

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

AMAURI DE FREITAS SILVA

**RELAÇÕES DE EDUCADORES (AS) COM A ARTE
CINEMATOGRÁFICA:
O GRUPO DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA**



**BELO HORIZONTE
2020**

AMAURIDE FREITAS SILVA

**RELAÇÕES DE EDUCADORES (AS) COM A ARTE
CINEMATOGRAFICA:
O GRUPO DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia de Faria e Azevedo

**BELO HORIZONTE
2020**

S586r
T Silva, Amauri de Freitas, 1973-
Relações de educadores (as) com a arte cinematográfica
[manuscrito] : o grupo do LASEB de educação e cinema / Amauri de
Freitas Silva. - Belo Horizonte, 2020.
179 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira.
Coorientador: Ana Lúcia de Faria e Azevedo.
Bibliografia: f. 139-146.
Anexos: f. 147-179.

1. Educação -- Teses. 2. Cinema na educação -- Teses.
3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Cultura -- Estudo e ensino --
Teses. 5. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Teixeira, Inês Assunção de Castro, 1950-. III. Azevedo,
Ana Lúcia de Faria e. IV. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 371.33523

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO AMAURI DE FREITAS SILVA

Realizou-se no dia 28 de fevereiro de 2020, às 14:00 horas, Sala 502- Faculdade de Educação da UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 246ª defesa de dissertação intitulada *RELAÇÕES DE EDUCADORES(AS) COM A ARTE CINEMATOGRAFICA: O GRUPO DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA*, apresentada por AMAURI DE FREITAS SILVA, número de registro 2018664470, graduado no curso de ARTES VISUAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Ines Assunção de Castro Teixeira - Orientador (UFMG), Profa. Ana Lucia de Faria e Azevedo (coorientadora) (Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte), Profa. Fernanda Omelczuk Walter (Universidade Federal de São João del Rey), Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais).


A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicação de modificações

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.


Profa. Ines Assunção de Castro Teixeira (Doutora)


Profa. Ana Lucia de Faria e Azevedo (coorientadora) (Doutora)


p/ Profa. Fernanda Omelczuk Walter (Doutora)


Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana e meu pai, Sebastião (in memoriam), pessoas especiais que me deram o maior dom do universo: a vida. E também minha vó/mãe do coração, segunda mãe Philomena (D. Fia), que lutou ao meu lado em tempo integral durante a vida acadêmica e minha irmã de alma Mariza Santos. Da mesma forma faço uma homenagem à todas os professores e professoras que lutam pelo Cinema e Educação. Lembro enfim de algumas das primeiras pessoas especiais que motivaram a busca do caminho acadêmico: Ivanise Vitale e Eunice Machado.

Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às queridas orientadoras Ana Faria e Inês Teixeira, que estiveram comigo nesta difícil caminhada. Também aos estimados professores e professoras que gentilmente aceitaram a fazer parte deste momento: Profa. Dra. Fernanda Omelczuk Walter, Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Profa. Dra. Marília de Sousa Dias, Prof. Dr. Charles Moreira Cunha, Profa. Dra. Vanessa Sena Tomaz, Ana Maria de Castro Rocha, Marcos Alves. À Profa. Dra. Clarisse Alvarenga pelas gentis e valiosas observações. À Profa. Dra. Adriana Fresquet, uma de minhas inspirações e exemplos de dedicação pelo Cinema e Educação, e que gentilmente me presenteou com o livro por ela escrito em 2013 (a primeira obra de Educação e Cinema que chegou minha biblioteca); a todos e todas, Gratidão. Saúdo também os/as estimados/as amigos/as queridos/as, pessoas especiais e profissionais que me auxiliaram diretamente em algum momento antes ou depois da escrita da dissertação: FUMP/UFMG (sem a FUMP seria impossível chegar aqui), Islaine Bozzi, Edith, Marcílio, Cris, Roberto, Alessandra e Bruno. As queridas amigas e irmãs de coração, Mariza Santos, Ana Rita Santos, Tati Nunes, Renata Rocha, Rosemary Leonídio, Sabrina Ponciano, Haydeneé Gomes; e também aos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFMG; à Sylvia Amélia do Centro Pedagógico; ao CESEC Professora Hermelinda Toledo de Pouso (Alegre/MG), e ainda aos estimados e professores queridos; Roberto Rivelino, Tônico Portela, Fernando Rabelo e Ayrson Heráclito, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição pela qual mantenho profunda admiração, respeito e carinho, tanto quanto pela UFMG, meu atual porto seguro.

A todos e todas, muito obrigado. Gratidão.

RESUMO

Este trabalho investiga as relações com Cinema, de um grupo de professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte dentro e fora da escola. Trata-se de educadores/as que fizeram parte de uma experiência pioneira no Brasil, um curso de especialização em Educação e Cinema, realizado pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: o LASEB (Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica), entre fevereiro de 2014 maio de 2015. Por meio de questionários respondidos por estes/as educadores e educadoras, analisamos suas práticas pedagógicas e culturais com Cinema, dentro e fora do ambiente escolar. Destacam-se, entre outras descobertas do estudo, que a maioria do grupo tem baixa frequência à sala de cinema, assistindo aos filmes principalmente através da televisão, internet e DVD. Quanto às práticas pedagógicas, o cinema é utilizado principalmente para trabalhar conteúdos curriculares.

Palavras Chave: Educação, Docência e Cinema; Formação de professores; Prática culturais e pedagógicas de educadores/as; Especialização em Educação e Cinema; LASEB

RESUMEM

Este trabajo investiga las relaciones con el cine, de un grupo de docentes y docentes de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte dentro y fuera de la escuela. Estos son educadores que formaron parte de una experiencia pionera en Brasil, un curso de especialización en Educación y Cine, realizado por la Facultad de Educación (FAE) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), de acuerdo con la Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte: el LASEB (Curso de Especialización en Capacitación de Educadores para la Educación Básica), entre febrero de 2014 y mayo de 2015. Mediante cuestionarios respondidos por estos educadores, analizamos sus prácticas pedagógicas y culturales con Cine, dentro y fuera del ambiente escolar. Entre otros hallazgos del estudio, cabe destacar que la mayoría del grupo tiene una baja frecuencia en la sala de cine, viendo películas principalmente a través de televisión, internet y DVD. En cuanto a las prácticas pedagógicas, el cine se utiliza principalmente para trabajar en contenido curricular.

