ou o filme podem ser um recurso importante para que o

processo de ensino-aprendizagem se efetive conforme o planejamento docente, alguns estudantes percebem-no como muito mais do que isso. Neste sentido, pode-se dizer que educar pelo cinema seria ensinar a ver e a pensar de modo diferente, seria educar o olhar. Como exercício educativo, o cinema tenciona, desvela, revela, leva os alunos a confrontarem os fatos exibidos, as coisas, as situações e estimula diferentes leituras.

Sobre a avaliação que os estudantes fizeram a respeito da inserção de filmes nas práticas de suas professoras, de um modo mais geral, eles a viram como positiva, porque: contribuiu para a aprendizagem/o conhecimento; aliou aprendizagem, entretenimento e diversão; relacionou aspectos sensoriais e visuais; foi proveitosa por estar atrelada ao conteúdo/aos objetivos; foi proveitosa para a vida profissional.

Sobre a avaliação que os estudantes fizeram a respeito da inserção de filmes nas práticas de suas professoras, de um modo mais geral, eles a viram como positiva, porque: contribuiu para a aprendizagem/o conhecimento; aliou aprendizagem, entretenimento e diversão; relacionou aspectos sensoriais e visuais; foi proveitosa por estar atrelada ao conteúdo/aos objetivos; foi proveitosa para a vida profissional.

É de grande contribuição para a aprendizagem. Torna-se uma aula diferente e agradável. (Vera- estudante de Pedagogia, questionário, 27/09/2015).

É mais uma atividade que ajuda no entendimento dos conteúdos apresentados pelos professores em sala de aula. Além de somar no conhecimento, ajuda a fixar mais o conteúdo. (Júlio - estudante de História, questionário, 27/09/2015). Percebo que isso é de grande relevância, pois vendo (assistindo) podemos enxergar, de forma melhor, determinados assuntos. (Juliana - estudante de História, questionário).

Interessante, pois, além de diferenciar a aula, nos traz aprendizados. (Carmem – estudante de Pedagogia, questionário).

A inserção de filmes é muito importante, pois deixa a aula mais divertida, além do mais, tem muitas pessoas que aprendem mais visualmente. (Áurea – estudante de Pedagogia, questionário).

É de grade importância tanto para a pessoa quanto na sua vida profissional. (Marcos – estudante de Pedagogia, questionário).

Nesses relatos, encontramos o conhecimento e a aprendizagem também como elementos resultantes do trabalho com filmes, indicando que essas duas dimensões podem ser adquiridas também pelo objeto fílmico, indo além de outros recursos comumente usados na sala de aula. Podemos considerar que os estudantes acreditam que esse tipo de atividade poderá ser de grande valia para suas futuras práticas.

Sobre essa questão, perguntei aos estudantes: Imaginando você como professor, no futuro, ou hoje, se você já o é, como o cinema/os filmes estaria(m) presente(s) na sua prática pedagógica?

Em termos percentuais, os 11 alunos da professora Dora que responderam ao questionário responderam que o cinema estaria presente em suas práticas futuras: presente muitas vezes (70,2%); presente poucas vezes (9,8%); presente algumas vezes (20%).

Os 37 alunos da professora Verônica responderam que o cinema estaria: presente muitas vezes (63,6%); presente poucas vezes (0,1%); presente algumas vezes (36,3%). Esses percentuais indicam que o cinema poderia ser uma constante na prática docente dos jovens estudantes no futuro. Nenhum dos discentes de ambos os casos descartou a possibilidade da inserção do cinema/filme em sua prática pedagógica futura.

Perguntados sobre o porquê da inserção do cinema/filme em suas práticas pedagógicas no presente e/ou no futuro, os estudantes apontaram que inseririam filmes/cinema, considerando-se as seguintes perspectivas de trabalho:

Para fazer uma análise sobre o que os alunos captaram sobre determinado conteúdo, fazendo comparações. (Paula, estudante de História, questionário).

Passar o conteúdo de forma satisfatória, além de diferenciar a dinâmica comum das aulas. (Ana, estudante de História, questionário,).

É bastante pertinente, pois a aula fica mais dinâmica e envolvente. (Daniel, estudante de História, questionário,).

Trabalharia com cinema, pois ele estimula a imaginação e provoca inquietações com relação à produção em si e ao fato no qual o filme se apoia etc. (Carlos - estudante de História, questionário).

O filme ajuda na formação cultural e tecnológica dos alunos. (Júlio, estudante de História, questionário).

Variaria sempre, pelo fato de ser uma metodologia diferenciada, instigando os meus estudantes a desenvolver. (André, estudante de História, questionário).

Faz a diferença se o professor fizer alguma atividade, pois filme estimula a criatividade de sua turma. (Gorete, estudante de Pedagogia, questionário).

Sempre que tiver um tema que eu possa associar a um filme, com certeza, será trabalhado em sala. (Karina, estudante de Pedagogia, questionário).

Porque ajuda o aluno a ter uma visão do assunto e só vem a acrescentar (Noêmia, estudante de Pedagogia, questionário)

Levaria filmes de acordo com a necessidade do conteúdo, projetos ou pedido da turma. (Carla - estudante de Pedagogia, questionário).

O filme é um recurso onde determinado tema é percebido com mais facilidade. (Vera, estudante de Pedagogia, questionário).

Para efetivação das atividades com cinema/filmes, os estudantes de Dora e de Veronica indicaram, no questionário, algumas atividades comuns que os auxiliariam nas práticas pedagógicas. Entre elas estavam: dinâmicas; debates; inserção social diante das interpretações dos alunos; resenhas; relatórios relacionados com o tema; jogos de perguntas e respostas, assemelhando o filme com o acontecimento histórico; trabalhos escritos; comparação entre os livros e os filmes; análises críticas; dramatizações; questionamentos; síntese sobre o filme ou um questionário; perguntas sobre o filme; redação para desenvolver a escrita e, por fim, a criação de uma nova história a partir do que entenderam do filme; atividades lúdicas e diferentes do convencional.

A variedade de alternativas de trabalho acima relatadas mostra a diversidade de possibilidades que os estudantes conseguem enxergar sobre a inserção de filmes na prática pedagógica e, conseqüentemente, o potencial que as práticas pedagógicas com filmes têm quando materializadas nas atividades que sugeriram.

É interessante ressaltar, a este respeito, que de um lado, as atividades que eles apontam são muito próximas ao que seus professores fazem com eles, havendo uma espécie de reprodução do que viram nas atividades com eles. De outro lado, há algumas ideias colocadas por alguns estudantes que mostram a potência do cinema, para além de sua utilização como recurso didático. Caberia então pensar se o cinema não teria nele mesmo uma potência que se revela, que se concretiza, que se apresenta na prática pedagógica educativa, mesmo quando esta se realiza em trabalhos com filmes e cinema de modo didático-pedagógico, de modo instrumental, digamos. Em suma, seria possível dizer que o potencial educativo do cinema escapa à intencionalidade e as propostas didáticas que os professores fazem e realizam com os estudantes ao desenvolverem atividades didáticas de sentido restrito, usando para isso filmes ou produções cinematográficas.

Mas, antes de apontarem o potencial dessas práticas, os estudantes discorreram, nas entrelinhas, sobre *o potencial educativo do cinema*. Geralmente, os estudantes do curso de História associam tal potencial à temporalidade (presente, passado e futuro). Entendem que o potencial do cinema estaria no seu poder de fazer o passado parecer estar

presente, através das temporalidades que os filmes apresentam. Nesse sentido, os chamados filmes históricos ou com temáticas históricas têm o potencial de capturar o espectador para a obra fílmica, os locais, o contexto da obra, fazendo com que o cinema se torne uma obra do presente. Nesta direção, os estudantes repetem ou se aproximam integralmente do que os professores fazem com eles quando trabalham com cinema, em sua grande maioria.

Contudo, Ferro (1992, p. 199-215) nos faz lembrar que “um filme que tem uma temática aparentemente centrada no passado fala muito mais do presente”. O que o estudioso quer dizer é que a produção de um filme envolve uma direção e uma produção e que as pessoas que as realizam não são historiadores, nem professores. Isso faz com que o filme seja uma versão de alguém sobre algo produzido num presente que sofre influências políticas, culturas, históricas, sociais de sua época de produção.

Em seu relato o estudante Paulo, por exemplo, afirma que o potencial educativo do cinema está no seu poder de possibilitar o encontro das pessoas, independente do lugar no qual o cinema ou a sua inserção se estabeleça. Desse encontro, decorre a importância de trocar informações sobre os filmes e isso também gera o encontro do presente.

Para mim, todos os locais que o cinema estiver inserido, vai ter esse potencial, de união, de encontro, a princípio, de igualdade. Assim, no motivo pelo qual estamos ali e querendo, ou não, todos vão participar desse momento, daquela situação; para mim, é esse o potencial. (Paulo, estudante de História, entrevista, 23/09/2015).

Em consequência disso, o estudante conclui que o cinema permite um crescimento individual e conhecimento de mundo quando visto também no coletivo. Essa assertiva é reiterada por Migliorin (2010a, p. 109), que diz:

O cinema, e todo seu entorno, é um espaço privilegiado para esse tipo de encontro e para esse tipo de experiência. Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual a sua própria fruição já é um tipo de criação.

Essa é uma ideia fundamental e que desloca o trabalho com cinema (e ainda que em menor grau, com filmes) da transmissão de conteúdos disciplinares, colocando no encontro uma das dimensões de seu potencial pedagógico. Reiterando as palavras de Paulo, nesta direção, em “*todos os locais que o cinema estiver inserido, vai ter esse potencial,*

de união, de encontro, a princípio, de igualdade”. Em outras palavras, seria essa potência do encontro uma das dimensões mais importantes dos processos educativos que o cinema pode instaurar, a ponto de podermos falar de uma pedagogia do encontro? Essa seria a radicalidade da potência do cinema para uma educação que se quer emancipatória, humanista, fraternal? Qual a importância de este tipo de ideia e de formulação ter vindo de um estudante e não das professoras?

O que isso tem a nos dizer? Como esta fala do estudante interpela, interroga o trabalho dos docentes com cinema, com filmes, com audiovisual? Este tipo de fala de Paulo, a que convoca os seus professoras e professoras em suas práticas pedagógicas com cinema, pois elas podem estar deixando escapar essa potência do cinema: de criar encontros não apenas de transmitir conteúdos disciplinares. Essas palavras de Paulo nos convidam, nos exigem pensar as dimensões talvez mais importantes, a maior potência educativa do cinema na educação e na escola, que muitas vezes passa ao largo das práticas pedagógicas dos professores com filmes e cinema nas salas de aula, qual seja, escapa-lhes uma das contribuições mais importantes do cinema para a educação: esse potencial “de união, de encontro, a princípio, de igualdade”. Essa pedagogia do encontro. Quanta radicalidade e profundidade essa formulação de Paulo nos oferece para pensarmos o cinema e a educação, para pensarmos o cinema incorporando outros conteúdos, não disciplinares em seu encontro com a educação e a escola. Um cinema que se expande para além da transmissão dos conteúdos disciplinares, reiterando o dito.

Dito com outras palavras, os indivíduos e grupos, as coletividades, aquela pequena comunidade reunida em torno da tela para assistir a um filme, ao serem introduzidos na arte do cinema, passam a aprender várias coisas, ampliam seu conhecimento cultural e expandem seus universos de compreensão e entendimento do mundo. Ali, a leitura da imagem seria como a leitura da palavra, que deve ser também a leitura do mundo, relembrando as já lembradas ideias de Freire. O cinema abre espaço também para a alteridade e o crescimento humano a partir do encontro com o outro. E o jovem Paulo, esse outro Paulo, sabe disso. Assim, tal arte, no contexto do encontro, tem o potencial de nos fazer compartilhar experiências, dando-nos o acesso à alteridade através da experiência estética, associada à apreciação de uma criação artística (BERGALA, 2008).

Ainda segundo os estudantes dos dois casos analisados nesta tese, o potencial do filme estaria também no fato de ele estimular a reflexão, desestabilizar a realidade através da representação e, por meio dela, trazer à memória as coisas vividas ou as possibilidades do devir.

Uma nostalgia e também, dependendo filme. Se for um filme que fala sobre as fases da vida, eu relembro muita coisa que eu vivi, tipo... se eu quisesse lembrar de alguma coisa, eu não consigo, eu tenho que ver

alguma coisa parecida, o momento; está aqui a gente, eita! Já aconteceu alguma coisa parecida; eu tento buscar isso no filme. Eu procuro buscar esses momentos na minha memória. (João, estudante de História, entrevista, 26/11/2015).

Agora, além da leitura do mundo, pela leitura da imagem, pela montagem cinematográfica, essa identificação que o cinema possibilita, tal como João observou, possibilita a “leitura de si”, parafraseando a ideia da “escrita de si”, presentes nos estudos sobre narrativas (auto)biográficas.

Sobre o *potencial das práticas pedagógicas com filmes*, os estudantes de ambas as professoras indicaram que ele está em auxiliar na explicação e no desenvolvimento dos conteúdos. Alguns relatos dão conta de que os estudantes tinham ciência de que filmes são representações que facilitam a aprendizagem:

Muitas vezes a representação, a linguagem que você tem no filme é mais simples, digamos assim, por mais que o filme seja é... complicado. Mas, ainda assim, é mais simples às vezes e você capta mais daquilo do que se você tiver só lendo ali no papel e tudo mais. (Gorete, estudante de Pedagogia, entrevista - correio eletrônico, 19/10/2015).

Essa estudante ainda destaca que, por serem representação, os filmes não podem ser tomados como verdades e isso, portanto, requer que haja uma abstração por parte de quem os assiste. A abstração parte do “olhar”, da carga de conhecimento individual que cada sujeito possui, influenciando, assim, a recepção de um filme. Para que essa abstração ocorra, do ponto de vista didático, a fala do estudante Marcos corrobora a de Gorete. Marcos questiona a inserção dos filmes nas práticas pedagógicas, destacando um aspecto muito importante segundo alguns estudiosos da relação cinema-educação. Trata-se da análise do filme como produto:

Por que aquele filme foi feito? Em que momento ele foi feito? Qual era a circunstância dele? O que ele queria passar? Se ele foi passado em determinada época, que não foi a que ele foi produzido, por que não foi passado naquela época? (Marcos, estudante de História, entrevista, 23/09/2015).

Outro estudante revela:

Já percebi, assim, o professor passa um filme, aí, por exemplo, não explica coisas dos filmes: quem foi o diretor, onde e quando o filme foi lançado. Explica coisas do filme que são óbvias, a gente está vendo no

filme, mas essa parte mais técnica, não explica. (Eduardo, estudante de História, entrevista, 23/09/2015).

“O professor explica coisas do filme que são óbvias [...] mas essa parte mais técnica não explica”. Mais uma vez o estudante questiona, ele interpela a docência e as práticas pedagógicas. Qual seja, alguns estudantes como Eduardo, têm claramente o potencial educativo do cinema, entendendo que ele está muito além da transmissão dos conteúdos disciplinares. Neste sentido, eles estão muito mais avançados do que seus professores no sentido de pensar as relações entre educação e cinema, pensando largo o potencial educativo do cinema.

Embora essa afirmação não se refira à prática da Professora Dora, ela mostra uma necessidade que alguns estudantes têm de obterem informações inerentes à produção fílmica. Indagações como essas feitas por Carlos são recomendações compartilhadas pelos estudiosos das relações História e cinema, cinema e educação. Para eles, o cinema é o meio pelo qual o filme conta uma história, de uma determinada época, de um determinado tempo e espaço. Filmes são obras datadas e por isso podem ser considerados, em muitos dos casos, como documentos. Por isso, as indagações que os estudantes Marcos e Eduardo fazem são de suma importância para o entendimento do potencial das práticas com filmes.

Para alguns alunos, como Felipe, por exemplo, as atividades com filmes na Universidade se constituem como uma metodologia inovadora, que foge, muitas vezes, da forma como se ensina tradicionalmente História nas escolas, na qual o filme é um passatempo, uma forma de ocupar o tempo livre dos estudantes. Ele faz uma comparação entre as práticas com filmes no Ensino Médio e no Ensino Superior:

[...] essa prática de exibir filmes... eu estudei o colegial todinho em escola pública e não tinha muito disso, não tinha muito dessas atividades assim. Aí, agora que eu cheguei na Faculdade é que está tendo mais essa dinâmica, essa preocupação em fazer o aluno, realmente, entender aquilo que está sendo passado. Então, para mim, tudo que trata essas práticas é inovação, antes era só papel, só decorar para passar na prova e acabou, pronto. Toda essa dinâmica que tem nas aulas, seja com música, seja cinema, para mim é totalmente positivo. (Felipe, estudante de História, entrevista - 23/09/2015).