Palabras clave: Educación, Enseñanza y Cine; Formación de profesores; Prácticas culturales y pedagógicas de los educadores; Especialización en Educación y Cine; LASEB

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abordagem Triangular - Prof. Ana Mae	46
Figura 2: Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Google Sala de Aula ou Google Classroom)	130
Figura 3: Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Google Sala de Aula ou Google Classroom)	131
Figura 4: Grupo Virtual Pensô Cinema	132
Figura 5: O grupo do LASEB de Educação e Cinema	147
Figura 6: Profa. Dra. Elza Cataldo e o autor deste trabalho	148
Figura 7: Prof. Dra. Inês Teixeira e o grupo do LASEB de Educação e Cinema.....	149
Figura 8: Oficina de “Técnicas Cinematográficas, <i>Stop Motion</i> e edição de vídeos”	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Faixa etária.....	27
Tabela 2: Formação acadêmica	28
Tabela 3: O lugar do cinema no tempo livre	59
Tabela 4: Tipos de meios e periodicidade de assistir a filmes.....	66
Tabela 5: Pessoas com quem mais assistem a filmes:	69
Tabela 6: Fontes de indicações de filmes	72
Tabela 7: Gêneros fílmicos de preferência	74
Tabela 8: Momentos/situações das práticas pedagógicas com cinema/filmes	81
Tabela 9: Periodicidade de exibição de filmes na prática pedagógica	84
Tabela 10: Objetivos das práticas pedagógicas com cinema/filmes.....	88
Tabela 11: Países de origem dos filmes exibidos	93
Tabela 12: Motivos/Justificativas para exibir filmes aos/as alunos/as	102
Tabela 13: Dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas com cinema/filmes na escola	109
Tabela 14: Necessidades relativas à realização de práticas pedagógicas com cinema na escola	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. DAS LEMBRANÇAS PESSOAIS AO “ENCONTRO” COM O LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA	16
CAPÍTULO 2. A PESQUISA	23
2.1. Desenho metodológico, objetivos e os sujeitos	23
2.2. Os/as estudantes educadores/as do LASEB de Educação e Cinema: pequena fotografia .	25
CAPÍTULO 3. CONCEITOS CENTRAIS E BREVE REVISÃO DA LITERATURA .	30
3.1.2 Pesquisas sobre consumos e práticas culturais de professores/as: o cinema	30
3.1.2.1 Pesquisas de perfil de professores/as - surveys	30
3.1.2.2 Estudos com pequenos grupos de professores/as	36
3.2 Prática pedagógica: bases conceituais	41
3.2.1 Contribuições para pensar a prática pedagógica com cinema/filmes	44
3.2.2 Pesquisas que investigaram práticas pedagógicas com cinema/filmes	50
CAPÍTULO 4. RELAÇÕES DE PROFESSORES/AS COM O CINEMA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	56
4.2 Assistir a filmes: Meios e periodicidade.....	63
4.3 Tipos de pessoas com quem assistem a filmes e periodicidade.....	68
4.4 Fontes de Indicação de filmes	71
4.5 Gêneros fílmicos	73
CAPÍTULO 5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES COM CINEMA/FILMES NA ESCOLA	80
5.1 Momentos/situações das práticas pedagógicas com cinema/filmes	80
5.2 Periodicidade de exibição de filmes nas práticas pedagógicas	84
5.3 Objetivos das práticas pedagógicas com cinema/filmes.....	87
5.4 Tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas.....	90
5.5 Países de origem dos filmes exibidos	93
5.6 Motivos para exibir filmes para aos/às alunos/as	102
5.7 Dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas com cinema/filmes na escola	108

5.8 Necessidades relativas à realização de práticas pedagógicas com cinema/filme na escola	116
CAPÍTULO 6. O RECURSO PEDAGÓGICO.....	119
6.1 Descrição	122
6.2 Público Alvo	123
6.3 Justificativas	124
6.4 Objetivos.....	125
6.5 Bases de Funcionamento	125
6.6 Visualização do Recurso.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	142
REFERÊNCIAS VÍDEO E FILMOGRÁFICAS	145
ANEXOS.....	147
ANEXO I. OS EDUCADORES E EDUCADORAS DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA: ALGUMAS FOTOS	147
ANEXO II: CINCO LIVRES RELATOS	151
ANEXO III: O QUESTIONÁRIO	165

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa relativa aos consumos e práticas culturais com cinema/filmes, de um Grupo de Professores e Professoras em efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino da Educação Básica de Belo Horizonte, que realizaram o Curso de Especialização em Educação e Cinema do LASEB, ministrado pela Faculdade de Educação da UFMG Universidade Federal de Minas Gerais, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e subsídios financeiros do MEC.

Até 2018 foram oferecidas sete edições do LASEB, sendo que a especialização em Educação e Cinema foi oferecida pela primeira e única vez em 2014. O grupo de professores e professoras da pesquisa faz parte dos/as estudantes professores/as desta turma. Trata-se, de profissionais da educação em exercício nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O Curso teve início em fevereiro de 2014 e finalizou, com as bancas de defesa de monografia, em maio de 2015.

Deve-se destacar, ainda, que este estudo se localiza no âmbito dos consumos e práticas culturais dos professores/as, das práticas pedagógicas de educadores/as com cinema/exibição de filmes na escola e da Educação e Cinema, de forma geral. Avaliamos que tanto no ambiente escolar, meio ao qual direcionamos nossa investigação, como fora da educação formal, o Cinema e Educação promove, entre outras possibilidades, dispositivos potenciais de desenvolvimento estético, ético, do pensamento crítico e como fator de socialização conforme Duarte (2009).

Neste sentido, a metodologia de trabalho segue duas linhas de organização. De um lado, buscamos estruturar uma fundamentação conceitual sobre consumos e práticas culturais de professores/as e sobre prática pedagógica de professores/as com cinema/exibição de filmes na escola. De outro, fazemos uma leitura estatística e reflexões analíticas de dados obtidos por meio de um questionário respondido pelo grupo de educadores/as (da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte), que no momento em que respondiam as perguntas, estavam nas primeiras e segunda semana de realização do percurso formativo no LASEB de Educação e Cinema.

Este trabalho teve como base principal de pesquisa quanto a seu material empírico, os questionários aplicados na pesquisa, “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o

Cinema”, investigação realizada com subsídios conseguidos através de Edital Universal do CNPQ. Na referida pesquisa, um estudo exploratório, foram aplicados duzentos e treze questionários, sem caráter amostral, contendo questões abertas e fechadas relativa aos consumos e práticas culturais dos professores/as, de um lado suas relações e práticas pedagógicas com cinema na escola, de outro.

A referida pesquisa, sob coordenação da Profa. Inês Teixeira, apresentava objetivos similares aos desta pesquisa realizada com os/as docentes do LASEB de Educação e Cinema que responderam em 2014, o questionário da pesquisa Telas da Docência acima indicada. Isto é, o grupo de professores/as investigado pela equipe daquele estudo era mais numeroso e de várias regiões do Brasil, ainda que tenha sido uma pesquisa sem qualquer propósito de generalização ou representação amostral. Ressalvada tal diferença, os questionários daquela investigação tornaram-se a base desta dissertação, visto que entre as duas centenas de professores e professoras que responderam os responderam, estavam vinte e seis educadores/as do LASEB de Educação e Cinema, sujeitos de nosso estudo.

Procurando justificar o estudo realizado, esperamos trazer reflexões que nos auxiliem na compreensão das formas como os/as educadores/as se relacionam com o cinema, dentro e fora da escola, de modo que a oferecer subsídios para a formação dos mesmos no que concerne a seu repertório e cultura cinematográfica. De igual forma, conhecer suas práticas pedagógicas com cinema poderá ser um caminho para que possamos aperfeiçoá-las. Cogitamos fundamentalmente, em incitar o desenvolvimento de processos que incentivem tanto aos/as educadores/as quanto aos/as educando a assumirem protagonismos na educação no que concerne ao potencial educativo do cinema.