Esse depoimento revela o quanto alguns estudantes ainda chegam à Universidade, no qual encontram, por vezes, um outro tipo de metodologias e de estratégias pedagógicas, diferentes daquelas que eles viram no Ensino Médio. Os estudantes enxergam, nas práticas pedagógicas com filmes, o potencial que as diferencia

de outras atividades como as de uso do texto, enxergando um aprendizado mais promissor, que pode estimular sua futura prática docente.

Como docentes, sabemos que, quanto mais for diversificada a aula, trabalhando de maneira inovadora, mais resultados positivos teremos. Os filmes, nas práticas pedagógicas das professoras Dora e Verônica, eram diferentes porque estavam em um contexto social e geográfico local, onde o acesso a filmes e a cinema ainda era restrito. Assim, as atividades com filmes se circunscreveram em práticas pedagógicas inovadoras, além de ser facilitadoras, conforme o relato de João, logo abaixo, com uma abordagem que buscava dinamizar a aula sem perder nada do pedagógico. Ao contrário, trazia impactos pedagógicos que favoreciam o conhecimento humano e cultural. Sobre tais práticas, disse um participante:

Dá para captar melhor, porque às vezes a gente pega um texto, que o pessoal chama denso ou complicado, aí a professora vai e indica um filme, e diz: *“Se você assistir esse filme você vai entender melhor.”* Então, quer dizer o quê? Que o filme é ilustrativo, mas também ilumina o nosso entendimento com relação a um texto complicado. Não adianta eu estar lendo um texto e não entender nada. Por exemplo, tem um trabalho para apresentar, leio o texto e não entendo nada, se eu for assistir um filme, eu posso compreender e apresentar o texto todinho, porque era mais ou menos aquilo, com o complemento do filme fica mais fácil. (João, estudante de História, 21/09/2015).

Mais uma vez, o viés do filme como ilustração vem à tona. Todavia, nesse contexto, João o apresenta como importante para a compressão de um tema, aliando-o a outro dispositivo, o texto, a fim de compreender melhor este último e complementar o aprendizado. Tidos como exemplo de novas metodologias, os trabalhos com filmes e textos são propostas que estudantes como João entenderam como maneiras diferentes de abordar os conteúdos, as quais pretendem e replicar futuramente.

No entanto, para outros estudantes, como Carla, do curso de Pedagogia, diferentes artes, outros dispositivos e linguagens devem ser utilizados:

Quando houver necessidade, for o recurso mais adequado para os conteúdos, pode-se usar outras artes, música, dança. (Carla, entrevista - correio eletrônico, 13/02/2015).

Esse relato de Carla mostra que ela, enquanto estudante e futura docente, entende que é importante a diversidade de outras linguagens artísticas que podem possibilitar o

desenvolvimento dos conteúdos. Nesse sentido, o cinema não é a única opção para os professores que querem inserir as linguagens artísticas em suas atividades. O uso de outras linguagens na prática pedagógica faz com que esta se potencialize, redefinindo outros processos e outras aprendizagens. Isso porque, independentemente do recurso usado, as linguagens artísticas estão articuladas ao pensamento e aos sentidos, visuais ou imagéticos (as formas de imagens fixas e animadas) e sonoros ou audíveis (sons, músicas e ruídos).

Um outro potencial apontado pelos estudantes seria o de que as linguagens, no interior das práticas pedagógicas, articulam a interdisciplinaridade. Esse potencial é destacado a seguir, por um dos estudantes:

[...] porque, mesmo que você passe um filme, que ele tenha um teor histórico, ali tem um conhecimento de mundo. Você pode encontrar matemática, pode encontrar física, outros meios que vai chamar atenção do aluno para ver depois. (Paulo, estudante de História, entrevista, 23/09/2015).

A fala de Paulo destaca o aspecto pedagógico do cinema/filme na sala de aula, ou seja, um ou outro, nesse contexto, podem trazer relevantes contribuições para as disciplinas e os conteúdos disciplinares, como as disciplinas mencionadas pelo estudante. Nesse sentido, devemos lembrar que o cinema, enquanto objeto cultural, é multidisciplinar. Isso faz com que os estudantes acessem as diferentes disciplinas através de elementos artísticos como a música, a pintura, a dramaturgia, a literatura, dentre outros.

À luz do que foi discutido pelos estudantes, pelas professoras Dora, Verônica e pelos demais docentes, sobre o potencial educativo do cinema e das práticas pedagógicas com filmes, vemos que o cinema extrapola o conhecimento disciplinar. Trazido para as aulas através dos filmes, o cinema trava um diálogo frutivo com o conhecimento e com outras formas de linguagens, potencializando-as, portanto.

Quanto às falas, relatos e observações dos jovens estudantes, mais especificamente, para sermos justos e pertinentes, é preciso repetir “Sim, inequivocamente!”, não como retórica, porque é um fato: a gente aprende muito com eles, nossos jovens estudantes, nossos educandos, tal como diria Freire. E quanto perdemos, todos, eles e os seus professores, quando não os escutamos!!!

5.4 As práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas

Para entender melhor o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes, é preciso contextualizá-las no conjunto das Licenciaturas e da formação inicial. Essas práticas, como outras, são fundamentais para a formação docente em geral e para o professor que acredita no potencial educativo do cinema, de modo particular.

Práticas pedagógicas são resultantes dos contextos educativos pelos quais os professores passam em sua trajetória formativa e das experiências que tiveram, alinhavando, por vezes, diversas nuances que as tecem, sobressaindo-se multicontextualizadas. São pensadas como práticas sociais, por vezes, complexas, pois se situam em contextos micros e macros, cujos aspectos particulares, e também mais gerais, levam em conta a historicidade, os contextos sociais e culturais dos sujeitos.

Sendo práticas sociais, as práticas pedagógicas são construções históricas, resultantes de relações sociais que acontecem cotidianamente. Nelas circulam jogos de poder, interesses, motivações, intencionalidades, que dizem respeito à totalidade concreta, possuidora de uma dinâmica que se desenvolve e que se vai (re)criando no interior das instituições e das relações intersubjetivas. Por isso, podem ser tidas como complexas.

O sucesso das mesmas depende da forma como cada docente planeja e estabelece as interações entre os conteúdos, o conhecimento e os seus estudantes. Num contexto formativo universitário como o que apresento, a dinâmica na qual as práticas pedagógicas com filmes acontecem serve de subsídio para que os estudantes, futuros professores, vejam significados e sentidos em práticas pedagógicas como essas.

Para isso, se faz necessário levar em conta que eles são sujeitos sócio-históricos, que têm suas histórias e contextos sociais; bem como considerar os objetivos e metas traçados, os encaminhamentos feitos ao longo do planejamento, a execução dos mesmos e os recursos usados para que práticas se reverberem em atividades que promovam a reflexão, o aprendizado, dentre outros objetivos. Esses aspectos são destacados pela professora Cláudia, ao salientar a respeito do sucesso da prática pedagógica com filmes:

As atividades, desde que o processo de encaminhamento das ações sejam bem definidos, me lembrei agora de um pesquisador o qual diz que o filme nunca deve ser no intuito de “tapa-buraco”. (Cláudia, questionário).

Assim, as práticas pedagógicas com filmes resultam de um processo que tem o seu início na própria prática pedagógica em seu sentido mais amplo. São e estão inscritas em contradições, em ambiguidades, em tensões. Elas têm aspectos institucional e instituinte que se evidenciam pelo movimento do pensamento e da materialidade histórica vivida por estudantes e professores.

Vista dessa maneira, numa perspectiva formativa, a prática pedagógica não pode estar centrada tão somente na tríade: sala de aula, professor e estudante. Sua origem macro envolve outros sujeitos, outros trabalhadores da educação que a pensam para objetivos coletivos mais amplos. Desse modo, chegam à sala de aula e à formação impregnadas de imposições formativas, escolhas, valores, crenças e julgamentos, que incidem sobre a formação e o trabalho docente, como nos diz Sacristán (1999, p. 74): “A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos.” O autor diz ainda: “A prática é cultura acumulada sobre as ações das quais ela se nutre, [...] é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações.”

Nessa mesma direção, Zabala (1998, p. 16) afirma: “[...] a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes.”

Assim entendida, as práticas devem ser consideradas a partir das rotinas do trabalho docente, imbricadas com a produção cultural vivenciada pelos sujeitos da educação, estando estreitamente relacionadas com a sociabilidade. Consubstanciam-se nos ambientes em que os sujeitos sócio-culturais circulam, promovendo interações sociais, tensões, relações, rituais de encontros, ritualidade acadêmica, tempo pedagógico, recepção e, no caso das práticas pedagógicas com filmes, mediação pelo cinema a favor da aprendizagem, uma das suas potencialidades.

No cenário multifacetado da formação docente, que requer também a habilidade para trabalhos com filmes, é preciso tomarmos ciência de que a formação nas Licenciaturas passa por desafios cotidianos de diferentes aspectos. Assim, o presente estudo se junta a pesquisadores como Rodrigues (2015), Daniel e Torres (2013), Almeida (2014), Oliveira-Silva (2013), Souza (2014), Nez e Hermes Siebiger (2011), NEZ (2005) Ferreira (2009), Oliveira et al. (2013) e Lopes (2013). Dentre outros pesquisadores que corroboram para pensarmos o cinema e as práticas pedagógicas com filmes, esses vêm

colaborando no entendimento de que a proposta de inserção de filmes nas Licenciaturas seria a de encontrar caminhos e possibilidades para realização de projetos e atividades que incluam, não só filmes, mas também cinema na formação docente universitária.

Sobre a formação e o trabalho docente, Gatti (2010) diz que há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e que foram sendo acumulados na formação de professores, em nível superior, no Brasil. Na contracorrente, enfrentar tais impasses, mesmo que o cenário não seja animador, é uma tarefa urgente, conclui a pesquisadora após realizar e analisar diversas pesquisas⁹⁸ sobre a formação docente no Brasil.

Problematizar o fato de que o trabalho docente e a formação de professores são faces da mesma moeda significa tentar compreender o exercício profissional, cujo sucesso depende tanto da formação, quanto dos saberes que vão, ao longo do tempo, se cristalizando na vida docente. A formação docente é construída historicamente, antes e durante o percurso profissional do professor. Portanto, repensar a profissão docente significa entender que a docência é um ofício, um trabalho complexo, que compreende a formação do homem. Lidar com os meandros do ser humano em permanente inacabamento significa também analisar as experiências, os conhecimentos e os saberes do professor sobre sua própria prática. Assim sendo, a formação do professor extrapola a dimensão teórico-prática e trata também do professor como sujeito de sua própria formação política. (FREIRE, 1997).

Ao tomar como foco de análise as Licenciaturas, Gatti (2010) salienta que o enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, mas também com a interferência no cotidiano da vida universitária. A ação estaria na discussão dos projetos do curso, no perfil de professores e estudantes, na gestão da sala de aula, no preparo para as inovações e novas metodologias de trabalho, na condição do trabalho docente, dentre outros aspectos.

A fim de auxiliarem na compreensão dos aspectos acima descritos, outros estudos têm apontado fatores importantes e necessários para a discussão da constituição da formação e profissionalização docente. Dentre os problemas enfrentados, está a constante permanência de professores improvisados em certas áreas do conhecimento, por falta de licenciados nas disciplinas (GATTI; BARRETTO, 2009).

Outro desafio é o fato de não haver o desejo de muitos jovens em seguirem a

⁹⁸ Cf.: Diniz-Pereira (2011) e Freitas (2007).

carreira do magistério. O perfil dos licenciados para a docência mostra uma menor valorização do magistério por parte desses estudantes. Isso se deve à questão salarial, quando equiparada a profissionais de outras áreas e se associarmos essa variável ao número elevado da carga horária de trabalho do professor (GATTI; ANDRE; BARRETO; 2011).

Somos homens e mulheres trabalhadores que dependemos da recompensa salarial para darmos conta dos percursos de nossas vidas, tanto social, cultural, política e profissional. As articulações desses aspectos estão presentes na Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008), que diz respeito à remuneração da carreira. Do outro lado, está a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Planos de Carreira Docente (BRASIL, 2009). Esses documentos se propõem a discutir e tentar equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente, nas diferentes redes públicas de ensino. Essas preocupações, sem sombra de dúvidas, são as que os jovens estudantes da formação inicial das Licenciaturas têm. A isso se soma o fato de que as Licenciaturas, em muitas das ocasiões, são procuradas apenas para a aquisição de um diploma de nível superior. Todos esses fatores têm feito com que o panorama da formação inicial, nesse grau acadêmico, passe por grandes desafios e tensões.

Concordando com Barboza (2012), é preciso refletirmos sobre como as práticas se materializam e como as estruturas macro e micro sociais colaboram para os processos produtores do cotidiano da sala de aula universitária. A pesquisadora parte do pressuposto que:

A aula universitária é, para além dos aspectos didáticos e pedagógicos, um acontecimento marcado por relações e interações sociais entre os atores que tecem o evento que, embora previsível e rotineiro, é também um fenômeno intempestivo, impulsivo, dinâmico, móvel, atemporal, permeado de ocorrências dignas de registro. (Ibid., p. 04).

Por isso, mesmo que pensada de forma generalizada, é na sala de aula, pela mão de cada docente, que a prática pedagógica se desenha, se coreografa, se tensiona, se dinamiza, se realiza, carregada do que cada docente angariou ao longo dos seus processos formativos. Em suas práticas, cada docente coloca os conhecimentos e as aprendizagens acumuladas ao longo da vida, da formação e da aula universitária, que continuam em permanente transformação. O *lócus* da docência é a sala de aula, espaço no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, uma das dimensões inerente à prática pedagógica.

Para Veiga (2000, p. 175):

A aula é parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo [...] A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura.

A dinâmica da prática pedagógica e da formação docente solicita que o professor seja peça central para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos a serem adquiridos pelos estudantes. Assim, não é possível o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento, sem processos contínuos de aprendizagens que possam reverberar em práticas pedagógicas condizentes com um trabalho docente consistente. Será no contexto da sala de aula, contexto formativo, que as práticas se concretizam, se expressam, ganham vida, a partir dos valores, das lutas, das contradições que os trabalhadores em educação vivenciam; portanto, as práticas pedagógicas se concretizam institucionalizadas, historicizadas.

Reconheço que toda prática pedagógica é histórica e que a forma e os meios dos quais se dispõe para realizá-la também lhe dão sentido. Na sala de aula, a prática cotidiana possibilita o conhecimento prático do professor com seus estudantes, mediados pela interação, pela relação professor-estudante-conhecimento. Nos casos observados, as práticas pedagógicas foram contextualizadas numa sala de aula universitária, espaço de interação dentro de um contexto acadêmico sociocultural e formal de ensino, no qual diferentes sujeitos socioculturais, com diversas experiências de vida, se encontram e se projetam. Para Dayrell (1996), a sala de aula, como espaço sociocultural,

[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. [...] A escola como espaço sociocultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. (p. 136-137).

O contexto da sala de aula é o espaço de interação desses sujeitos com o conhecimento. Trata-se de um lugar complexo, no qual diversas pessoas, com diferentes experiências de vida, se encontram e que se configura como sendo um espaço de construção conjunta do conhecimento, de troca, de diálogo. Nele, os atores sociais se enveredam nas tramas interacionais, desempenhando papéis normativos específicos, em aparentes contrastes.

É nesse espaço múltiplo e interativo que acontecem o trato e o contato com os conteúdos, a efetivação do planejamento, as relações e o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. É na sala de aula, portanto, que se materializam os conhecimentos e saberes da nossa formação acadêmica, experiência e vivência em outros espaços formativos, sejam eles institucionais ou não.

A relação professor-aluno é considerada assimétrica, pois é constituída por dois sujeitos singulares e distintos, envoltos em relações de autoridade, poder, hierarquia, mas também de cumplicidade e consentimento fraterno. “[...] Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. (FREIRE, 2007, p. 60). Na visão freiriana, a relação professor-estudante-conhecimento e interação está condicionada a um vínculo no qual docentes e discentes são sujeitos de um mesmo processo.