Este texto está estruturado em seis capítulos, antecidos de uma Introdução e sucedidos pelas Considerações Finais, Referências e Anexos. O primeiro capítulo denomina-se, “Das lembranças pessoais ao “encontro” com o LASEB de educação e cinema”. O segundo capítulo denomina-se “A Pesquisa”. O terceiro capítulo, intitula-se “Conceitos centrais e breve revisão bibliográfica”.

Apresenta as bases conceituais da pesquisa, de um lado, e de outro, registra algumas pesquisas que estudaram a temática em foco, a título de revisão bibliográfica. O quarto capítulo intitula-se “Relações de professores/as com o cinema em espaços não escolares” e é composto de cinco seções. O quinto capítulo contém oito seções e denomina-se “Práticas pedagógicas de

professores/as com cinema/filmes” O sexto e último capítulo apresenta as bases gerais do Recurso Pedagógico que deve acompanhar as produções dos/as estudantes no PROMESTRE.

CAPÍTULO 1. DAS LEMBRANÇAS PESSOAIS AO “ENCONTRO” COMO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA

Este trabalho investigou alguns aspectos das relações de um grupo de educadores/as com o cinema, dentro e fora da escola, o grupo de educadores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que integrou a primeira e única turma de um curso de especialização em Educação e Cinema, ministrado na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas gerais (UFMG).

Para melhor compreensão de como encontrei este grupo e Curso de Especialização, entre outros motivos, trago, abaixo, um pouco de meus percursos de vida e de estudo até o momento.

Em outras palavras, ao pensar em qualquer universo de professores e professoras iremos encontrar necessariamente os/as estudantes. Ao encontrá-los/as, lembro de minha própria história, pois minha condição de docente, é ainda pequena frente aos meus longos percursos estudantis, que passo a relembrar em seguida para melhor situar a escolha da temática deste mestrado.

O caminho que me conduziu ao universo acadêmico, foi entre outras coisas, o desejo de sair da miséria extrema, vontade de aprender, e ter uma profissão que me permitisse estar mais perto da educação, da arte e do cinema. Minha reverência pelo Cinema, foi inicialmente por uma imensa curiosidade em ver a imagem em movimento em uma tela que, para meu tamanho e idade, era gigante. Ademais, por ter vivido uma situação social extrema, o mundo “imaginário” que se apresentava no telão ou na telinha, era como uma porta brilhante para outra dimensão, mostrando que devia existir algo além da miséria e violência.

A TV e o cinema eram incógnitas. Traziam cores aos dias acinzentados. Numa vida de dor e sofrimento sem fim, a imagem colorida projetada ou televisiva, era literalmente um refrigerio para a alma. Um momento de frescor em um lugar em meio ao chorume e charco incendiados e sufocantes da realidade. Por isto, acredito que seja importante fazer um relato resumido sobre estes fatos e caminhos que me conduziram ao universo acadêmico, e a oportunidade de conhecer a Profa. Inês Teixeira, que, por conseguinte, me propiciou participar como bolsista de graduação e ministrando oficinas de técnicas cinematográficas no LASEB de Educação e Cinema.

Diferentes violências marcaram minha infância e adolescência, infelizmente. Também teve coisas boas, algumas. Mas uma coisa que as crianças sabem fazer bem era o que me salvava: eu tinha mundo interno colorido por todos os filmes e desenhos que eu gostava. Mas em uma época de muita pobreza e tristeza, problemas familiares (etc.) Só consegui efetivamente entrar em um Cinema, catando papel e lata na rua, e vendendo picolés, entre 11 e 12 anos de idade, por volta de 1985. Para as pessoas ao meu redor, Cinema não tinha nenhum sentido.

Assim como no Cinema, dando um salto temporal até o ano de 2016, ao ler “A Hipótese-Cinema”, de Alain Bergala, numa edição (materialmente) velhinha e gasta de 2008, encontrei um dos relatos pessoais do autor de quando ele era criança. As palavras de Bergala me tocaram muito de perto. Respeitadas as devidas proporções, tomei um susto, misturado com espanto e empatia. O “pequeno¹” Bergala, teve sentimentos tão próximos ou idênticos aos meus quando criança (guardadas as proporções). Suas palavras me transportaram para a década de 1980. O relato de Bergala contava sobre o sentimento de estar “deserdado” socialmente, “distante da cultura”, a “espera de uma improvável salvação” e chance reduzidas de se “dar bem na escola”. Alain Bergala conta assim sua experiência:

Mas, no fundo, no que me diz respeito, tenho o sentimento de ter encontrado a energia para realizar esse “plano cinema” pensando, antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar, hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância: deserdados, distantes da cultura, à espera de uma improvável salvação, com poucas chances sociais de se dar bem sem a escola, e não dispondo de um objeto prefiro ao qual se apegar. (BERGALA, 2008, p.13)

O autor completa seu relato dizendo que estava “pensando, antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar, hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância”. Escrevendo estas linhas ainda me emociono. Bergala estava certo. Ainda bem, como ele disse, que teve “energia” para realizar “esse plano cinema”. Porque como ele supôs, há crianças mais ou menos na situação que ele descreve. Eu queria poder dizer a ele. “Estou aqui Bergala, sei do que você está falando”. E apesar da salvação improvável, me encontro entre aqueles que o Cinema continua ajudando.

Não posso imprimir o pensamento. Mas posso traduzi-lo visualmente. Assim como falo repetidamente para os meus alunos: “sintam-se à vontade, me escrevam com imagens, me falem com figuras, com vídeos, com caretas se assim desejarem”.

Aos 14 anos acabei saindo de casa (que foi em muitos lugares e com pessoas diferentes) e passei a conviver entre favelas e locais, infelizmente com muita violência em São Paulo no final da década de 1980. A maioria na favela trabalha muito, gente forte e honesta. A ficção cria muitos estereótipos sobre as comunidades, mas também expõe muitas verdades. Mas no meu roteiro a situação era real. As ruas foram minha opção quando eu não via mais opções. Fico pensando: “quantas crianças passam pelas salas de aulas dos professores e professoras do LASEB, e que uma experiência viva, potente, com Cinema e Arte poderiam colocar “novo colorido” em “dias tão cinzas”?

Volto para o fim da década de 1980. Nas ruas, as salas de cinema estavam bem ali, tão perto e tão longe: Avenida Ipiranga, Avenida São João, Cinespacial, Cine Comodoro (...). Este pedaço de São Paulo era caminho de quem ia para a Praça da República e também para o Largo do Arouche. Era um lugar intenso e um cenário quase dantesco: gente trabalhando, desempregados, michês; as travestis, gays, prostitutas (a todos/as sou muito grato, queridos/as que me ajudaram muito; gratidão!), galera da maconha e a do “diga não às drogas”, evangélicos, Hare Krishnas, sem teto e “*Hermanos*” bolivianos tocando “*carnavalito*” (era uma música mágica, me passava a sensação de que existia um outro mundo para conhecer). “Júlio Verne seria pouco”, era uma loucura. Cheio de dores, mas com muito amor também.

Claro que passar fome e tomar chuva é extremamente degradante e desafia mesmo as almas mais resistentes, porque nos quebra em pedaços pequenos. Mas não posso dizer que não tinha algo naquilo ali que era interessante, pelo contrário, era interessante demais. Com quatorze anos eu também vivi experiências “loucas” e/ou “ricas”, mas que não vem ao caso narrar aqui. O fato é que ainda hoje eu acho tudo muito surreal. A efervescência cultural e social numa metrópole como São Paulo chega a ser inacreditável. No Cine Comodoro, no centro de São Paulo (capital), havia o “universo” dos filmes; que era os vários cinemas e cineclubes. E um outro “universo” acontecia todo dia bem ali nas ruas, em frente aos vários cinemas. Reflito hoje, se as salas de cinema influenciavam alguma coisa no entorno. Muitas histórias de vidas aconteceram em frente das três colunas do prédio do Cine Comodoro.

Veza ou outra, conseguia entrar num cinema. Quando não dava, me contentava com outras coisas. Ver aqueles letreiros, luzes, o “*King Kong*” montado em papelão na calçada, um “E.T” que acendia luzes nos olhos e no dedo... A magia começava ali. Traçando um paralelo das situações que vivi com o trabalho profissional dos educadores e educadoras do LASEB de Educação e Cinema, podemos refletir entre muitas coisas, nos papéis sociais da educação, os

potenciais da docência e as possibilidades e recursos didáticos dos professores. Com ajudas de diferentes pessoas, as ruas ficaram no passado (?) depois dos 18 anos.

No meu caso, além de um esforço brutal para me manter vivo, precisei contar com sorte, destino, coincidências, Deus ou deuses, não sei bem o que foi. Enfim, fatores aleatórios e improváveis demais de serem controlados.

Dando um salto para 2020, faço algumas reflexões sobre os/as professores/as do LASEB de Educação e Cinema, antes de retomar minhas lembranças pessoais, referindo-me às escolas onde eles e elas trabalham, nas quais passam o LASEB, naqueles lugares passam centenas de crianças todos os anos, e grande parte delas, meninos e meninas, constroem uma parte de suas histórias de vida naquelas escolas.

Esses docentes e/ou “educadores” (aqueles não licenciados que atuam na escola em funções fora da sala de aula), além terem capacitação em Educação e Cinema, uma vez cursado o LASEB, gostam muito de cinema. Ou seja, os professores e professoras egressos do LASEB têm condição de proporcionar às crianças e adolescentes com que trabalham, experiências importantes com cinema.

Estas e estes profissionais possuem, entre outros atributos, pelo menos três requisitos fundamentais para desenvolver estas experimentações:

Em primeiro lugar eles/as têm os meios (ainda que algumas vezes não sejam os ideais): um projetor, um monitor, uma TV ou qual seja ele. A maior parte destes educadores e educadoras conseguem colocar a exibição de filmes em seus planejamentos didáticos. E a partir dos filmes, podem pensar em meios de possibilitar tanto uma experiência potencial com Cinema, quanto estimular a reflexão crítica dos alunos.

Em segundo lugar, eles/elas têm experiência e capacitação adequada. Tive a oportunidade de assistir todas as aulas do LASEB de Educação e Cinema com este grupo. E acompanhei tanto os incontáveis vários filmes que eles assistiram, quanto as reflexões e debates de alto nível que aconteciam todo sábado na FAE/UFMG. O grupo do LASEB cursou disciplinas com passa por docentes reconhecidos/as reconhecidamente notáveis da Faculdade de Educação da UFMG. Isto, além de terem durante a formação, cursos com convidado/as externos à UFMG, que se destacam em suas áreas de atuação, como a Diretora de Cinema Elza Cataldo e a Prof. Adriana Fresquet, entre outros profissionais do LASEB. Claro que apesar de tudo isto, entendemos que

a assimilação, a dedicação e as possibilidades de cada pós-graduando, possuem condições particulares. Entretanto, aqui analisamos de forma generalizada.

Em terceiro lugar, os/as profissionais estudantes do LASEB de Educação e Cinema declaram continuamente a vontade de trabalhar com Cinema na escola, e disposição para desenvolver atividades nos campos da arte. Isto é um diferencial relevante. Sem este estado de espírito favorável, talvez ficasse mais complexo avançar em campos que necessitam de imaginação, reflexão, fruição e com as Artes. E sem Arte, como proporcionar um desenvolvimento integral aos educandos? Esta é a provocação que Ana Mae faz:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a Arte (BARBOSA, 2007, p.5).

Feito este parêntese e retomando minhas lembranças, infelizmente, em minha vida escolar, não tive muitos professores/as inspirados/as como estes e estas do LASEB. Reencontrei meu pai e a família dele em Minas Gerais, aos 27 anos de idade, no ano 2000 e voltamos a conviver, mas ele faleceu em 2001. Voltei a morar sozinho. Consegui terminar o primário e o segundo grau por volta dos trinta (30) anos, somente no Governo Lula, e entrar na universidade aos trinta e sete (37) anos, também no Governo de Luís Inácio.

Em 2010, comecei o curso de graduação em “Artes Visuais com Ênfase em Multimeios”, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira, Bahia, onde estudei por três anos e cursei várias disciplinas de artes visuais e Cinema. Neste tempo todo, o Cinema foi meu parceiro inseparável, nunca nos abandonamos. Fiz filmes, videoarte, tive trabalhos premiados e fiz exposições audiovisuais em diferentes cidades e estados brasileiros.

Sai da UFRB em 2012 por ter passado na UFMG, em Minas Gerais, que era o estado onde tinha me radicado. Em Minas, concluí em 2016 o Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFMG. A partir daí tive uma relação mais acentuada com Cinema e Educação e com o LASEB.

Um pouco mais adiante, tornei-me professor de Artes, designado pelo Estado de Minas Gerais. Hoje sou concursado, aprovado e não nomeado. Dou aulas no Ensino Regular, mas também já dei aula de Cinema na escola pública, no Projeto Escola Integral de Minas Gerais, razão pela qual relembro, aqui, algumas das minhas primeiras frases quando recebo uma turma nova de alunos:

Olá, meu nome é Amauri, sou professor de Artes, com formação em Artes Visuais e Cinema. Em nossa disciplina vamos desenvolver atividades com Artes e com Cinema, na prática e na teoria: vamos assistir filmes, mas também vamos fazer filmes. E mais, vamos conversar e refletir sobre os filmes que assistirmos e produzirmos, sejam bem-vindos, podem contar comigo. Alguma pergunta? (SILVA, 200? n.p.)

Como salientado acima, tais percursos conduziram-me à temática deste trabalho de mestrado, cujo objetivo central foi caracterizar e analisar alguns aspectos das relações com cinema, dentro e fora da escola, de um grupo de professores/as, educadores/as em efetivo exercício na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que integrou a primeira e única turma de um curso de especialização em Educação e Cinema do LASEB.