Isso pressupõe que, ao formar, o professor é também formado; e o discente, ao se formar, também forma, pois ambos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, é tarefa do professor fazer a mediação do saber e dos conhecimentos. Ao discente, cabe valorizar suas experiências para que elas sirvam de ponte para a aprendizagem significativa, cuja base se alicerça na realidade em que vive e atua. Nesse sentido, Freire (1996) defende que haja uma pedagogia libertadora, baseada na assunção de uma postura ativa por parte de professores e alunos, no contexto do processo educacional.

Por esses termos, para esse autor, a ação educativa não pode se fundar em um processo “bancário”, fora do diálogo, conceito-chave do seu pensamento teórico. Isso é importante para se entender a alegria do encontro, das trocas de experiências e do conhecimento da realidade do estudante. Por isso, para Freire, a escola deve se propor a ser um espaço de ensino e aprendizagem, onde debates de ideias, soluções, reflexões acontecem e se confrontam, fazendo com que os movimentos do processo de ensino-aprendizagem aconteçam. No contexto da sala de aula, o professor não é só ele, mas é

também a instituição que representa. Assim, é tarefa do professor fazer as proposições referentes às dinâmicas das atividades que serão vivenciadas.

Muito comumente, nos contextos micro e macro, as práticas pedagógicas com filmes se dão por meio de propostas curriculares, atividades, situações didáticas e trabalhos metodológicos inovadores, vivenciados na sala e aula, como é o caso do cinema. Considerar o cinema como um meio significa dizer que ele, enquanto objeto tecnológico (filme, imagem em movimento) atravessa a cultura, o social; trabalha a favor do sujeito em seu espaço sócio-político-cultural.

Para além do explicitado, existe uma preocupação, por parte dos docentes universitários, pela busca de inovações em suas aulas e novos caminhos didático-pedagógicos, com o objetivo de dinamizar o processo de conhecimento em suas práticas pedagógicas. Hoje, os docentes já possuem uma concepção em relação ao cinema como algo mais que um simples artefato, que ilustra, reitera, personifica, retrata o mundo; é algo que abre condições para que se possa ter o cinema como parceiro, já que, pela sua forma dinâmica, apresenta diversas formas de leituras.

As práticas pedagógicas com filmes discutidas neste estudo apresentam professoras que desejavam inovar. As leituras, avaliações e julgamentos que os estudantes fizeram, alguns já apresentadas até aqui e outros que serão explicitadas adiante, sobre as atividades com filmes, na sala de aula universitária, fazem parte da forma como eles viam suas professoras; como ensinavam, apresentavam os conteúdos, os temas; como interagiam e como os escutavam.

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. [...] Afinal, o espaço pedagógico também é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2007, p. 60).

O professor curioso considera o filme e o cinema, dependendo do contexto de inserção, como um recurso didático e/ou ferramenta pedagógica atrelado/a a objetivos bem traçados. As inserções de filmes nas práticas pedagógicas permitem uma forma de ensino diferenciada, inovadora, porque proporcionam transformações relacionadas às questões de aprendizagem, tanto para o discente quanto para o docente. “Temos muito

mais a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimento do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas.” (DUARTE, 2002, p. 83).

Ao inserirem filmes nas práticas pedagógicas, os professores o fazem porque:

Geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. (DUARTE, 2002, p. 88).

No espaço da sala de aula universitária, a arte cinematográfica funciona como um elemento de produção e construção conjunta de conhecimentos, de trocas, de aproximação dos sujeitos docentes aos sujeitos discentes, pelo cinema. O cinema, em tal ambiente, proporciona mais do que isso, visto que, para Lopes (2013), o uso do cinema na sala de aula torna os estudantes mais ativos às vivências estéticas, possibilitando espetacularizar os olhos de quem assiste. Para o autor, isso seria impensável em outras formas de representação.

[...] vejo o trabalho com o cinema no ensino superior como forma artística que se apresenta ao aluno como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais. Tal trabalho possibilitará a esse aluno o despertar do interesse pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico. Possibilitará, igualmente, uma atenta e persistente colaboração dos artistas pedagogos, numa via de mão dupla com seus parceiros da arte cinematográfica. (Ibid., p. 13).

Nesse sentido, há concordância com Almeida (2014, p. 21), ao dizer que:

[...] a criação de um espaço para a exibição e discussão de narrativas audiovisuais nas Licenciaturas contribui para a formação identitária pessoal e profissional do futuro professor e para a mudança de posicionamento dele em relação ao processo de ensino/aprendizagem de modo que passe a considerar também essencial a aprendizagem do sensível não só pela linguagem verbal, mas também pelas demais linguagens midiáticas.

Explicando melhor, pode ser educativo porque o educativo não é necessariamente o filme em si, o seu conteúdo, o seu enredo, mas o processo que se

instaura, motivado pelo que o filme traz. Por isso, desde os filmes comerciais aos mais sofisticados podem possibilitar algum trabalho educativo. Afirmo isso em concordância com Duarte (2002), para quem o cinema, devido à sua própria essência audiovisual, permite uma ampliação da percepção sensível, que revela aspectos da realidade até então desconhecidos para o homem. Digamos que o cinema, de alguma maneira, nos abre os olhos para que tenhamos a possibilidade de vermos e percebermos o mundo de outras formas. (FRANCO, 2004).

Essa aproximação dos sujeitos com a arte, em particular o cinema, é partilhado por diferentes teóricos que apontam diferentes perspectivas para que a aproximação entre sujeito e cinema ocorra. Uma dessas perspectivas é a importância dada à *educação do olhar* como estratégia de experiência emocional que quebra o *passivismo* ao qual os discentes são submetidos quando expostos às exibições de filmes na sala de aula. A educação do olhar superaria a mera explanação de conteúdos, colaborando com a discussão da importância de o cinema ser um meio de transformação através da educação. Mais claramente, hoje, a educação do olhar se constitui, dentre outras razões, da possibilidade de discussões e investigações sobre a presença do cinema, como linguagem e como arte, nos diversos espaços educativos, particularmente, nas situações observadas nesta pesquisa, porque o cinema é uma testemunha do seu tempo, assim como a literatura, as artes plásticas e outras manifestações artísticas.

Martins (2006, p. 02), fazendo referência a esse exercício ou estratégia, como queiram, afirma que: “A educação do olhar deve abarcar todas essas considerações e reinterpretá-las no sentido de ‘aprender a ler’ os filmes, pois a comunicação se constitui pela mútua interação de várias linguagens (verbal, visual, musical, plástica etc.).” Nesse sentido, a educação do olhar extrapola a dimensão de que o cinema e os filmes são entretenimento, ilustração, representação e ensino de conteúdo curriculares. A perspectiva da educação do olhar conduz à discussão das práticas pedagógicas com filmes quando se trata do encontro da educação com o cinema nos territórios da escola e da Universidade, terrenos férteis para a semente da alteridade, quando o cinema e a educação estreitam laços e se projetam para fora das paredes dos espaços formativos.

Jesús MARTÍN-BARBERO (2001), importante teórico latino-americano, por sua vez, ressalta que assistir a filmes pode se configurar como uma cultura singular e teoriza isso como o “*exercício do ver*”⁹⁹. O *exercícios do ver*, como sugere o autor, pode

⁹⁹ O termo dado pelo autor trata das imbricações entre educação e mídia na América Latina. Os

ser considerado um dos fatores que contribuem para que docentes, ainda em formação, eduquem o olhar e tenham uma relação mais sensível e prazerosa com o cinema enquanto arte e linguagem.

Penso ainda que a concepção sobre o *exercício do ver* é uma alternativa de mudança de atitude frente às demandas da sociedade midiática, dentre elas, o cinema. Esse modo de conceber a vida é bastante interessante para que se possa pensar a educação dentro de contextos culturais tecnológicos. Mais que isso, auxiliar a repensar práticas culturais e midiáticas vivenciadas nos espaços educativos do nosso continente é tornar a inserção do cinema na Universidade uma centelha de transformação social e cultural. No entanto, para Martín-Barbero, trata-se de uma situação complexa para toda a sociedade.

Enquanto professores e espectadores, abre-se, para nós, a possibilidade de oferecer a liberdade em seu sentido mais íntimo, de se permitir elaborar, se aproximar do cinema em sua forma de arte. Nos termos de Bourdieu (2007), seria desenvolver a “competência para ver”, ou seja, uma certa disposição, valorizada socialmente e que não é só adquirida vendo filmes. Para o autor, com quem concorda Duarte (2002, p. 13), “é também a cultura em que as pessoas estão imersas que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema”.

No espaço universitário, a arte cinematográfica pode funcionar nessas perspectivas, todas relevantes para a produção e construção conjunta de conhecimentos, de trocas, de aproximação dos sujeitos docentes aos sujeitos discentes, interagindo entre si e com os filmes. Nesse sentido, colabora para a cultura geral de estudantes e professores, num esforço de aproximar o cinema pela via de atividades com cinema e filmes, seja na escola ou na Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe, para esta tese e para o campo da educação e cinema, uma análise sobre práticas pedagógicas com filmes nas Licenciaturas. Nesse grau acadêmico e contexto educativo universitário, tratou-se de analisar as relações humanas e educativas, em particular, nos cursos de Pedagogia e de História.

pressupostos que sustentam sua teoria dão ênfase ao modo de recepção por parte dos grupos sociais e culturais, e do modo de construção simbólica dos veículos de comunicação.

Ao retomarmos as questões e os objetivos que me levaram a propor este estudo, por ora, finalizado, vemos os impactos que a assistência a filmes no contexto das Licenciaturas podem causar em jovens estudantes universitários enquanto espetadores. A problemática apontava para a questão de sabermos que elementos concretizavam e caracterizam o potencial educativo da arte cinematográfica na realização de práticas pedagógicas com filmes. Inicialmente, nesta pesquisa, cogitaram-se as hipóteses de que o potencial educativo do cinema poderia ser concretizado de forma mais ampla ou restrita, em um sentido ou outro (na direção dos conteúdos disciplinares ou em sentido mais largo).

Levando em consideração esses aspectos, foram observadas práticas pedagógicas com filmes a fim de se verificar nelas o seu potencial educativo. A questão central da pesquisa buscava responder: Mediante quais interações, circunstâncias, condições e formatos, tais práticas efetivavam seu potencial educativo? A essa questão somaram-se outras, não menos importantes: Como o cinema, através dos filmes, pode dimensionar e potencializar as práticas pedagógicas? Que formação seria necessária para o trabalho com filmes e/ou cinema? No interior desta tese, essas perguntas puderam ser respondidas a partir da análise das práticas pedagógicas observadas.

O trabalho de campo trouxe elementos que me permitem afirmar que as práticas pedagógicas com filmes, observadas nas Licenciaturas, transitaram em torno dos conteúdos e temas disciplinas, como comumente se observa em vários contextos escolares. Ou seja, exibir filmes para desenvolver/apresentar conteúdos é prática comum na educação, com o objetivo de aprendizagem por meio do cinema como ilustração.

Na contramão das críticas que se tem sobre essa forma de uso pedagógico de filmes e cinema, a tese caminha na direção de apontar que mesmo inseridos dessa maneira, nas práticas pedagógicas observadas há uma ampliação desse uso. Concordamos também que, dependendo do conteúdo, do tema e das condições a forma ilustrativa é importante. Os relatos, salientam o estímulo à fruição, ao prazer, ao entretenimento, ao conhecimento; à partilha de pensamentos, ideias e opiniões dos estudantes. Esses feitos foram dados pelas situações didáticas que os estudantes vivenciaram nas aulas e nas propostas planejadas e efetivadas pelas docentes dos dois estudos de casos aqui analisados. Mesmo que usado de forma ilustrativa e ou como representação, conforme apontaram as professoras, as práticas pedagógicas com filmes foram bem recebida pelos estudantes, favorecendo a aprendizagem e correspondendo às intencionalidades pensadas para as atividades. Nessas práticas, a presença do cinema foi marcada pelo trabalho com

filmes em diferentes e específicos momentos das práticas pedagógicas. Assim, a exibição de filmes e a maneira como as docentes inovaram suas práticas, misturando textos, debates e metodologias, potencializaram essas práticas no intuito de fazê-las mais dinâmicas e criativas.

Embora não tenha sido a intencionalidade primeira das professoras, através das práticas pedagógicas com filmes, o cinema, como objeto cultural, aproximou os estudantes, seja estimulando-os a irem às salas de cinema, seja trazendo o cinema para a sala de aula. Com isso, abriu-se espaço para o diálogo, o debate, a discussão e o encaminhamento para uma experiência estética, dentro do contexto da sala de aula universitária. Espaço plural, dinâmico, interativo, que dá abertura para que os estudantes se emocionem, reflitam, apreendam, aprendam e desaprendam sobre as coisas do mundo. Para o conjunto de estudantes participantes da pesquisa, cinema é uma arte, uma forma de conhecimento que, pelo viés ilustrativo, potencializa a aprendizagem, ao mesmo tempo em que os encanta.

A relação professor-estudante-conhecimento foi favorecida justamente pela abertura que os estudantes tiveram para questionar, perguntar, inferir, sugerir e aplaudir as atividades propostas. A relação estabelecida pela dinâmica da interação social resultou numa escuta aos estudantes sobre o que pensavam sobre as estratégias metodológicas e a inserção de filmes como recurso didático. Assim, as temporalidades, as materialidades, os gestos identificaram as concepções, os significados e sentidos que professores e estudantes tinham sobre as práticas pedagógicas, durante e posterior a elas.

Considero que nas Licenciaturas, a prática pedagógica é forjada pela historicidade, vai se refazendo em novos conhecimentos e novas experiências cotidianas, que dão a elas a possibilidade de (re)criação dialética. Como são práticas sociais, resultam das construções, das condições sócio-históricas e dos percursos dos docentes nas instituições universitárias em que se formaram e/ou nas quais atuam. Mesmo que as atividades com filmes sejam planejadas, organizadas e pensadas para a aprendizagem dos estudantes, tem-se, na maioria das vezes, o professor universitário sem a devida formação para os trabalhos com filmes. Em contraponto a isso, há professores amantes da sétima arte, com vontade de trabalhar com filmes e cinema e com razoáveis condições de trabalho e de uso de recursos didáticos audiovisuais, tecnológicos etc. Estando num contexto social universitário, as práticas pedagógicas com filmes também são práticas sociais, que, marcadas por historicidade, são resultantes das construções que os

professores concretizaram em seus percursos formativos.

Assim, a inclusão de filmes em atividades didático-pedagógicas, em contexto de formação docente, contribui também para a constituição da futura identidade profissional dos sujeitos. A partir das experiências socioculturais vivenciadas dentro e fora da Universidade pelos estudantes, há um aumento do conhecimento, de suas aprendizagens e seus saberes, de forma prazerosa e lúdica, trazendo o encantamento pela magia do cinema, como arte que se abre para novas leituras.

A leitura de um filme proporciona o descortinar do mundo, que se abre diariamente, a cada vez que o vemos, numa atitude de leitura do mundo, que não é só uma prerrogativa do texto escrito, mas encontrada na trilha sonora, no visual do figurino, na interpretação dos atores, na fotografia, na cenografia. As sábias palavras de Paulo Freire que iluminaram o presente estudo nos convidam a uma reflexão sobre o nosso cotidiano, repleto de imagens encontradas também nos filmes e que podem desenvolver a capacidades de significação e interpretação.

No meu entendimento, a inserção de filmes nas Licenciaturas provoca a busca por encontrar caminhos e possibilidades para a realização de projetos e atividades que incluam, não só filmes, mas também cinema na formação universitária. A inserção de filmes ou cinema nas Licenciaturas acarreta a aceitação da necessidade de uma mudança cultural, de um repensar nas novas maneiras de ver e fazer práticas pedagógicas mais significativas, mediadas por filmes e ainda, de rever o significado do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para a efetivação consistente das práticas pedagógicas com filmes, é importante uma formação mínima e uma organização didática que contribuam para a apreensão dos conhecimentos pedagógicos e saberes inerentes à formação docente e ao trabalho pedagógico com filmes e cinema. Para tanto, é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto do trabalho docente na Universidade e na sala de aula, local no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas.

Posiciono-me no sentido de pensar que, no contexto formativo, embora importantes, em alguns momentos, necessárias, as atividades com filmes devem extrapolar a perspectiva conteudista, projetando trabalhos mais coletivos e planejados com a sétima arte, inovando as práticas educativas e redimensionando o contexto escolar, a sala de aula, a Universidade.