Especificando um pouco mais, o LASEB é o Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, ofertado pela FAE/UFMG, mediante convênio com a Secretaria Municipal de Educação e recursos do MEC. O LASEB iniciou suas atividades em 2006. O grupo de educadores/as da área de concentração em Educação e Cinema, cursou o LASEB na edição de 2014. Esta área de formação estava entre as seis áreas de concentração que compunham o LASEB que iniciou em 2014, sendo que nesse ano de 2014, o LASEB chegava à sexta edição. A turma de 2014 do LASEB de Educação e Cinema foi oferecida pela primeira e única vez, durante o período, que se iniciou em 05/02/2014 e foi encerrado em 09/05/2015.

A realização do LASEB somente foi, e ainda é possível, devido a uma parceria entre a UFMG, a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação e a movimentação de uma quantidade expressiva de profissionais da Educação, entre técnicos e professores/as pesquisadores/as dedicados/as.

Em 2014, edição em que aconteceu o curso de Educação e Cinema eram seis áreas de concentração¹. Em 2018, segundo divulgação pública no site da UFMG, entre outros valores, uma das somas necessárias, envolveu recursos de R\$ 7,8 milhões, utilizados para capacitar 4,7 mil docentes². Uma das coordenadoras do LASEB, a Prof.^a Vanessa Tomaz (2017), informou que além disso, o LASEB demandou cerca de 89 professores e professoras de três

¹Educação e Cinema, Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Educação em Ciências; Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; Processos de Alfabetização e Letramento; Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica. (AZEVEDO; DIAS, 2016, p.6)

²UFMG e Prefeitura firmam parceria para formação continuada de professores de professores da rede municipal. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-e-pbh-firmam-parceria-para-formacao-continuada-de-professores-da-rede-municipal>>. Acesso em 08/04/2019.

departamentos diferentes da Faculdade de Educação, além de professores convidados de outras instituições e universidades brasileiras.

CAPÍTULO 2. A PESQUISA

2.1. Desenho metodológico, objetivos e os sujeitos

Esta pesquisa é um estudo exploratório, construído a partir de análise dos dados provenientes de questionários de oriundos da pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014), do qual participaram os sujeitos abordados neste trabalho conforme dito anteriormente.

O questionário continha cinquenta e três questões, entre perguntas fechadas e abertas, e foi respondido por duzentos e treze professoras e professores da rede pública de ensino brasileira em diferentes estados do Brasil, conforme Azevedo et al (2017). Este material, catalogado, conservado e armazenado nos acervos do Grupo Mutum: Educação, Cultura e Cinema (FaE/UFMG).

Entre os duzentos e treze documentos existentes, trabalhamos com vinte e seis deles para esta pesquisa, que foram respondidos pelos/as vinte e seis professores/as cursistas do LASEB de Educação e Cinema (FaE/UFMG). Estes/as vinte e seis participantes que selecionamos, sem exceção, eram também educadores/as em efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – Minas Gerais.

Deve-se esclarecer que a opção por estudar alguns aspectos das relações dos/as educadores/as do LASEB de Educação e Cinema com a arte cinematográfica dentro e fora da escola, somente durante o período em que foram alunos, não havia sido a primeira opção de pesquisa, pois pretendia-se, até o momento da qualificação, analisar também os desdobramentos do curso. Contudo, inúmeras dificuldades em relação à recolha de material empírico para discutir essa problemática, sendo a principal a dificuldade de conseguir a participação dos egressos, exigiu a modificação do objetivo deste estudo de mestrado, de forma que não foi possível a realização de uma pesquisa com egressos, propriamente.

Esclarecendo um pouco mais, para a preparação da coleta de informações com os professores/as do LASEB de Cinema, antes de obter efetivamente os dados para a pesquisa, tentamos um pré contato com todos os/as docentes em junho de 2019. Alguns/as professores/as já eram de nosso convívio diário, sendo mais simples expor a pesquisa, mesmo porque eles já sabiam do que se

tratava. Com a maior parte do grupo, iniciamos as tentativas de comunicação, de forma geral, por telefone, e-mail e redes sociais.

Em todos os canais pelo quais os/as contatamos, tentamos estabelecer um diálogo procurando deixar o mais claro possível os objetivos do nosso trabalho, e a relevância das experiências deles/as com o LASEB de Educação e Cinema, como retorno para a comunidade, para o ensino público, e para o próprio LASEB. Enviamos alguns tipos de mensagens diferentes para todos/as os/as educadores/as, por diferentes canais de comunicação.

Conseguimos falar com a quase totalidade dos/as educadores/as, e todos/as foram muitos solícitos/as nestes primeiros contatos, ainda assim, nada foi efetivado, a maioria quase absoluta das pessoas contatadas não pôde participar. Ainda assim, efetivamente, dos quarenta professores/as, apenas cinco professoras se disponibilizaram realmente a participar de nosso trabalho e retornaram nossos contatos.

Como também sou professor da Rede Pública de Ensino, pressuponho uma possível sobrecarga de trabalho destes/as colegas. Portanto, procuramos oferecer mais de uma forma de coleta de dados, de modo a apresentar diferentes opções para que eles e elas expusessem seus relatos. Foram apresentadas aos/às docentes as seguintes opções de participação em grupo ou individual; presencial ou online, entrevistas semiestruturada, grupo focal, pesquisa e livre relato. Ainda assim, com várias opções, somente seis colegas se dispuseram a escrever o livre relato.

Tornou-se necessário redefinir os propósitos da pesquisa, o que fizemos tão logo tivemos contato e posteriormente acesso aos questionários utilizados, de fato, na nova configuração dos propósitos e temáticas da pesquisa. Reiterando, dos conjuntos dos questionários da pesquisa “Telas da docência”, selecionamos única e especificamente os questionários respondidos pelo grupo do LASEB de Educação e Cinema.

Os questionários foram devidamente tabulados, mantendo as categorias de respostas das perguntas fechadas para efeito de elaboração de tabelas simples, com frequências absolutas e relativas. Quanto às perguntas abertas, foram criadas categorias de respostas, mediante análise dos sentidos expressos nas falas dos/as informantes, isto é, mediante a análise do tipo de conteúdo contido nas respostas, estas foram incluídas nas diversas categorias elaboradas.

2.2. Os/as estudantes educadores/as do LASEB de Educação e Cinema: pequena fotografia

Neste capítulo faremos uma breve apresentação do grupo de vinte e seis educadores/as do LASEB de Educação e Cinema que responderam em 2014, o questionário que é parte integrante da pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: os professores e o cinema³” (2011-2014), Edital Universal 14/2011 – CNPq, coordenada pela Prof. Dr. Inês Teixeira (Universidade Federal de Minas Gerais).

Deste modo, destacamos que todos os dados contidos nas tabelas e quadros deste e de outros capítulos, com referências aos/às educadores/as cursistas do LASEB de Educação e Cinema, foram extraídos exclusivamente do questionário disponível na mencionada pesquisa. Assim, tentaremos evitar repetição recorrente desta informação no corpo do texto, com exceções pontuais e casos quando for necessário replicar esta informação, como nas informações sobre fontes de dados inseridas nas tabelas (conforme exigência da norma ABNT).

Quanto à autodeclaração/identificação de gênero:

No que concerne ao Gênero, no grupo de pesquisa, a maioria 66% (dezoito educadoras) são mulheres, e 34% são homens (oito educadores). Embora esta não seja a totalidade dos egressos, a proporção se mantém quando analisamos todo o grupo de Educação e Cinema. Porém estas proporções de presença das mulheres, aumentam ainda mais quando analisamos todas as áreas de formação do LASEB 2014. Das 231 (duzentos e trinta e uma) pessoas matriculadas no curso de LASEB daquele ano, 93% eram mulheres, segundo Nogueira e Tomaz (2017).

Quanto à autodeclaração/identificação étnico racial:

Onze educadores/as se declararam pardos (43%), e dez declararam brancos (38%). Quatro educadores se declararam pretos (15%) e apenas um participante deixou sem responder (4%).

³ Enredos da Vida, Telas da Docência: os professores e o cinema” (2011-2014)/ Universidade Federal de Minas Gerais. Edital Universal 14/2011 - Integrantes: Inês Assunção de Castro Teixeira - Coordenador/ Ana Lucia de Faria Azevedo - Integrante/ Brenda Franco Monteiro Prado - Integrante/ Álida Angélica Leal - Integrante/ Geovani de Jesus Silva - Integrante/ Celia Maria Fernandes Nunes - Integrante/ Maria das Graças Auxiliadora Fydelis Barbosa - Integrante/ Vitor Ferreira Lino - Integrante/ Margareth Diniz - Integrante/ Walesca de Oliveira - Integrante/ Andréa Maria Favilla Lobo - Integrante/ Renata Ribeiro - Integrante/ Raquel Costa Santos - Integrante/ Rosa Maria Torres Hernández - Integrante/ Millene de Cássia Silveira Gusmão - Integrante / Charles Moreira Cunha - Integrante/ José Dourado da Silva - Integrante., Financiador(es): CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1047127256639285>. Acesso em 12/04/2020.

Entre os vinte e seis participantes de nossa pesquisa do LASEB de Educação e Cinema, a maioria (58%) se declarou negro ou pardo.

No que se refere ao número de turmas de alunos/as sob a responsabilidade de cada um/a dos/as docentes, encontramos os seguintes dados:

Número de turmas (alunos) sob a responsabilidade dos/as docentes:

Na escola pública de educação básica **de** modo em geral, respeitadas as exceções, quatro cenários são mais recorrentes: No primeiro caso o/a professor/a assume muitas aulas para poucas turmas. Em um segundo exemplo, pode ser o contrário: poucas aulas, para muitas turmas. Na terceira hipótese, o/a professor/a assume poucas turmas, porém em salas superlotadas lotadas de alunos/as. E por último, o/a professor/a assume muitas turmas, com muitos/as alunos/as.

Educadores/as x quantidade de turmas com que trabalham:

- Seis indivíduos trabalham com três turmas;
- Cinco indivíduos trabalham com seis turmas;
- Um indivíduo trabalha com sete turmas;
- Sete indivíduos trabalham com quinze a dezoito turmas;
- Um indivíduo trabalha com vinte e duas turmas;
- Seis pessoas não responderam;

Faixa Etária:

Quanto à idade dos/as educadores/as, dispomos aqui as informações que coletamos em ordem crescente, segundo a percentagem do número de indivíduos na mesma faixa etária, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Faixa etária

Faixa etária (anos)	Total (abs.)	Total (%)
até 25	1	4%
entre 26 e 30	1	4%
entre 31 e 35	3	12%
entre 36 e 45	13	50%
entre 46 e 50	3	12%
mais de 50	3	12%
Não informaram	2	8%
Total	26	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Metade dos participantes, 50%, com idade entre 36 e 45 anos, são metade de todas as outras idades juntas. Avaliamos isto por diferentes ângulos. Primeiro, quanto a relação entre a idade e o ingresso no LASEB de Educação e Cinema, as pessoas que participaram deste trabalho, escolheram este curso de pós-graduação em uma faixa etária acima da média nacional que já tendo concluído a graduação, poderiam ter ingressado em formações de pós, conforme dados do Ministério da Educação (MEC).

Aspectos profissionais e de trabalho dos/as educadores/as:

A maioria dos profissionais deste grupo de docentes atua em sala de aula, ou seja, em nosso caso, dezoito professores (68% do total). Entre estes/as educadores/as, duas pessoas (8%) exercem funções de direção coordenação e administração escolar. Seis pessoas (24%) trabalham na biblioteca.

O número de profissionais atuando em sala de aula, no ensino público de Belo Horizonte, é muito superior ao número de educadores que atuam em biblioteca e na direção. Trata-se de algo lógico, visto que na escola geralmente há uma única biblioteca, onde normalmente trabalha um educador por turno, em três turnos possíveis. Em funções de direção, atua um professor, e na vice direção podem chegar no máximo a três docentes, um por turno. No entanto para os professores em sala de aula, são várias salas e turmas, geralmente com um professor em cada turma.

No que concerne às jornadas de trabalho semanal, a média total de horas semanais de trabalho, calculada a partir dos valores informados pelos 26 (vinte e seis) professores/as que responderam ao questionário, foi de 34h/s (trinta e quatro horas semanais). Ordenamos estes dados dos educadores em 04 (quatro) grupos, associando os sujeitos conforme a quantidade de horas que trabalham, distribuídas da seguinte forma:

- No primeiro grupo, 10 (dez) professores/as trabalham até 15 (quinze) horas semanais.
- No segundo grupo, 09 (nove) professores/as trabalham de 15 (quinze) a 30 (trinta) horas semanais.
- No terceiro grupo, 04 (quatro) professores/as trabalham de 30 a 40 horas semanais.
- No quarto e último grupo, ficaram os/as três professores/as que trabalham em torno de 50 horas ou mais. Nesta turma, com mais de cinquenta horas, foi detectado que estes sujeitos exerciam funções de direção.

Quanto à formação Acadêmica (graduação):

Tabela 2: Formação acadêmica

Curso de Graduação	Total (abs.)	Total (%)
Letras	2	7,7%
Arte	2	7,7%
Biblioteconomia	3	11,5%
Geografia	3	11,5%
Normal Superior	3	11,5%
História	5	19,2%
Pedagogia	6	23,1%
Não informaram	2	7,7%
Total	26	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Dentro do grupo, a formação com maior número de profissionais, 23,1% tem graduação em pedagogia. A segunda maior área de formação dos/as professores/as deste grupo é em história, 19.2%. Uma pessoa tem formação em Cinema e Audiovisual e outra tem graduação em Matemática. Dois/duas educadores/as são formados/as em artes visuais.

Podemos inferir, a partir da análise dos dados sobre formação, que busca e interesse pelo Cinema acontece de forma eclética e diversa. Profissionais de diferentes áreas mostram interesse em trabalhar com Cinema na escola. Não só entre os sujeitos que responderam os questionários e fizeram relatos para o nosso trabalho, mas entre toda a turma do LASEB de Educação e Cinema. Considerando todos os egressos do LASEB de Educação e Cinema, apenas um/a discente era formado/a em Cinema.