Ao se trazer o cinema, através dos filmes, para a sala de aula, foi possível se fazerem dois deslocamentos: o primeiro diz respeito às professoras cujas práticas foram

observadas. Em suas práticas com filmes, elas buscaram fazer com que seus estudantes visualizassem futuras práticas pedagógicas; refletissem; debatessem os conteúdos; questionassem as coisas, as emoções; se inquietassem; colocassem em reflexão até mesmo a formação universitária. Isso foi concretizado com sucesso, haja vista que muitos alunos afirmaram que não fariam uso de outras metodologias diferentes daquelas desenvolvidas pelas suas docentes. Foram atividades, situações e metodologias pensadas e planejadas afora da ilustração, do passatempo - mesmo sabendo-se que o cinema, em muitas circunstâncias e para a maioria das pessoas, é visto assim.

O segundo deslocamento se refere às práticas pedagógicas com filmes, que seriam resultantes do hábito dos docentes de frequentarem cinema, assistirem a bons filmes, aprimorando o gosto pelo cinema. Lógico que isso não é uma garantia da ocorrência de práticas pedagógicas eficazes, mas, com isso, os filmes exibidos e suas respectivas atividades, de acordo com as formas e os traçados das práticas, têm outros sentidos além de permitirem outras apropriações culturais.

Para isso, considero que docentes universitários, como tantos outros, se valem do cinema, inserindo filmes em suas práticas pedagógicas, através da execução de atividades pedagógicas que vão do instrumental ao lúdico, do frutivo ao estético. Provocam, intencionalmente, ou não, encontros dos sujeitos com a diferença, com a obra fílmica e seu conteúdo.

As práticas pedagógicas com filmes dimensionam: o contexto da realidade, o professor-estudante-conhecimento e suas relações, o processo de ensino-aprendizagem, a criatividade no desafio do cotidiano, a historicidade da prática e as interações. Tais dimensões anunciam que é possível que o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes faça com que o cinema (dependendo dos objetivos e de como for planejada a inserção de filmes) se apresente como uma forma de apropriação do mundo que, pelo viés da imagem cinematográfica, conta histórias, emocionando, documentando, sensibilizando. No interior do processo educativo, faz com que os sujeitos ensinem e (re)aprendam, porque as inserções do cinema/dos filmes nas práticas pedagógicas podem possibilitar a transformação das relações dos sujeitos com o mundo e com os outros. O cinema, como uma forma peculiar de arte, traz possibilidades de aprendizagem, de fruição, do gosto pela arte.

A escuta aos estudantes emergiu, nesta tese, como umas das questões mais importantes, fazendo com que ela se singularize entre outras já realizadas, identificando amis claramente o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes. Segundo

professores e estudantes, elas são da ordem da aprendizagem e da fruição, da ludicidade para apreensão de conteúdos e, consequentemente, estimulam a imaginação, a socialização, a interação.

Essas, dentre outras potencialidades, se alicerçam em pensar que o cinema está carregado de valores, crenças e visões que acabam influenciando as diferentes percepções que os espectadores poderiam ter sobre o mundo. Sendo um produto coletivo, o cinema assim se apresenta, mas tem efeitos individuais também. Isso porque ele possui um poder subjetivo muito forte, que faz com que as emoções e sensibilidades dos espectadores sejam acionadas.

Mesmo levando em considerações esses aspectos, o potencial educativo do cinema se ancora no poder que suas imagens possuem; são elas que o evidenciam e é esse poder que a imagem cinematográfica carrega da realidade que vai desencadear tais potencialidades. Essas, por sua vez, pelas mãos dos professores, em suas práticas pedagógicas, se potencializam também. Ou seja, o potencial educativo das práticas pedagógicas com filmes é resultante do potencial educativo que o cinema já possui em si mesmo.

Assim, diferente do que comumente supomos, as práticas pedagógicas com filmes, mesmo na sua forma ilustrativa de conteúdos, possibilitam a aprendizagem e também aproximam os estudantes do gosto pelo cinema. Por isso, as práticas pedagógicas com filmes não podem ser isso ou aquilo, ou seja, instrumental ou fruitivas. Nos casos estudos dessa tese, elas foram as duas coisas.

Concluída investigação, a tese contribui para o campo da relação cinema e educação e da formação docente com: a) uma sistematização sobre a ideia de potencial educativo do cinema e de práticas pedagógicas com filmes a partir do olhar dos pesquisador, de professores e de estudantes sobre as mesmas. A sistematização foi feita a partir de pistas teóricas encontradas nos autores citados nessa investigação e reforçada com as contribuições das falas dos sujeitos da pesquisa, trazendo mais subsídios para os estudos da relação cinema e educação; b) Identificação de que os/as docentes pesquisados, em sua maioria, tomam filmes e cinema como sinônimos, realizando atividades com filmes e não com cinema em suas práticas educativas. Isso reforça a necessidade de mais discussões político-pedagógicas sobre a formação docente quanto ao conceito de cinema e as atividades com ele; c) Dependendo do planejamento das práticas e da relação dos docentes e estudantes com cinema, a inserção de filmes, mesmo que de forma instrumental (forma mais usual) produz aprendizagens e

conhecimentos e tem sentidos para a maioria dos estudantes pesquisados; d) Evidencia a voz dos estudantes quanto as atividades com filmes propostos por seus e professoras nas Licenciaturas, fato que ainda carece de mais estudos; e) Contribui para a perspectiva de formação docente e discentes com o audiovisual/cinema, tanto na UPE/Unidade Garanhuns quanto para a Universidade como um todo, instigando o pesquisador a ser um desencadeador desse processo.

Concluo que o maior potencial das práticas com filmes, nos casos aqui estudados, é que elas nos dão novos modos de ver, de ler o mundo e aprender com os filmes, com o cinema, revelando, assim, seu largo potencial educativo. De outra parte, as práticas pedagógicas que incorporaram a arte cinematográfica estimularam o encontro de duas experiências, a de ver filmes e de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.15, p.11-26, mai./ago. 2005.

ALMEIDA, Cláudio Aguiar. O cinema brasileiro no Estado Novo: o diálogo com a Itália, Alemanha e URSS. Universidade de São Paulo. *Revista de Sociologia e Política*, n. 12,

p. 121-129, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.Scielo.Br/Pdf/Rsocp/N12/N12a07.Pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema*. Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: São Paulo Editora, 1931.

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de. Experiência pedagógica educacional: o cinema nas Licenciaturas. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo - USP, 2014. 189 p. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052014-125338/pt-br.php>. Acesso em: 21 de junho de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALTAFINI, Thiago. *Cinema Documentário Brasileiro: evolução Histórica da Linguagem*. Biblioteca On-line de Ciências da comunicação, 1999. Disponível em: http://bocc.unisinos.br/_esp/autor.php?codautor=72. Acessado em 21 de junho de 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARAÚJO, Roberto Assumpção de. *O cinema sonoro e a educação*. São Paulo: São Paulo Editora, 1939.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. São Paulo: Texto & Grafia, 2009.

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. A aula universitária: figurações das coreografias de ensino. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7625>>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

BARRA, Regina Leite. Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação. Tese de Doutorado pela Faculdade de Educação. 2015. PPGE-UFRJ. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/treginabarra.pdf>><http://www.educacao.ufrj>

.br/ppge/teses2015/treginabarra.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2016.

BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de; et al. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. *Revista Práxis*, ano V, n. 10, dez. 2013. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/10/97-115.pdf>>. Acesso em 15

de dezembro de 2016

BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. Estados Unidos: Editora George M. Hill Company. 1990, p. 56.

BAZIN, André. *Por um cinema impuro*. Tradução Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense. 1999, p. 83-104.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In:_____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v.1).

_____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Prefácio de T. W. Adorno. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDIEU, Jean Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007. 560 p.

_____. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo – preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em História Oral. *Caderno de criação*, ano VI, Nº19, Agosto - Porto Velho 1999. <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível também em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>.

_____. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. FUMEC. Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. ISSN 2316-9605 (online). Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374/1430>>. Acesso em: 18 agosto de 2014.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. *Luz, câmera, educação!* Impactos do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. 2008.

Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestrado/educacao/ticpe2008.asp>>. Acesso em 13 de agosto de 2014.

CATELLI, Rosana Elisa. Cinema e educação em John Grierson. out. de 2003. http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/cinema%20e%20educacao.pdf. Acesso em: 13 agosto de 2013.

CIPOLINI, Arlete. *Não é fita, é fato*: um estudo sobre a utilização do cinema na educação. São Paulo. 2008. Dissertação de Mestrado. PPGE-FEUSP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-14435.php>. Acesso em 21 de maio de 2015.

_____. A utilização do cinema na educação e a formação do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ponta Grossa - PR, 2010.

COELHO, Teixeira. Dicionário crítico de política cultural. 1997. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/CoelhoDicionario_critico_de_politica_cultural.pdf. Acesso em: 21 outubro de 2015

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder* - a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORDEIRO, Cecília Siqueira. Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos. XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Florianópolis - SC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428357432_ARQUIVO_ArtigoSNH2015Historiografia.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2015.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. *Fadas no divã* - Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006. 328p.

COSTA, Mariana Andrade da; PALMA, Cintia Mara de Souza. O cinema na sala de aula: avanços e retrocessos. 2011. Disponível em: http://www.umc.br/_img/_diversos/pesquisa/pibic_pvic/XIII_congresso/projetos/Mariana%20Andrade%20da%20Costa.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2015.

COUTINHO, Laura Maria. Diálogos cinema e escola. Proposta pedagógica. Salto para o futuro, jun. 2002. Disponível em: <http://cdnbi.tv escola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/124238DialogosCinemaEscola.pdf>. Acesso em: 17 março de 2016.

_____. Refletindo sobre a linguagem do cinema. Audiovisuais: arte, técnica e linguagem. In: BRASIL, *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica/MEC, Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

COUTINHO, Mário Alves; MAYOR Ana Lúcia. (Orgs.). *Godard e a educação*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar.

Professor da Educação Superior. -Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

DANIEL, Laene Mucci; TORRES, Hideide Brito. Projeto CineCom: Cinema para todos e a experiência cinematográfica como ponte entre a cidade e a Universidade. *Revista Elo - diálogos em extensão*, v. 02, n. 01, 2013. Disponível em: <<http://www.elo.ufv.br/index.php/elo/article/view/13>>. Acesso em: 07 janeiro de 2016.

DAYREL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte - MG: UFMG, 1996.

DEBUS, Jose Carlos dos Santos. *O cinema que pensa a Pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O contador de histórias e Entre os muros da escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. 2011. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/dissertacoes/resumos/255.htm> Acesso em 17 de setembro de 2015.

DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Vol 2, Petrópolis: Artes de Fazer, 1997.

DE JESUS, Geovani. Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9V6MBA>>. Acesso em 30 de maio de 2016

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541>>. Acesso em 25 de junho de 2016.

DOMINGUES, Joelza Ester. Como analisar filmes históricos? Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. 2015. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/analisar-filmes-historicos>>. Acesso em: 21 fevereiro de 2016.

DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 103-124, 2000.

_____. *Cinema e educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004. p. 37-52.

_____. DUARTE, R. A educação como estratégia de preservação do cinema. VII CineOP, jun. 2012. Disponível em: <www.cinemasemfronteiras.com>. acesso em 28 de março de 2016.

_____; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. Relações entre cinema e educação na esfera pública. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

_____; TAVARES, Marcus Tadeu. A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. In: *Rev. Contemporânea de Educação* [online], 2010, n. 09, p. 24-38.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1598>>.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1979.

DUROZOI, Geràrd; ROUSSEL, André. Dicionário de filosofia. Campinas, SP: Papirus: 1993.

FANTIN, Mônica. Crianças, cinema e televisão: experiência do filme e mediação educativa. *Comunicar*, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/158/15825225.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2015.

_____. Mídia-educação e cinema na escola. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 08, no. 15-16, Jan/dez, 2007. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/0>. Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. Os fios da arte e da comunicação nos labirintos da formação de professores. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 201-224, mar. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Os-fios-da-arte-e-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-nos-labirintos-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. *Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos*. Projeto Capes/CNPq. 29ª Reunião da ANPED. Caxambú, GO. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1760-Int.pdf>. Acesso em: 05 de Maio de 2016.

_____. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Revista Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 205-223, mai./ago. 2009. Disponível em: <seer.ufg.br/educacaoerealidade/article/download/9357/5546>. Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92228>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

FERREIRA, Adriana Marques. Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores/as na/para a educação audiovisual. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/adrianamarquesferreira-cinema-e-educa%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em: 06 dezembro de 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FIDALGO, António. Manual de cinema – gêneros cinematográficos. Covilhã, 2010. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira/manual_II_generos_cinematograficos.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2016.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida R. O cinema do povo: um projeto da educação anarquista, 1901-1921. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1995. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/561>. Acesso em 05 de maio de 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/98582>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 02 outubro de 2014.

FRANCO, Marília da Silva. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: *Lições de cinema 1*. Cinema: uma introdução à produção cinematográfica São Paulo: FDE, 1992.

_____. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. (Org.). *A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 9-23, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1597>>. Acesso em 25 de maio de 2015.

_____. A educação que corre nas veias. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; et al. (Org.). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1982.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

e Terra _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz, 1996.

_____. FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, 1993.

_____. FREIRE. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 25 de junho de 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema para aprender e desaprender. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). *Imagens do desaprender – uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

_____. Verbete cinema e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte - MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível também em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=394>>. Acesso em 12 de abril de 2013.

_____. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1597>>. Acesso e, 16 de abril de 2013.

_____. (Org.). *Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade*. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ, 2011. (Coleção Cinema e Educação).

_____. Cinema e educação: reflexões sobre algumas experiências de cinema e educação. In: *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2013a. (Coleção Alteridade e Criação 2).

_____. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2013b. (Coleção Alteridade e Criação 2).

_____. (Org.). *Cinema para aprender e desaprender: Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. LECAV: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV, 2013c. v. 1. 103p. disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/curriculo_cinema.pdf. Acesso em 13 de abril de 2015.

_____. (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas*. Universo produções, 2015. Disponível em: http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10ci neop_webpdf.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2016.

GADOTTI, Moacir. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. II FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/II%20F%C3%B3rum%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica%2012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf. Acesso em 21 dezembro de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá Brasília. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 23 fevereiro de 2015.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, Irving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. 255 p.

_____. *A representação do Eu na vida Cotidiana*. São Paulo: Editoras Vozes, 4ª Edição, 1985.

GOMES, Paulo Augusto. Godard e a educação do olhar. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lúcia. (Org.). *Godard e a educação*. Belo horizonte - MG: Autêntica, 2013.

GOMES, Romeu; et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GOMES, Romeu; SOUSA, Maria Cecília. (Org.). *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, José de Souza Miguel. *Cinema e educação: o diálogo de duas artes*. Porto: Predições, 2007a.

_____. *Educação e cinema: novos olhares na produção do saber*. Porto: Predições, 2007b.

_____. Trabalhando com o cinema no ensino superior: uma experiência em construção. In: DOMINGUES, Andrea Miranda; et al. *Educar na contemporaneidade: Cultura, tecnologia e educação no cotidiano do professor e do estudante*. Jundiaí - SP: Paço Editorial, 2013.

LUCAS, Taís Campelo. *Cinearte: o cinema brasileiro em revista (1926-1942)*. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2005. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2005_LUCAS_Tais_Campelo-S.pdf>. Acesso e, 23 de julho de 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO DE LANÇAMENTO. Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: 21 nov. 1940. p. 1-5. Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional1. - 51940 Comitê brasileiro de estudos de produções cinematográficas interamericanas. Manifesto de lançamento. Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: 21/11/1940, p.1-5. 1940.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Rco – Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, FEARP/USP, p. 8-18, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Nlinks&Ref=000180&Pid=S1984-9230201300010000300028&Lng=Pt>. Acesso em 12 de Maio de 2015.
- MARTINS, Carlos Adriano. Linguagens audiovisuais na escola: O cinema na construção de uma educação do olhar. *Revista multidisciplinar* N° 01 - junho de 2006 / ISSN 1980-5950. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista1/publi-art2.php?codigo=90>. Acessado em 03 de maio de 2014.
- MARTIN-BARBERO, Jèsus. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001.
- MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. *Imagens educativas do cinema*. Possibilidades cinematográficas da educação. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Imagens-Educativas-do-Cinema.pdf>>. Acesso em: 18 setembro de 2015.
- MEIRELLES, William Reis. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História & ensino*, v. 10, p. 77-88, Londrina - PR, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11966/10560>>. Acesso em 13 de maio de 2014.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *Digitagrama: Revista acadêmica de cinema*, n. 03, 1º semestre, 2005. Disponível em: <<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmiglorin.asp>>. Acesso em 05 de maio de 2015.
- _____. Escola e educação sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, 2010a. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>>. Acesso em 05 de maio de 2015.
- _____. (Org.). *Ensaio no real – o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro. Azougue, 2010b.
- _____. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 2010.