CAPÍTULO 3. CONCEITOS CENTRAIS E BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentamos algumas considerações teóricas acerca dos dois conceitos centrais deste trabalho, quais sejam: consumos e práticas culturais e práticas pedagógicas com cinema/filmes. O capítulo contém, ainda, a apresentação de algumas pesquisas que estudaram a temática em pauta, a título de revisão bibliográfica.

3.1.2 Pesquisas sobre consumos e práticas culturais de professores/as: o cinema

Na breve revisão da literatura que realizamos sobre a temática em estudo, isto é, no conjunto das pesquisas que investigam consumos e práticas culturais de professores/as de um modo geral e com cinema, especificamente, encontramos dois grandes tipos de trabalhos: as pesquisas de perfil de professores/as, em geral, grandes surveys, e as pesquisas que investigaram grupos específicos, pequenos conjuntos de professores/as. Apresentamos abaixo alguns deles que consideramos mais significativos e apropriados para os educadores/as do grupo investigado.

3.1.2.1 Pesquisas de perfil de professores/as - surveys

A pesquisa de E. Fanfani e de J. Tedesco: a condição docente na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai:

Essa pesquisa de Fanfani e Tedesco, publicada em 2005, cujos dados foram coletados a partir de 2002, dedica um capítulo, originado de perguntas do questionário respondido por amostras representativa de professores do ensino primário e secundário de quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Uruguai e Peru), cuja pesquisa contém um capítulo com os dados do questionário relativos aos consumos culturais dos/as professores/as que responderam a esse instrumento de pesquisa. Partindo da ideia de que os/as professores/as são trabalhadores/as da cultura, embora não detenham o seu monopólio, o estudo de Fanfani e Tedesco apresenta algumas evidências que dizem respeito a questões investigadas em nossa pesquisa. Destacamos a seguir algumas delas:

a) A televisão e o rádio são os dois meios que os/as docentes utilizam com maior frequência. Qual seja, praticamente três de cada quatro deles assiste televisão e escuta rádio diariamente, havendo uma particularidade no caso brasileiro, pois somente a metade deles escuta rádio diariamente, índice estatístico muito mais baixo do que o dos três outros países;

b). Quanto ao gênero e tipos de programas que os/as docentes mais assistem na televisão, dois gêneros tiveram os mais altos índices de preferência: os informativos e os noticiários, de um lado, e os documentários de outro. Quanto a isso, os autores fazem um comentário importante, pois consideram que essa resposta tenha sido dada mais no plano do “dever ser”, do que no plano dos consumos reais dos/as professores/as. Isso porque muitas evidências indicam que os programas com mais teleaudiência não são os documentais e os noticiários, mas os de ficção, de entretenimento, de humor e de esportes. De outra parte, os autores consideram que:

(...) es probable que los docentes, dado el valor formal que le asignan a la cultura escrita, tiendan a privilegiar en forma manifiesta aquellos programas que apelan más a la reflexión y a la razón del televidente (los noticiarios y documentales) que a sus emociones y sentimientos, como es el caso de los géneros televisivos que, en general, movilizan el interés de las mayorías de los televidentes. (FANFANI e TEDESCO, 2005, p. 229).

c). Quanto aos meios escritos de comunicação de massa, como os jornais e as revistas, são significativamente menos frequentes do que a televisão e o rádio, tendo sido encontrados os seguintes índices: na Argentina, Brasil y Peru, aproximadamente 40% dos/as docentes lê jornal diariamente e no Uruguai essa frequência diária cai para 21%. A maioria dos/as docentes faz essa leitura pelo menos quinzenalmente, sendo que o maior percentual de docentes que indicou que não lê nunca um jornal, é o do Uruguai (9,1%).

d). Tendo em vista que os consumos culturais dos agentes sociais não se restringem aos meios de comunicação de massa, especialmente nas zonas urbanas, a pesquisa investigou a frequência dos/as professores/as a outros deles, como o cinema, os museus, os teatros, os centros culturais, etc. Acerca desses outros tipos de consumos culturais, a pesquisa salienta que:

El acceso de los docentes a estas instituciones depende de su disponibilidad en el territorio y de su mayor o menor accesibilidad en términos de costos. La gratuidad es sólo una de las posibilidades y, muchas veces, no es la más frecuente en materia de acceso a los bienes culturales artísticos; por lo que cabe deducir que esto depende no sólo de las preferencias y gustos de los docentes, sino también de su disponibilidad y costo. (FANFANI e TEDESCO, 2005, p.232).

e) Entre os consumos culturais elencados, a prática mais frequente dos/as docentes refere-se ao cinema e ao vídeo. A maioria deles/as têm acesso aos filmes por meio do vídeo (de mais fácil acesso do que ir ao cinema).

f) Em relação aos consumos culturais que se realizam fora de casa, somente uma minoria dos/as docentes, geralmente inferior a 10%, o faz de forma habitual, isto é, pelo menos uma vez por mês. A maioria deles/as indicou que frequenta teatro, museus e mostras culturais “algumas vezes no ano”, sendo que chama a atenção o percentual de docentes que afirmou que nunca visita essas instituições.

d) Sobre a prática ou produção de atividades artísticas a pesquisa constatou que é uma pequena minoria de docentes - quase sempre inferior a 10% - que as realiza habitualmente, pois na realidade a grande maioria nunca teve ocasião de praticar alguma das artes indicadas no questionário. Entre os/as poucos/as docentes que as realizam, as artes mais frequentes entre os brasileiros são o artesanato e a dança; entre os argentinos e uruguaios é o artesanato, seguido da pintura e da escultura, enquanto no Peru predomina a dança, a pintura e a escultura.

Depois de seguir apresentando dados mais detalhados relativos a consumos culturais dos/as professores/as nos quatro países, quanto à música, à leitura, às novas tecnologias e novos consumos, ao uso do computador para a escrita, ao uso do correio eletrônico, à navegação na internet e à participação na lista de discussões, é nas considerações finais da pesquisa que os autores fazem um registo a ser considerado. Como conclusão geral da pesquisa no aspecto relativo aos consumos culturais dos/as professores/as, Fanfani e Tedesco (2005) salientam que muitos/as docentes estão excluídos da cultura, não têm acesso a consumos culturais básicos.

E ainda que a sociedade tenha a expectativa de que eles/as sejam mediadores/as e gestores/as do processo de aprendizagem das novas gerações. Os autores destacam, ainda, que os dados do tempo livre – geralmente associado aos consumos culturais – e o acesso a alguns desses bens como a leitura, o teatro, os gêneros musicais, (etc.), evidenciam um empobrecimento de seu capital cultural. Paralelamente, são poucos os/as docentes que estão em condições de praticar a criação cultural, especialmente no que tange às atividades artísticas.

A pesquisa da UNESCO, da qual extraímos conclusões importantes, intitula-se “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”. Ela foi realizada por meio de um questionário respondido por 5000 professores/as da Educação Básica, em 27 estados da federação. O survey, realizado no ano de 2002 e publicado em 2004 contém alguns dados importantes para esse estudo.