_____.(org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema e educação - uma abordagem histórica. *Comunicação e educação*, São Paulo, p. 13-19, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36171/38891>>. Acesso em 05 de maio de 2015.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MORRONE, Maria Lúcia. *Cinema e educação: a participação da “imagem em movimento” nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. v. 1. 249 p.

NEZ, Egeslaine de; SILBIGER; Ralf Hermes. Cinema universitário: espaço de formação de professores. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0053.pdf>>. Acesso em: 21 fevereiro de 2015. às 14h45min.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite. (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte - MG: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fontes de; et al. Um relato de experiências autobiográficas, estéticas e pedagógicas: o cinema como dispositivo de formação de professores. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE/2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba - PR, 23 a 26/9/2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13684_6649.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

OLIVEIRA-SILVA, Geraldo Magela de. Cinema e formação de professores em cursos de Licenciatura. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação/Universidade federal de Fortaleza/CE, 2013. Disponível em: <http://www.Uece.Br/Ppge/Dmdocuments/Dissertacao_Geraldo_Magela_Oliveira_Silva_Mestrado_Em_Educac.Pdf>. Acesso em: 30 dezembro de 2014.

OLIVEIRA, Otávio Cordeiro Siqueira de; NUNES, Maria Augusta Silveira Netto; Cazella, Silvio César. Sistemas de recomendação geolocalizado. *Revista de Sistemas de*

Informação da FSMA, n. 10, p. 44-52, 2012. Disponível em:
<http://www.fsma.edu.br/si/edicao10/FSMA_SI_2012_2_Principal_7.pdf>. Acesso em:
30 dezembro de 2014.

PEIXOTO, Afrânio. Marta e Maria: documentos de ação pública. Lisboa: Sociedade Gráfica, 1931.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas/São Paulo: Editora Alínea, 2001. 2a. ed., 225.p

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores na companhia de Bergala. *Revista contemporânea de educação*. Vol.05, no. 10. Jul/dez, 2010. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1612>. Acesso em 13 de maio de 2013.

REBELLO, Selma Tavares. Educação em tela: limites e possibilidades da experiência do Cineclube da Faculdade de Educação/UFRJ na formação de professores. 2013. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
<<http://www.educacao.ufrj.br/dselmatavares.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2013.

RODRIGUES, Cristiano José. *Cinema documentário na formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

RODRIGUES, Flávia Lima. Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro. *CES Revista*, v. 24, Juiz de Fora - MG, 2010. Disponível em:
<http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/04_COMUNICACAO_cinemadocumentario.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2013.

ROQUETTE-PINTO, Eduardo. Cinema educativo. *Estudos Brasileiros*, ano 1, n. 1. Instituto de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, jul./ago. 1938. p. 11-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. In: *Revista e-curriculum*, PUC/SP, v. 7, n. 3, dez. 2010. Edição especial do aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>>. Acesso em 13 de maio de 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. *História & ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*, v. 4, Londrina: UEL, 1998.

SCHVARZMAN, Sheila. Ir ao cinema em São Paulo nos anos 20. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 153-174, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a08v2549.pdf>>. disponível em 04 de maio de 2015.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004. p. 67-79.

_____. Uma introdução a Pierre Bourdieu. *Revista Cult*, ed. 128, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

_____. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004. p. 67-79.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO – v. IV, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1337>. Acesso em 23 de maio de 2015.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de, Cristiane Maia de OLIVEIRA; BRAGA, Julio Oliveira. *O cinema e a formação docente: um diálogo sobre as questões de gênero. comunicação & educação*. Ano X , Número 2, maio/ago 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8354847-O-cinema-e-a-formacao-docente-um-dialogo-sobre-as-questoes-de-genero-1.html>.

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica em “O mágico de Oz”*. São Paulo: Panini Books, 2008.

SOUZA, Bruno Jorge de. O cinema na escola: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=73>. Acesso em 23 maio 2014.

SOUZA, Éder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica. *Escritas*, v. 4, 2012. p. 70-93. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1303>. Acesso em 12 de maio de 2015.

SOUZA, Fábio Marques de. O cinema como mediador na (re)construção de crenças de

professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../48/.../FABIO_MARQUES_DE_SOUZA_rev.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2015.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas - SP: Papirus, 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas - SP, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2015.

_____; LOPES, José de Souza Miguel. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007.

TELES, Ângela Aparecida. *Cinema contra cinema: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/1930*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1995. Disponível em: <http://www.academia.edu/5007893/PONTIF%C3%8DCIA_UNIVERSIDADE_CAT%C3%93LICA_DE_S%C3%83O_PAULO_CINEMA_CONTRA_CINEMA_Cinema_Educativo_em_S%C3%A3o_Paulo_nas_d%C3%A9cadas_de_1920_30>. Acesso em 12 de maio de 2015.

TURNER, Graeme. *O cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas - SP: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Alencastro. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas - SP: Papirus, 2000. p. 161-192.

VIANA, Sandra da Silva. O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências na modalidade educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3044>. Acesso em 12 de maio de 2014.

VIEIRA, Fernando Zan; ROSSO, Ademir José. O cinema como componente didático da educação ambiental. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 547-572, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5067&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 21 maio de 2013.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. *Paidéia*, Revista do curs. de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Soc. e da Saúde, Univ. Fumec - Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p.33-54, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2375>. Acesso em 12 de maio de 2014.

XAVIER, Ismail. *Alegorias no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1993.

_____. (Org.). *O olhar e a cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

_____. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista com Ismail Xavier. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008a.

_____. (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. O cinema nacional - elemento de aproximação dos habitantes do país. Discurso de Getúlio Vargas. 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1/1934/04.pdf/at_download/file>. Acesso em 25 de julho de 2015.

_____. Legislação Informatizada - Dados da Norma - Lei n. 378, de 13 de Janeiro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 de julho de 2015.

_____. Decreto 51.239, de 23 de agosto de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51239-23-agosto-1961-390869-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 de julho de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 108 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em 12 de maio de 2015.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em 13 de maio de 2016.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996). Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras Providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 de maio de 2015.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13 de maio de 2015.

_____. Lei 13.006/2014, de 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm Acesso em: 10 Dez. 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 Dez. 2014.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso e, 19 de junho de 2015.

_____. Parecer n. 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012. Acesso em 24 de maio de 2015.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001 - Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. p. 03-09. In: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2015.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 23 de maio de 2015.

_____. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2015.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 23 de maio de 2015.

_____. Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2098-pceb021-09&Itemid=30192 Acesso em 23 de maio de 2015.

_____. Parecer 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf: Acesso em: 10 jun. 2012.

UPE - Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014/2018. Universidade de Pernambuco.

REFERÊNCIAS FILMIGRÁFICAS

- ÁGUIA da Legião Perdida, A** (The Eagle), Estados Unidos. Direção: Kevin Macdonald. Aventura, Ano: 2011, 114 min.
- AGONIA e extase** (The Agony and The Ecstasy). Estados Unidos. Direção: Carol Reed. Drama. Ano: 1965, 2h 18min
- ALEXANDRIA** (Ágora). Espanha. Direção: Alejandro Amenábar. Drama,/Aventura/Histórico Ano: 2011, 2h 06min.
- ALMA corsária** (Alma Corsária). Brasil Direção: Carlos Reichenbach. Drama. Ano: 1994, 112 min,
- AMISTAD** (Amistad). Estados Unidos da América. Direção: Steven Spielberg. Drama/Histórico Ano: 1997, 2h 28min.
- AMOR além da vida** (What Dreams May Come) EUA, Direção: Vincent Ward, Fantasia/Drama, (1998) (1h 46min);
- amor para recordar, Um** (A Walk to Remember). Estados Unidos. Direção: Adam Shankman. Romance/Drama. Ano: 2002, 1h 52min.
- AQUARIUS**. Brasil. Direção de Kleber Mendonça Filho. Drama. Ano: 2015, 2h 20 min.
- ÁRVORE da vida** (The Tree of Life) Estados Unidos. Direção: Terrence Malick Drama/Fantasia. Anos: 2011, 2h 18min.
- ATÉ que a morte nos separe**. Brasil. Direção: Roberto Santucci , comédia, .(2012); 1h 22min
- ato de coragem, Um** (John Q). estados Unidos. Direção: Nick Cassavetes. Drama/suspense. Ano: 2002, 1h 55min.
- BABILÔNIA**. Brasil. Direção: Eduardo Coutinho. Documentário. Ano: 2000, 80 min.
- BATMAN: o cavaleiro das trevas – II** (Batman: The Dark Knight Returns, Part 2) , Estados Unidos/Reino Unido. Direção: Christopher Nolan. Ano: 2008, 2h 27min.
- BELA e fera, A** (La belle et la bete). França. Direção: Daniel Barnz. Fantasia/aventura, 2011, 152 min.
- Biografia/Drama**. 2014, 2h 03min.
- BIRDMAN** (A Inesperada Virtude da Ignorância) (Birdman), Estados Unidos. Direção: Alejandro González Iñárritu. Ano: 2014, 1h 59min.

BLADE Runner, o Caçador de Andróides (Blade Runner), EUA, Direção: Ridley Scott. Ano:1982, 1h 57min.

BOY Hood, da infância à juventude (Boyhood). Estados Unidos. Direção: Richard Linklater , Drama. Ano: 2014, 2h 45min.

BRUMAS de Avalon, As (The Mists of Avalon). Estados Unidos/Alemanha/República Tcheca Direção: Uli Edel. Drama/Fantasia. Ano:2001, 2h 63 min.

BRUXAS de Salém, as (The Crucible). Estado Unidos. Direção: Nicholas Hytner. Drama. Ano:1996, 2h 00min.

CADA Um na Sua Casa (Home), Estados Unidos. Direção: Tim Johnson, Animação/Comédia /Aventura. Ano: 2015, 1h 34min.

CANTANDO na Chuva (Singin' in the Rain), Estados Unidos. Direção: Stanley Donen, Gene Kelly. Comédia. Ano: 1952, 1h 42min.

CAPITÃES da Areia (Capitães da Areia), Brasil. Direção: Cecília Amado, Guy Gonçalves, Aventura/Drama. Ano: 2011, 1h 36min.

CAPITÃO América: O Primeiro Vingador (Captain America: The First Avenger), Estados Unidos. Direção: Joe Johnston. Ano: 2011, 2h 03min.

CARLOTA Joaquina, Princesa Do Brasil (Carlota Joaquina – Princesa do Brasil), Brasil. Direção: Carla Camurati, 1985, 1h 40min.

CARROSEL - o filme (Carrocel – o filme), Brasil. Direção: Alexandre Boury, Mauricio Eça. Ano: 2015, 1h 38min.

CASA de Areia e Névoa (House of Sand and Fog). Direção: Vadim Perelman. Estados Unidos. Drama. Ano: 2003, 2h 6m.

CASABLANCA (Casablanca). Estados Unidos Direção: Michael Curtiz.. Gênero: Romance/Drama. Ano: 1942, 1h 42min.

CENTRAL do Brasil (Central do Brasil). Brasil/ França. Direção: Waltr Salles. Drama. Ano: 1h 45min. 1998.

CIDADÃO Kane (Citizen Kane). Estados Unidos. Direção: Orson Welles. Drama. 1941, 1h 59min.

CIDADE de Deus, direção: Katia Lund e Fernando Meirelles. Drama. Ano: 2002, 135 min;

CINDERELA (Cinderella). Estados Unidos. Direção: Kenneth Branagh. Fantasia/romance. Ano: 2015, 1h 44min.

CLUBE da Luta (Fight Club). Alemanha/Estados Unidos. Direção: David Fincher. Suspense/drama. Ano: 1999, 2h 19min.

COLEGAs (colegas). Brasil. Direção: Marcelo Galvão. Aventura,/Comédia. Ano: 2013. 1h 34min.

Comédia dramática/Biografia (1h 58min) (2006),

CONSTANTIN (Constatin). Estados Unidos/Alemanha. Direção: Francis Lawrence. Ação. Ano: 2005, 2h 01min

COR púrpura, A (The Color Purple). Estados Unidos. Direção: Steven Spielberg.

Gênero: Drama. Ano: 1985, 154 min

CREPÚSCULO (The Twilight Saga: Breaking Dawn). Estados Unidos.

Direção: Catherine Hardwicke Ano:2008, (1h 57min)

CRIMINAL minds. estados Unidos. Jeff Davis (V). Drama/policial. Ano: 2005. 42 in (série).

CULPA é das estrelas, A (The Fault in Our Stars). EUA. Direção: Director: Josh Boone. Romance/drama. Ano: 2014, 2h 05min.

DE PERNAS pro ar (De Pernas pro Ar). Brasil. Direção: Roberto Santucci. Comédia. Ano: 2012. (1h 47min)

DESMUNDO (Desmundo). Brasil. Direção: Alain Fresnot. Drama/histórico. Ano:2003, 1h 40min.

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Brasil. Direção: Glauber Rocha. Drama. Ano: 1964, 115 min

dez mandamentos, Os. (Cecil B. DeMille, EUA, 1956).

DOMÉSTICAS, direção: Gabriel Mascaro, 2012, 72 min, documentário;

DOZE anos de escravidão (12 Years a Slave). EUA, Direção: Steve McQueen (II), Drama, (2013), (2h 13min)

ERA DO gelo II, A (Ice Age: The Meltdown), Estados Unidos. Direção: Carlos Saldanha. Animação, 151 min,

ERA DO gelo, A (Ice Age), Estados Unidos.. Direção: Chris Wedge, Carlos Saldanha. Ano: 2002, 141min.

GONZAGA - de pai para filho (Gonzaga - De Pai pra Filho). Brasil. Direção: Breno Silveira. Drama. Ano:2012, 2h 00min)

HISTÓRIA de uma lenda, 42 A. (42) , EUA. Direção: Director: Brian Helgeland. Drama, 220 min,

ILHA, A (The Island), EUA. Direção: Michael Bay. Ação, 236 min, 2005.

IMPOSSÍVEL, o (The Impossible). Estados Unidos/Espanha. Direção: Juan Antonio Bayona. Ano:2012, 1h 47min.

INCRÍVEL história de Adeline, A (The Age of Adaline), EUA. Direção: Lee Toland Krieger.

LISTA de Schindler, A (Schindler's List), EUA. Direção: Steven Spielberg, Histórico, Drama, (3h 15min), 1993

LUGAR para recomeçar, Um (An Unfinished Life). Estados Unidos. Direção: Lasse Hallström. Ano: 2005, min.1h 41min.

MACUNAÍMA, direção: Joaquim Pedro de Andrade, 1969, 108 min, comédia;

MENINA que roubava livros, A ((The Book Thief), EUA, Alemanha. Direção: Brian Percival. Drama, 2h 11min, 2013

MENTE brilhante, Uma (A Beautiful Mind) . Estados Unidos. Direção: Ron Howard. Drama.Ano: 2001,2h 14min.

MIRAMAR, direção: Júlio Bressane.1997, 82 min, drama;

MR. Holland - adorável professor (Mr Holland's Opus) , EUA Direção: Stephen Herek, 1h 43 min, 1985

NOITE em Paris, Uma. (Midnight In Paris). Estados unidos. Direção: Woody Allen. Comédia/romance. Ano: 2011,1h 40min

noiva cadáver, A ((Corpse Bride), EUA, Direção: Mike Johnson, Tim Burton, 1h 15min, 2014.

NOME da rosa, o (Le Nom de la Rose). França/italia/Alemanha.Direção: Jean-Jacques Annaud. Ano:1996. 2h 11min.

NOME de Deus, Em (The Magdalene Sisters). Irlanda/Noruega.Direção: Peter Mullan. Drama. Ano: 2001, 1h50min,

NOVIÇA rebelde, A (The Sound of Music), Reino Unido. Direção: Robert Wise,

O Desafio, direção: Paulo Cesar Saraceni, 1965, 93 min. Drama;

ODISSÉIA no Espaço, 2001, uma (2001: A Space Odyssey. Direção: Stanley Kubrick. Ficção científica. Ano:1968, 2h 21min.

ONDA, A (Die Welle). Alemanha. Direção: Dennis Gansel. Drama. Ano: 2008,1h 48min.

ORIGEM, A (Inception), Estados Unidos/Reino Unido. Direção: Christopher Nolan. Ficção científica/Suspense. 2010, 2h 28min.

PARTILHA, A (A Partilha), Brasil, Daniel Filho, Comédia dramática, 1h 33min) (2001);

pelo que hábito, A (La Piel que Habito) Espanha, Direção: Pedro Almodóvar Suspense/ Drama Ano: 2011, 1h 57min.

PEQUENA sereia, A (The Little Mermaid) EUA, Direção: John Musker, Ron Clements, Animação (1h 23min) (1989);

PEQUENO príncipe. Gênero: Animação Direção: Mark Osborne Roteiro: Irena Brignull

PROCURA da felicidade, A (The Pursuit of Happyness), EUA, Direção: Gabriele Muccino.

PROVA de amor, Uma (My Sister's Keeper). Estados Unidos. Direção: Nick Cassavetes . Drama. Ano: 2009, 1h 47min.

SAGA Crepúsculo, A -Lua nova (The Twilight Saga: New Moon) EUA, Direção: Chris Weitz ,

SETE regras do amor, As (Lucky 7), Canadá, Direção: Harry Winer Comédia /Romance. Ano: 2003, 1h 35min;

SOCIEDADE dos poetas mortos, A (Dead Poets Society) EUA, Direção: Peter Weir. Comédia dramática. 2h 08min, (1990)

STAR Wars Episode V: The Empire Strikes Back (Star Wars Episódio V: O Império Contra-Ataca (1980)

TEMPOS modernos (Modern Times). Estados Unidos. Direção: Charles Chaplin. Comedia. Ano: 1936, 1h 23min

tEORIA de tudo, A, (The Theory of Everything), Reino Unido, Direção: James Marsh
TERRA em transe. Direção: Gláuber Rocha. Rio de Janeiro: Drama. Mapa Produções Cinematográficas, 1967 [produção]. 1 filme (105 min), 35 mm, p&b.

TESS: uma lição de vida (Tess). Reino Unidos/França. Direção: Roman Polanski. Drama/romance. Ano: 1979, 2h 51min

TITANIC (titanic) - Estados Unidos. Direção: James Cameron. Drama. Ano: 1998, (3h 14min)

TONS de cinza, 50 Fifty Shades of Grey). Estados unidos. Direção: Sam Taylor-Johnson. Erótico/romance. Ano: 2015, 2h 05min

TUDO sobre minha mãe ((Todo sobre mi madre). Espanha/França. Direção: Pedro Almodóvar. Drama. Ano: 1993, 141min.

ÚLTIMO tiro, o (Jack Reacher). Estados Unidos. Direção: Christopher McQuarrie. Ação/drama. Ano: 2012, 2h 11min.

VALENTE (brave). Estados Unidos. Direção: Mark Andrews, Brenda Chapman. Animação/aventura. Ano: 2012, 1h 35min.

VANTAGENS de ser invisível, as (The Perks of Being a Wallflower) EUA

Direção: Stephen Chbosky, (1h 2012, 43min

VELOZES e furiosos (Fast & Furious 6) . Estados unidos. Direção: Justin Lin. Ação.

Ano: 2013, 2h 10min.

VELOZES e furiosos (Furious 7). Estados Unidos. Direção: James Wan. Ação. Anos

2015, 2h 17min.

VEM dançar (Take the Lead) . Estados Unidos.Direção: Liz

Friedlander.Comédia/drama. Ano:

VERDADE inconveniente, Uma (An Inconvenient Truth). Estados

Unidos. Direção: Davis Guggenheim. Ano: 2006, 1h 38min

VIDAS secas. Brasil. Drama. Direção:Nelson Pereira dos Santos. Drama. Ano:1963,

100 min.

VOZES inocentes (Voces inocentes). Estados Unidos/México. Direção: Luis Mandoki .

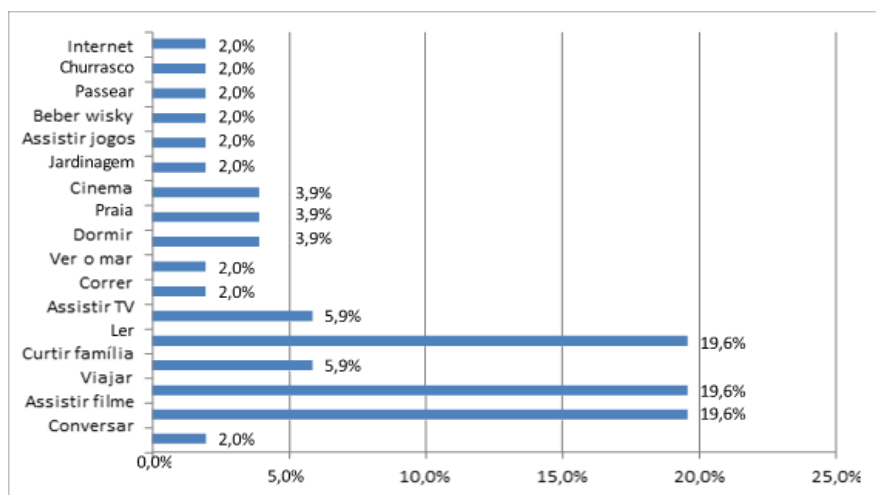
drama/guerra. Ano:2004, 2h 00min.

ANEXOS

Anexo I

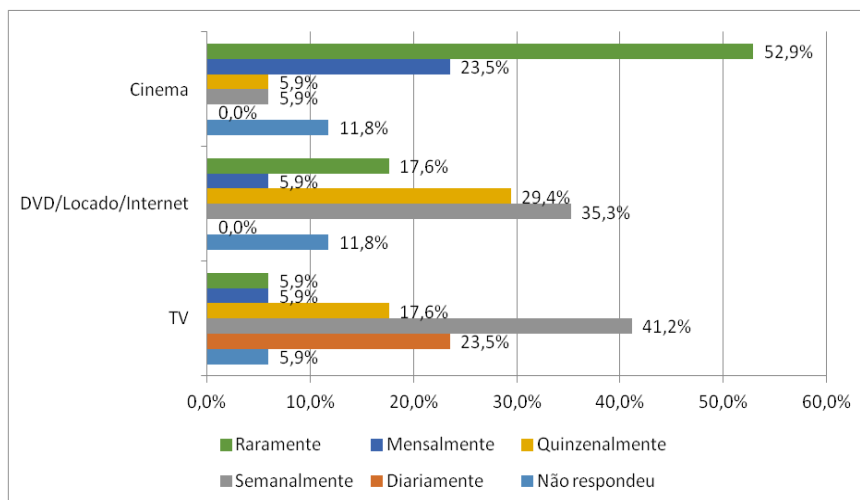
Figuras

Figura 1 - Atividades mais realizadas no tempo livres pelos professores



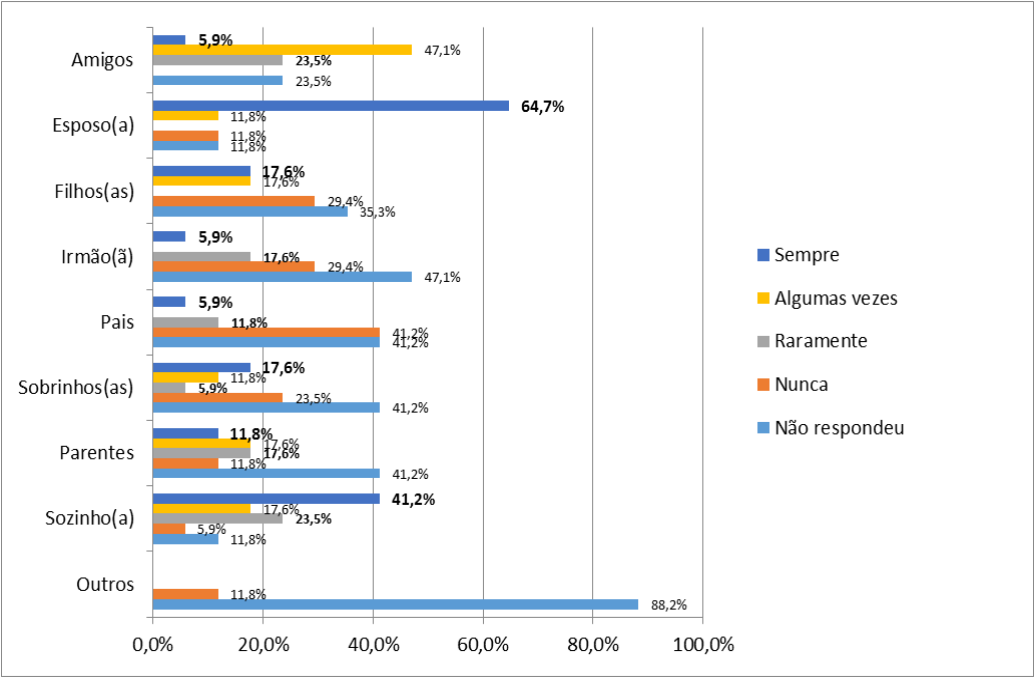
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 2 - Frequência/regularidade e meios através dos quais assistem filmes



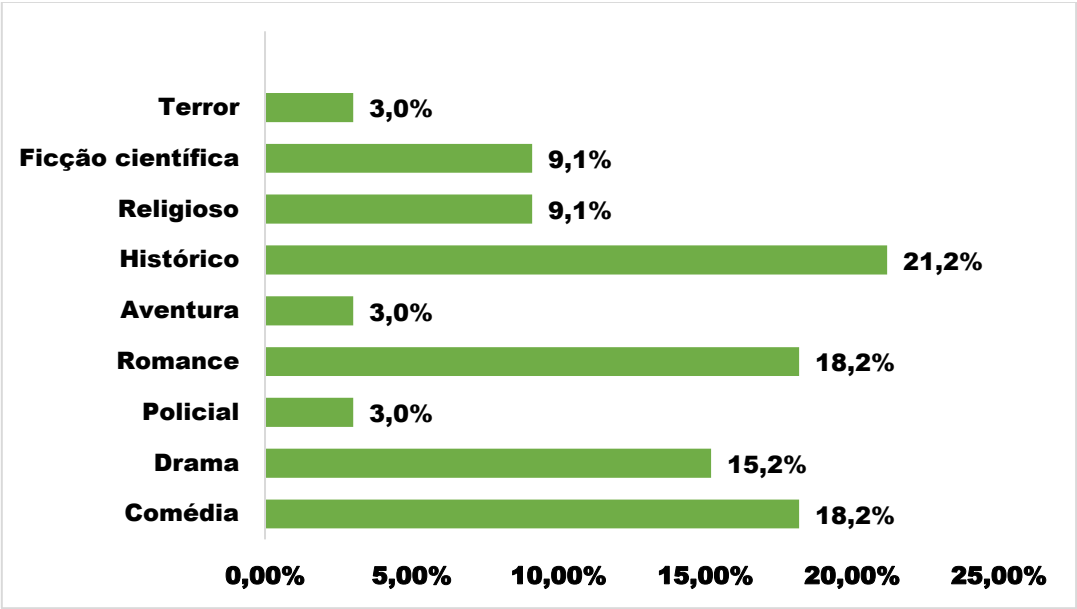
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 3 - Com quem assistem aos filmes e regularidades



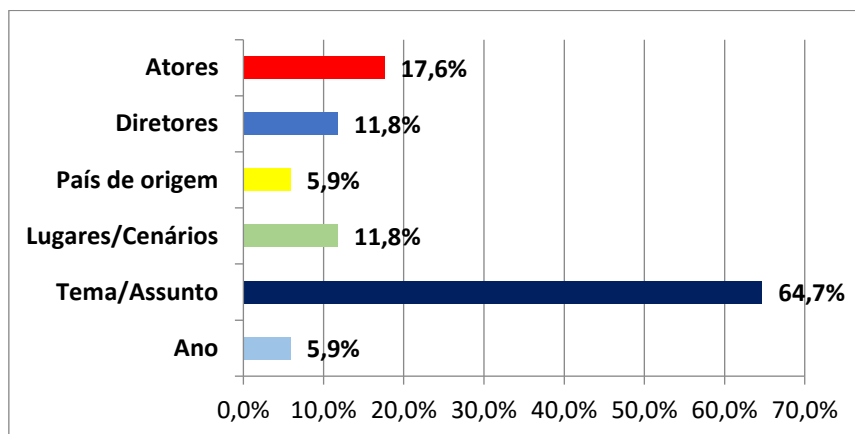
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 4 - Gêneros de preferência



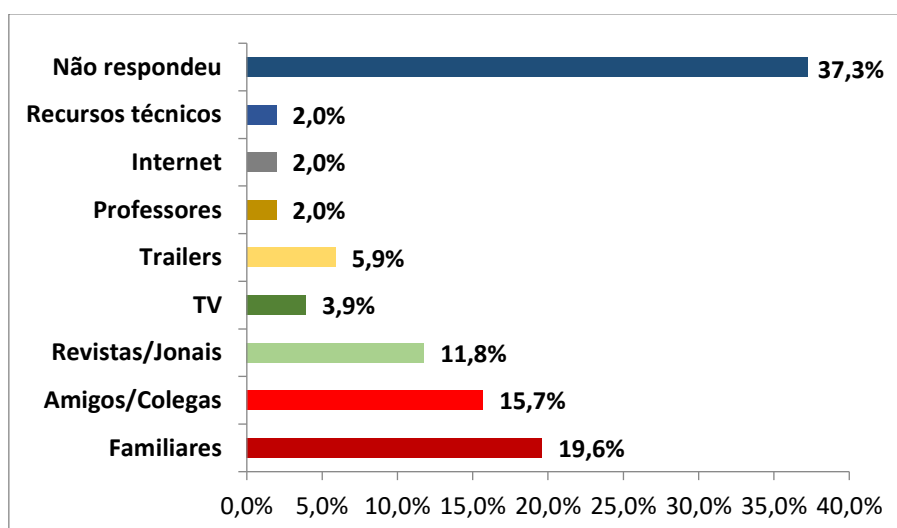
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 5 - Razões ou motivos par a escolha de um filme



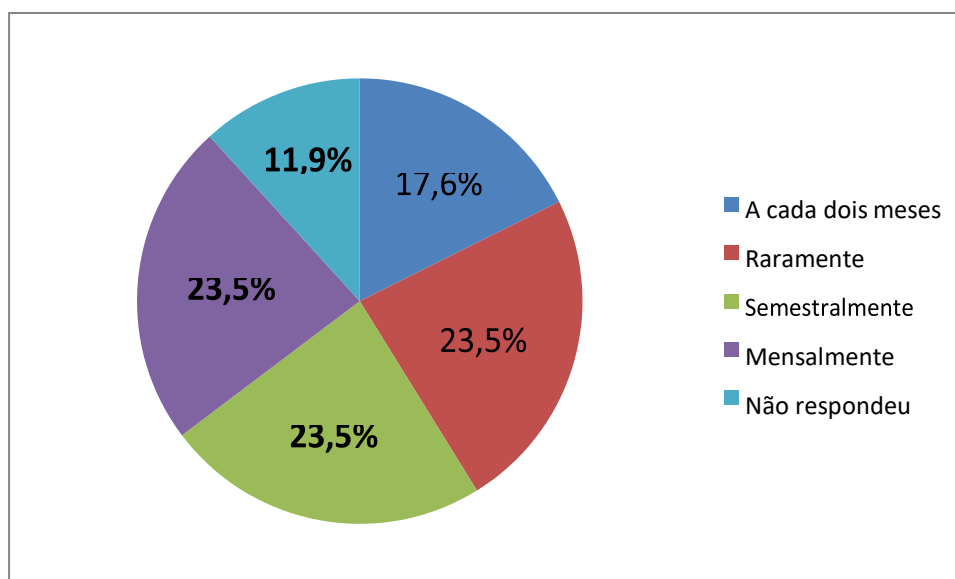
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 6 - Fontes de onde indicação/recomendação para assistência a filmes



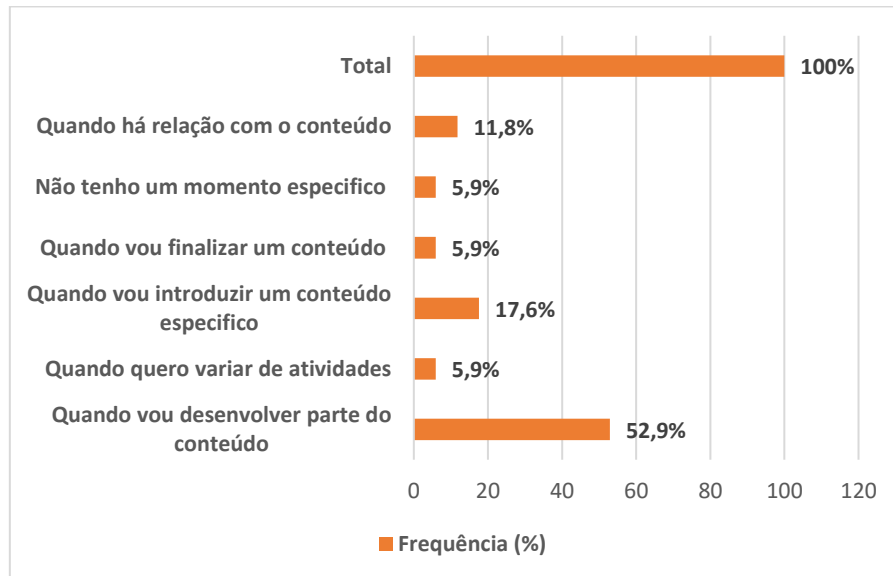
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 7 - Frequência/Regularidade que inserem filmes na prática pedagógica



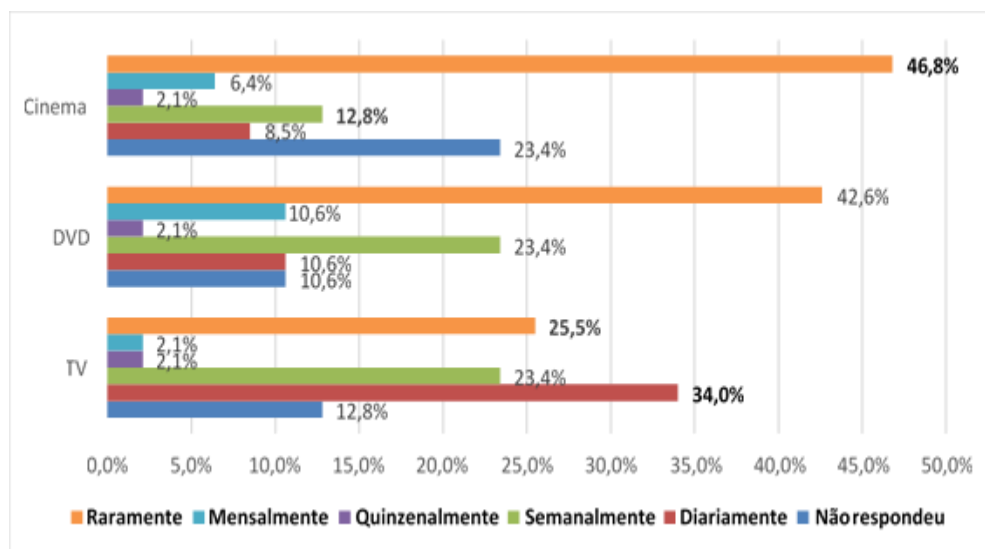
Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 8 - Em que momento da prática cotidiana exibem filmes gráfico



Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 9 - Frequência /regularidade e meios através dos quais assistem filmes - Estudantes



Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelos questionários online

Figura 10 - Com quem assistem aos filmes e regularidades – Estudantes

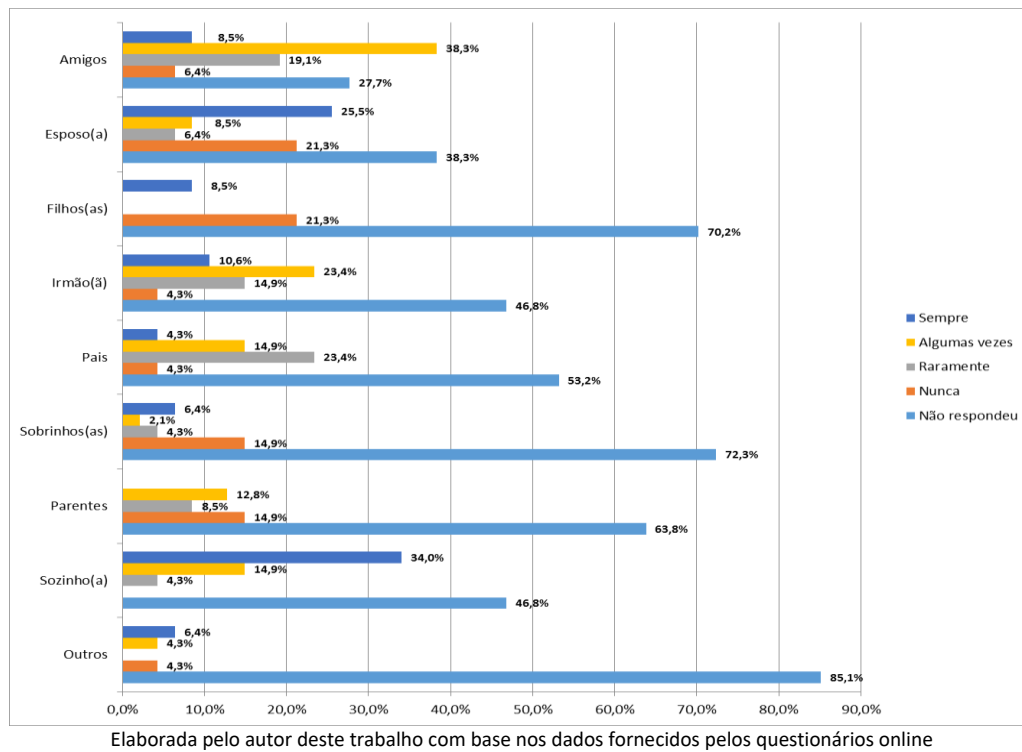


Figura 11 - Gênero fílmico de preferência – Estudantes

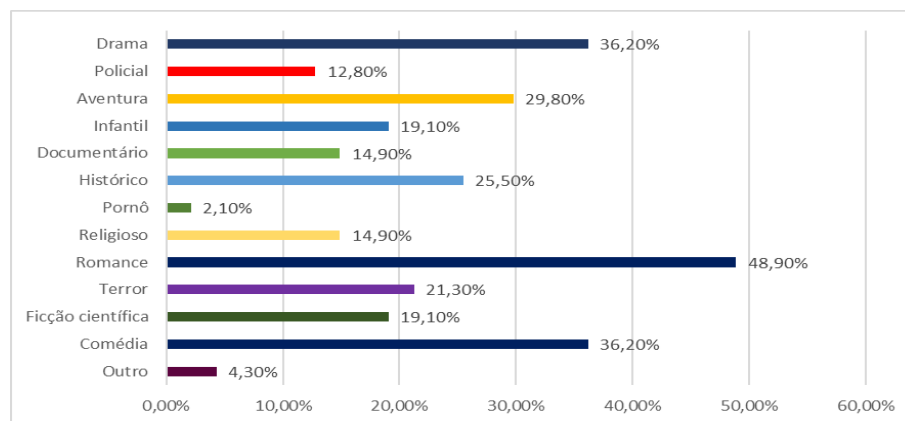


Figura 12 - Razões ou motivos par a escolha de um filme – Estudantes

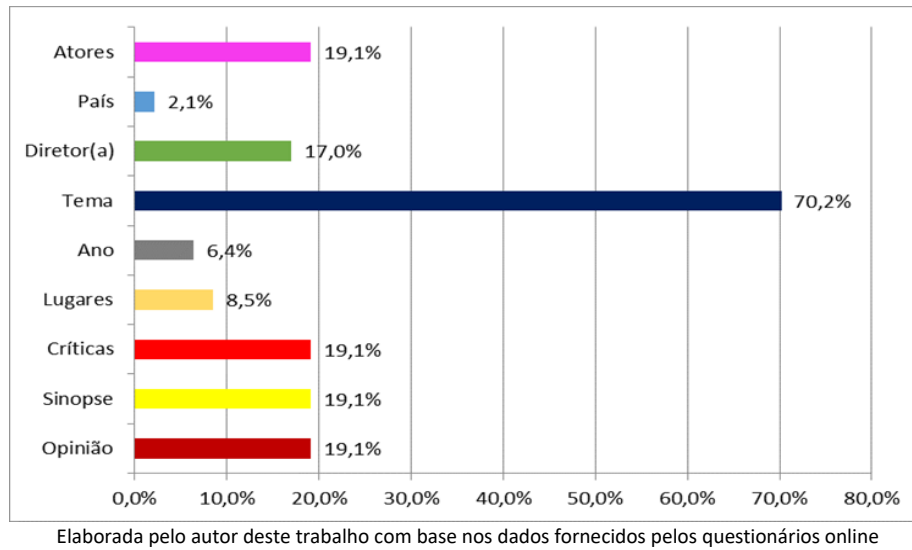


Figura 13 - Local de assistência ao último filme – Estudantes

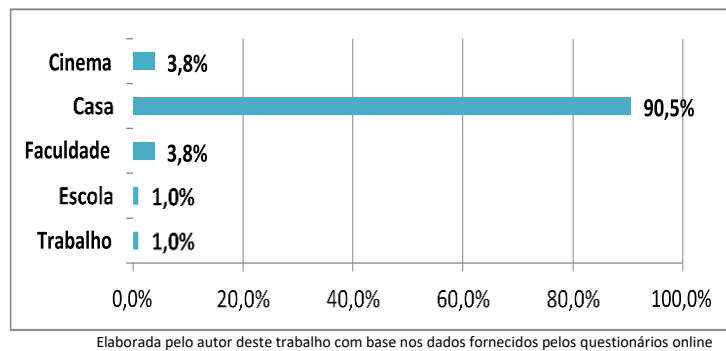
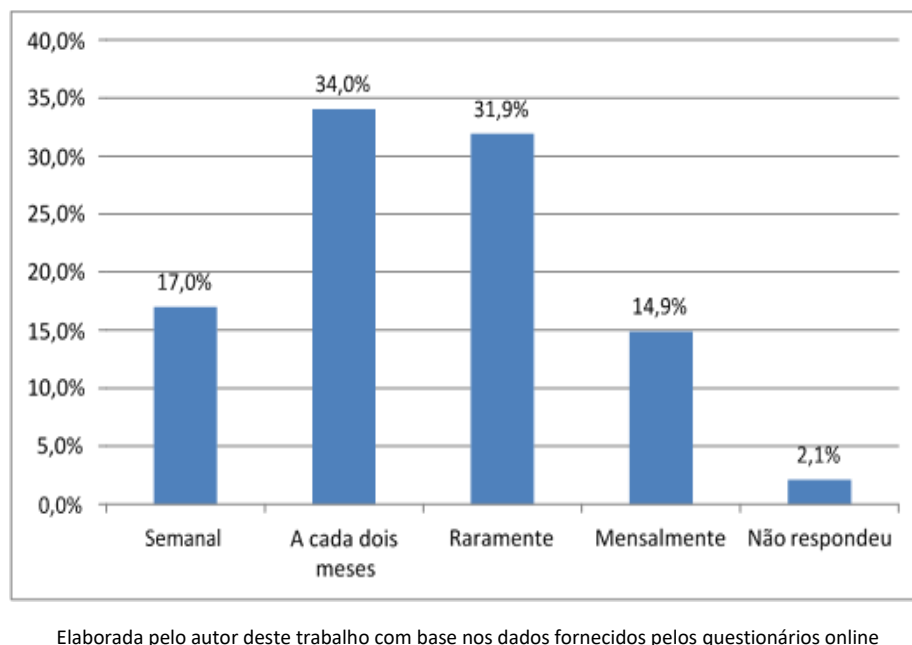


Figura 14 - Regularidade e com quem assistem filme na Universidade - Estudantes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a, discente:

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “**O POTENCIAL EDUCATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA NA LICENCIATURA.**” A referida investigação se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFG. O estudo está sob a responsabilidade da pesquisadora, a professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

Cientes que, na universidade, também, a inserção do cinema tem se mostrado um importante veículo de trabalho junto aos docentes em suas prática pedagógica junto a discentes. No entanto, a inserção do cinema em tais práticas pedagógicas ainda tem provocado controvérsias sobre seus “usos” e como a arte cinematográfica pode contribuir para o processo educativo. Tanto para aprendizados de conteúdos, quanto possibilitando a experiência do prazer estético e outras vivências humanas e culturais. Por isso, torna-se relevante investigar na Licenciatura se a forma como as atividades são realizadas, potencializam aquela formação que os docentes parecem vislumbrar, de uma forma ou de outra, ao planejarem a inserção do cinema em suas atividades.

Nesse sentido, a pesquisa busca, identificar e analisar o que discentes pensam e sentem sobre atividades com o cinema presentes em práticas pedagógicas de seus/as professores/as. Busca-se discutir as respectivas visões, entendimentos, percepções e sentimentos que discentes têm acerca das mesmas. O objetivo central da pesquisa será o de: “Analisar o potencial educativo de práticas pedagógicas que envolvam trabalhos com o cinema em Cursos de Licenciatura”.

Sua participação consistirá em: **a)** responder a um questionário com perguntas semiestruturadas sobre as atividades realizadas com cinema na sala de aula universitária; **b)** ser entrevistado/filmado em grupo focal, com pelo menos mais 5 estudantes do mesmo curso ou de outra licenciatura. Estes encontros acontecerão no Campus Garanhuns respeitando sua disponibilidade e preferência em dias, local (sala) e horários a serem combinados. No caso da entrevista, as mesmas serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Os dados coletados ficarão disponíveis por até 05 anos, podendo serem destruídos ao final desse período. O uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato está assegurado. Contudo, fica garantido, a cada um/a, o acesso ao conteúdo transcrito, bem como o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição. É importante salientar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que, o/a senhor/a, fica assegurado à liberdade em participar ou não, bem como o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo, seja no que diz respeito a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional

Vale ressaltar ainda que a sua participação não lhe acarretará despesa, tampouco qualquer tipo de vantagem financeira e, quanto ao resultado, ao término da pesquisa, esse será devolvido a cada um/a dos/as participantes. Em caso de dúvidas disponibilizamos, logo abaixo, os contatos dos/as responsáveis pela pesquisa e, em se tratando da confiabilidade do que trata esse termo, assim como sobre questões que envolvam os aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP também pode ser contatado.

Esperamos que ao final da investigação a tese possa: a) Contribuir na formação pessoal, intelectual e profissional do pesquisador; b) Trazer elementos que possam contribuir para pensar a formação docente no Campus e na UPE como um todo, fomentando a formação docente continuada, pensada enquanto formação humana para além da sala de aula universitária; c) Nortear a criação de novas metodologias com o uso de cinema, possibilitando intervenção pedagógica sobre o uso do cinema/filmes na sala de aula. Bem como, sensibilizá-los, para que o cinema possa ser visto como mais um meio de socialização de cultura e saberes.

Termo de Concordância: Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação acima proposta na condição de voluntário/a.

Nome: _____

Local _____ Data ____/____/____

Assinatura

Inês Assunção de Castro Teixeira

Pesquisadora Responsável

Telefone para contato: (31) 96147740

E-mail: inestei@uol.com.br

Josaniel Vieira da Silva

Pesquisador Assistente

Telefone para contato: (81) 95888565

E-mail: vieirajosa@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa – COEP

Av. Antônio Carlos, 6627 -Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

- Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil CEP:31270-901 -Telefax para contato: (31) 3409 4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a, Docente

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“O POTENCIAL EDUCATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA NA LICENCIATURA.”** A referida investigação se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. O estudo está sob a responsabilidade da pesquisadora, a professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

O objetivo central da pesquisa será o de: “Analisar o potencial educativo de práticas pedagógicas que envolvam trabalhos com o cinema em Cursos de Licenciaturas”.

Nas últimas décadas, o cinema como recurso de ensino na educação básica parece ser algo mais do que uma novidade passageira no campo educacional e na docência. Sua presença na escola vem ganhando diversos contornos, vislumbrando novos horizontes e passando a ser “usado” como uma importante estratégia em diversas ações pedagógicas. Pode-se observar a presença do cinema no espaço escolar, seja com finalidades educativas pontuais, seja de modo planejado e coerentemente articulado com um projeto de ensino, ou até mesmo como “tapa buraco. Na universidade, a inserção do cinema tem se mostrado um importante veículo de trabalho junto aos docentes e discentes. No entanto, a inserção do cinema nas práticas pedagógicas ainda tem provocado controvérsias sobre seus “usos” e como a arte cinematográfica pode contribuir para o processo educativo. Tanto para aprendizados de conteúdos, quanto possibilitando a experiência de fruição estética e outras vivências humanas e culturais. Por isso, torna-se relevante investigar na Licenciatura se a forma como as atividades são realizadas, potencializam aquela formação que os docentes parecem vislumbrar, de uma forma ou de outra, ao planejarem a inserção do cinema em suas atividades.

O resultado da pesquisa se configura como sendo a apreensão e análise das práticas pedagógicas que envolvam atividades com cinema, os processos ou maneiras pelas quais o potencial educativo do cinema se manifesta. Seja de forma ampla e plena, seja de forma mais restrita e limitada, sempre considerando para além dos pensadores do campo, os próprios sujeitos docentes e discentes implicados nestas práticas. Esperamos que ao final da investigação a tese possa: a) Contribuir na formação pessoal, intelectual e profissional do pesquisador; b) Trazer elementos que possam contribuir para pensar a formação docente no Campus e na UPE como um todo, fomentando a formação docente continuada, pensada

enquanto formação humana para além da sala de aula universitária; c) Nortear a criação de novas metodologias com o uso de cinema, possibilitando intervenção pedagógica sobre o uso do cinema/filmes na sala de aula. Bem como, sensibiliza-los, para que o cinema possa ser visto como mais um meio de socialização de cultura e saberes.

A problemática social, trazida por essa investigação, tratará das relações humanas, dentro do contexto social universitário, mais precisamente na sala de aula. O intuito é repensar a prática pedagógica com vista a uma maior reflexão dos docentes e discentes sobre a mesma, impactando também em outros campus da UPE.

A coleta de dados será realizada por meio de dois instrumentos da pesquisa qualitativa: a entrevista semiestruturada, grupo focal com alunos e aplicação e questionário aos professores. Para tanto serão convidadas professores (as) e alunos (as) maiores de 18 anos que estejam em cursos de licenciaturas no Campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco/UPE. As entrevistas e a discussão realizadas, se o/a senhor/a permitir, serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Fica garantido, a cada um/a, o acesso ao conteúdo transcrito, bem como o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição. Os locais e horários para a coleta de dados serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência.

Vale ressaltar ainda que a sua participação não lhe acarretará despesa, tampouco qualquer tipo de vantagem financeira e, quanto ao resultado, ao término da pesquisa, esse será devolvido a cada um/a dos/as participantes.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato está assegurado. É importante salientar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que, ao/a senhor/a, fica assegurado a liberdade em participar ou não, bem como o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo, seja no que diz respeito a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional.

Em caso de dúvidas disponibilizamos, logo abaixo, os contatos dos/as responsáveis pela pesquisa e, em se tratando da confiabilidade do que trata esse termo, assim como sobre questões que envolvam os aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP também pode ser contatado.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação acima proposta na condição de voluntário/a.

Nome: _____

Local e Data

Assinatura

Inês Assunção de Castro Teixeira

Pesquisadora Responsável

Telefone para contato: (31) 96147740

E-mail: inestei@uol.com.br

Josaniel Vieira da Silva

Pesquisador Assistente

Telefone para contato: (81) 95888565 – (31)

75556142

E-mail: vieirajosa@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa – COEP

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG – Brasil CEP:31270-901

Telefax para contato: (31) 3409 4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO III
ROTEIRO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Local: a combinar com o grupo. Mas consideramos o local como sendo a UPE/Campus Garanhuns

Datas: a combinar, dependendo da disponibilidade dos participantes

Tempo estimado: de 2 a 2h30min

Recursos: Gravador e filmadora.

PROFESSORES/AS

- 1) fale do seu interesse por cinema
- 2.) Fale como, quando e porque o cinema foi inserido nas suas aulas
- 3.) Relate sobre o potencial educativo do cinema em suas práticas com ele.
- 4.) Fale sobre a intencionalidade pedagógica ao inserir atividades com cinema na sala de aula.
- 6.) Relate como você organiza, planeja, suas atividades com o cinema

Estudantes:

- 1.) Fale do seu interesse por cinema
- 2.) Fale como, quando e porque o cinema foi inserido nas suas aulas
- 3.) Relate sobre o potencial educativo do cinema em suas práticas com ele.
- 4.) Fale sobre a intencionalidade pedagógica ao inserir atividades com cinema na sala de aula.
- 5.) Relate como você organiza, planeja, suas atividades com o cinema

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Local: a combinar com o grupo. Mas consideramos o local como sendo a UPE/Campus Garanhuns

Datas: a combinar, dependendo da disponibilidade dos participantes

Tempo estimado: de 2 a 2h30min

Recursos: Gravador e filmadora.

PROFESSORES/AS

- 1) fale do seu interesse por cinema
- 2.) Fale como, quando e porque o cinema foi inserido nas suas aulas
- 3.) Relate sobre o potencial educativo do cinema em suas práticas com ele.
- 4.) Fale sobre a intencionalidade pedagógica ao inserir atividades com cinema na sala de aula.
- 6.) Relate como você organiza, planeja, suas atividades com o cinema

Estudantes:

- 1.) Fale do seu interesse por cinema
- 2.) Fale como, quando e porque o cinema foi inserido nas suas aulas
- 3.) Relate sobre o potencial educativo do cinema em suas práticas com ele.
- 4.) Fale sobre a intencionalidade pedagógica ao inserir atividades com cinema na sala de aula.
- 5.) Relate como você organiza, planeja, suas atividades com o cinema

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL

Pesquisa

O potencial educativo de práticas pedagógicas com cinema na Licenciatura
Doutorando: Josaniel Vieira da Silva

QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES

BLOCO I

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 Nome (opcional): _____

1.2 Curso _____ período _____
turno _____ bolsista: () Sim () Não

1.3 Sexo: () MASCULINO () FEMININO () IDADE

1.4 Etnia/ Cor:

Amarelo	Branco	Indígena	Preto	Pardo	Outra

1.5 Cidade onde mora: _____ Bairro: _____

1.6 Com quem mora: (se for o caso, aqui você pode marcar mais de uma alternativa)

Amigo	Irmão	Filhos	Esposa/o companheiro/a	Pais	Sozinha/a	Outros parentes

1.7 Você tem filhos? () Sim. () Não.

Sexo e idade do/s filho/s se a resposta anterior for SIM:

Sexo	Idade

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SITUAÇÃO DE TRABALHO

2.1 Nível de formação escolar:

Nível de Ensino	Completo	Incompleto	Cursando	Local
Medio				
Tecnico				
Ensino Fundamental				
Educação Infantil				
Superior-Graduação				

2. 2 Situação atual de trabalho:

Trabalha () SIM () Não

Se sim:

Em que trabalha _____

Cidade _____ Bairro _____

2.3 Vínculo funcional:

1. Concursado estável () 2. Concursado em estágio probatório () 3. Contratado ()

4. Outros _____

2.4 Jornada de trabalho SEMANAL (em horas e minutos) _____

2.5 Tempo de trabalho : anos _____ e meses _____

2.6 Qual é a sua renda pessoal mensal?

01 a 02 salários mínimos	
03 a 04 salários mínimos	
05 a 06 salários mínimos	
07 a 10 salários mínimos	
Acima de 10 salários mínimos	

2.7. Exerce outra ocupação remunerada?

() Sim. Vá para as próximas duas questões () Não.

2.8 Qual ocupação remunerada? _____

2.9 Qual a jornada semanal desta ocupação? _____)

2.9 Caso não trabalhe, quem é o provedor da casa?

() Pai () Mãe () Esposo/a () Outro _____

2.10 Qual é a renda mensal da família?

01 a 02 salários mínimos	
03 a 04 salários mínimos	
05 a 06 salários mínimos	
07 a 10 salários mínimos	
Acima de 10 salários mínimos	

BLOCO II

1.O CINEMA NO DIA A DIA, FORA DA UNIVERSIDADE

1.1 Você costuma assistir filmes? se () **Sim**

Meio e a frequência	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Raramente
Televisão					
Dvd/Locado/Video/Internet					
Cinema					

Caso

responda **NÃO**, Por que:

2.2 Se Sim, quais? (Assinale no máximo os dois gêneros de que você mais gosta)

Drama	Policial	Aventura	Infantil	Documentário	Histórico	Outros - especificar
Pornográfico/erótico	Religioso	Romance	Terror	Ficção científica	Comédia	

2.3 Nos seus tempos livres fora da universidade, com quem você costuma assistir filmes? (Se for o caso, você pode marcar mais de uma alternativa)

Com quem você costuma assistir filmes	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Amigos				
Esposo/a ou Companheiro/a				
Filhos				
Irmãos				
Pais				
Sobrinhos				
Outros Parentes				
Sozinho				
Outros				

Outros: especificar _____

2.3 Cite os três últimos filmes que você assistiu, especificando: Recurso tecnológico que usou (TV, Celular, Cinema, DVD, Internet, outros) e o local (casa, escola, sala de cinema, praça, outros):

Filme	Recurso tecnológico que usou	Local

2.4 Após assistir um filme, lhe acontece algo?

() SIM () NÃO

Em caso de **SIM**, o que lhe acontece?

2.5 Para você o que é mais importante na escolha de um filme?

Atores	País de origem	Diretores	Tema/a ssunto	Ano	Lugares/cenários	Crítica s	Sinopses- resenhas	Opinião de que já assistiu
Outros – especificar:								

BLOCO III

1. Atividades com cinema na pratica pedagógica dos docentes nas Licenciaturas.

1.1 O que achou da escolha do filme exibido para a atividade?

3.2 Com qual frequência seu/as professor/as costuma/m exibir filmes na universidade?

Semanalmente	A cada dois meses	Raramente	Mensalmente	Anualmente	Semestralmente	A cada três meses

3.3 Você conseguiu ver objetivos, intencionalidade pedagógica com esta atividade realizada por seu/a professor/a? Sim () Não ()

Se **SIM**, qual seria essa intencionalidade? se **NÃO**, por que

3.4. Foi feita alguma atividade após a exibição: () SIM () NÃO

Debate	Trabalho escrito	Proposta didático-pedagógica	Produção filmica	Outros - especificar

O que teve de positivo:

O que teve de negativo

Faria diferente? () SIM () NÃO

Se SIM sugestão:

3.4 Você consegue enxergar potencialidades educativas em práticas pedagógicas que envolvam atividades com cinema/filmes no seu curso?

() SIM () NÃO

Se SIM, qual (is) e por que:

3.5. Sobre as atividades que o/a professor/a realiza, de um modo geral, como você vê, avalia, a inserção de cinema/filmes no seu curso?

3.6 Há outras atividades realizadas pelo seu/a professor/a com filmes/cinema na sala de aula?

() SIM () NÃO

Se SIM, Quais:

a) _____ b) _____
c) _____ d) _____

3.7 Imaginando você como professor, no futuro, ou hoje, se você já o é, como o cinema/filmes estaria presente na sua prática pedagógica?

() presente muitas vezes () presente pouca vezes () nunca estaria presente
() presente algumas vezes

Em qualquer um dos casos, justifique sua resposta:

3.8 Caso insira cinema/filmes em sua prática pedagógica futura, que tipo de atividades desenvolveria?

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO/ ENTREVISTA/SEMI ESTRUTURADA

PROFESSORES/AS

BLOCO I

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome (opcional): _____

1.2 Curso _____ período _____
turno _____ bolsista: () Sim () Não

1.3 Sexo: () MASCULINO () FEMININO

1.4 Etnia/ Cor:

() amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto ()
outro _____

1.5 Cidade onde mora: _____ Bairro: _____

1.6 Com quem mora: (se for o caso, aqui você pode marcar mais de uma alternativa)

() Amigos () Irmãos () Filhos () Outros parentes

() Esposa/o companheiro/a () Pais () Sozinha/a

1.7 Você tem filhos?

() Sim. () Não.

Sexo e idade do/s filho/s se a resposta anterior for SIM:

Sexo	Idade

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SITUAÇÃO DE TRABALHO

2.2.1 Nível de formação escolar:

Ensino Médio: Completo () incompleto ()

Técnico _____ Regular _____

Ensino Superior: Graduação Completo () Incompleto ()

Lato Sensu – Especialização Completo () Incompleto ()

Ensino Superior: Graduação Completo () Incompleto ()

Pós-graduação – Stricto Sensu – Mestrado Completo () Incompleto

– Doutorado Completo () Incompleto ()

2.2.2 Tempo de magistério:

Nível de Ensino	Anos	Meses

Superior		
Ensino Médio		
Ensino Fundamental		
Educação Infantil		

2. 2.3 Situação atual de trabalho:

Nome _____ da(s) _____ Univrsidade/s _____ onde trabalha _____

Rede de Ensino onde trabalha : () Altarquia Municipal () Estadual () Federal

Cidade _____ Bairro _____

Cidade _____ Bairro _____

Cidade _____ Bairro _____

2.2.4 Tempo de trabalho na Unuversidade:
(anos/meses) _____

2.2.5 Vínculo funcional:

1 Concursado estável () 2 Concursado em estágio probatório () 3 Contratado () 4Outros _____

2.2.6 Turnos:

1-Manhã () 2 –Tarde () 3- Noite ()

2.2.7 Dias da semana que trabalha nessa instituição?

() 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª. () sábado

2.2.8 Cargo/função:

Professor/a () 2 Coordenador () 3. Direção ()
Outros (especificar) _____

2.2.9 Disciplina/Área de atividade

Nº _____ de _____ turmas _____

Jornada de trabalho SEMANAL (em horas e minutos):

1- Especifique quantas horas frente aos estudantes _____

2 –Especifique quantas horas para outras tarefas _____

2.2.10. Exerce outra ocupação remunerada?

() Sim. Vá para as próximas três questões () Não.

Qual ocupação remunerada? _____

Qual a jornada semanal desta ocupação? _____

2.2.11 Qual é a sua renda pessoal mensal?

() De 01 a 02 salários mínimos () de 94 a 07 salários mínimos)

() de 02 a 04 salários mínimos () de 07 a 10 salários minuímos Acima

() de 10 salários mínimos

() Pai () Mãe () Esposo/a () Outro_____

() De 02 a 04 salários mínimos () de 04 a 08 salários mínimos
() de 08 a 14 salários mínimos () de 14 a 18 salários mínimos
() Acima de 18 salários mínimos

	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
Amigos				
Esposo/a ou Companheiro/a				
Filhos				
Irmãos				

Pais				
Sobrinhos				
Outros Parentes				
Sozinho				
Outros				

Outros: especificar _____

1.3 Cite os três últimos filmes que você assistiu, especificando: como assistiu (TV Cinema, DVD, outros) e o local (casa, escola, sala de cinema, praça, outros):

Filme	Como assistiu	Local

1.4 Após assistir um filme, lhe acontece algo?

() SIM () NÃO

Em caso de **SIM**, o que lhe acontece?

1.5 Para você o que é mais importante na escolha de um filme?

() atores () país de origem () diretores () ano ()
lugares/cenários

() tema/assunto () outros especificar _____

2. USO DE FILMES NA UNIVERSIDADE/SALA DE AULA

2.1. Como é a sua relação com o cinema?

2.2 Com qual frequência costuma exibir filmes na universidade?

() semanalmente () a cada dois meses () Raramente

() Semestralmente () mensalmente () Anualmente

() A cada três meses

2.3 Relate como se deu a inserção de filmes/cinema em sua pratica pedagógica.

2.4 Fale sobre a sua pratica pedagógica com filmes/cinema.

2.5 Quais os critérios de escolha de filme para realizar atividades com seus alunos na universidade?

2.6 Há dificuldades para a realização das atividades com filme/cinema na Universidade?

() SIM () NÃO

Justifique sua resposta:

2.7 Fale sobre a organização e planejamento das suas atividades com o cinema, e sobre as condições nas quais elas se materializam para que os objetivos sejam alcançados.

2.8 Quanto a realização dessas atividades, o que tem de:

Positivo:

Negativo:

Há tensões? () SIM () NÃO

Justifique sua resposta:

2.9 Nas atividades com filmes/cinema, qual a Intencionalidade pedagógica, objetivos, com essas atividades?

2.10 Fale sobre os elementos que constituem essa intencionalidade?

2.11 você realiza outras atividades com filmes/cinema na sala de aula?

() SIM () NÃO

Se **SIM**, Descreva e fale um pouco sobre elas:

2.12 Fale sobre o potencial educativo do cinema para o sucesso das atividades com filmes/cinema em sua prática pedagógica:

2.13. Sobre as atividades que realiza com filmes/cinema, de um modo geral, como você as vê, as avalia, em sua prática pedagógica?

2.14 Como os alunos pensam, avaliam, essas atividades?

Local _____/_____/_____