Além de tecer considerações sobre a importância das relações do/as docentes com a cultura por seus reflexos na escola e na atividade docente, esse estudo apresenta algumas constatações que dialogam com este trabalho sobre o grupo dos/as educadores/as do LASEB. Mais especificamente, entre outras questões, sobre vários aspectos que caracterizam um perfil, o questionário continha perguntas específicas sobre o que denominavam como práticas culturais. Algumas conclusões desse perfil devem ser salientadas numa breve revisão bibliográfica, quais sejam:

a) Quando perguntado aos/as professores/as se eles/as frequentavam eventos culturais e quais suas atividades preferidas, nelas incluídas 91 atividades de lazer e espaços de sociabilidade relacionados às práticas culturais da população brasileira,

A maioria dos professores assinalou frequentar ou usar, algumas vezes por ano (englobados aí os que frequentam semanal ou mensalmente) a maior parte dos eventos e locais listados: museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, show de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo e clubes. (UNESCO, 2004, p.91).

b) Sobre a assistir a fitas de vídeo e ao cinema, a pesquisa destaca que:

Observa-se que é uma atividade realizada normalmente no âmbito doméstico sobrepõe-se de maneira clara às demais apresentadas: 33,0% dos docentes afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês. O cinema, por exemplo, apresenta proporções bem inferiores: quase metade dos professores (49,2%) vão ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana. (UNESCO, 2004, p.92).

A esse respeito, a pesquisa salienta, ainda, que esse dado se torna mais significativo se considerarmos que inexistem cinemas em diversos municípios do país, conforme Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 1999, do IBGE.

c) Em relação ao rádio e à televisão, a pesquisa registra que “74,3% dos/as professores/as assistem à TV diariamente e 52,0% declaram que ouvem rádio diariamente”. Sobre tais índices,

relativos a assistir a fitas de vídeo e sobre a televisão e o rádio o estudo salienta que eles corroboram a hipótese de que:

O lazer doméstico é bastante usual, como o assistir a fitas de vídeo já indicava, o que pode ser explicado pelo fato de ser mais barato e de fácil realização e/ou pela falta de tempo para se dedicar a outros tipos de práticas, já que os deveres profissionais parecem ocupar boa parte do tempo dos docentes. (UNESCO, 2004, p.97).

Detalhando um pouco mais a presença da televisão, a pesquisa salienta que:

Programas que costumam ter muita audiência, como novelas e as minisséries, não foram indicados pelos professores/as entre os seus favoritos. Acerca desta questão, “o estudo salienta que isso não quer dizer que os/as docentes não assistam a esses programas, mas indica somente que não os consideraram especialmente interessantes, nos termos da pesquisa”. Além disso, os pesquisadores salientam que “a preferência por noticiários e documentários talvez indique desejo de manter-se informado, o que, de alguma maneira, pode contribuir para um melhor desempenho de suas atividades profissionais”. (UNESCO, 2004, p.100).

A esse respeito, os/as pesquisadores/as consideram, também:

A hipótese de que os/as docentes ao responderem a este quesito do questionário, podem não querer comprometer a sua imagem intelectual, uma vez que, “a telenovela é aceita no descompromisso do entretenimento e formalmente negada como “seriedade” no interpretar e no educar”, conforme evidenciado no estudo de Carneiro, apud Citelli (1999), apresenta pesquisa realizada com professores em Goiás, Minas Gerais e no Distrito Federal, revelando que apesar de a maioria absoluta declarar que assiste à televisão, são indicados como preferenciais: (1º) telejornais, (2º) filmes, (3º) documentários, (4º) entrevistas e (5º) educativos. Nessa relação, a novela não tem aparecido como um dos gêneros de mais audiência, o que, para Carneiro, apud Citelli (1999: 9), poderia se justificar pela hipótese de que os docentes temem comprometer a sua imagem intelectual, porque a telenovela é aceita no descompromisso do entretenimento e formalmente negada como “seriedade” no interpretar e no educar. Nessa perspectiva, professores podem omitir informações sobre o ato de assistir à novela por insegurança, devido à natureza complexa da TV, vinculada ao entretenimento, sem um valor social relacionado com o conhecimento. (UNESCO, 2004, p.101).

d) No que diz respeito a outros tipos de atividades culturais realizadas pelos/as docentes, as constatações foram:

As exposições em centros culturais são frequentadas algumas vezes por ano por 66,1% dos professores e 8,6 % dizem nunca as visitar. Quanto às proporções verificadas para o teatro 52,2% afirmam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro. No caso dos museus, não é muito diferente: 14,8% dos professores declararam nunca visitar museus e a maioria assinala que vai algumas vezes por ano (50,4%). (2004, p. 164).

Diante desses dados, os/as pesquisadores/as tecem algumas considerações importantes. Destacam que eles devem ser relativizados tendo em vista dois fatores. O primeiro é o de que as salas de cinema, os teatros e centros culturais não existem em todas as localidades havendo, portanto, oferta diferenciada desses eventos e atividades culturais nas diversas regiões e localidades brasileiras. O segundo fator é o da gratuidade para frequentá-lo, ou o fator relativo ao valor a ser pago para o acesso aos mesmos.

Prosseguindo, outras evidências do perfil da UNESCO devem também aqui, ser registradas. A primeira delas é que quando os dados são desagregados por gênero, vê-se que os homens são mais assíduos quanto a esses eventos do que as mulheres. A segunda evidência é que na medida em que se cruzam os dados, na medida em que aumenta a faixa de renda familiar do/a professor/a, eleva-se a sua participação na maioria dos eventos culturais relacionados e vice-versa, visto que as menores frequências aos eventos incidiram sobre as menores faixas de renda familiar. Em outras palavras, a análise por renda pode ajudar a explicar boa parte das diferenças observadas entre os/as professores/as na frequência a eventos culturais: elevando-se a faixa de renda familiar do/a professor/a, aumenta a sua participação na maioria dos eventos culturais relacionados. Além disso, as menores proporções de frequência aos eventos estão nas menores faixas de renda familiar.

Quanto a essa associação entre renda e frequência a eventos culturais, o estudo destaca ainda que ele não se aplica para “shows de música popular ou sertaneja e para os estádios esportivos”, o que significa dizer que tais atividades podem ser consideradas “mais populares” do que as demais (UNESCO, 2004, p.94)

Além disso, a pesquisa evidenciou que os dados relativos aos/as professores/as das escolas privadas indicam que eles participam com mais frequência das atividades culturais elencadas na pesquisa do que os/as professores/as das escolas públicas entre os quais são maiores as incidências de algumas vezes por ano, uma vez no passado e nunca.

Um outro aspecto que interessa destacar, indicado no perfil da UNESCO, diz respeito ao fato de que nas atividades relativas às preferências culturais dos/as docentes as que aparecem com maior frequência são as mais ligadas à profissão. A esse respeito, a pesquisa registra, em relação às leituras, que:

A maioria dos professores (52%) declara que costuma ler materiais de estudo ou formação. Na sequência está a opção ler revistas especializadas em educação (47,9%), seguida de fotocópia de materiais (44,5%). Se somadas as

frequências habitualmente/sempr e com às vezes, chega-se a proporções muito altas de professores exercendo essas e outras atividades ligadas à sua formação e profissão: 71,8% dos professores participam seminários de especialização, 94,4% leem revistas especializadas em educação, 87,7% fotocopiam materiais, 93% leem materiais de estudo ou formação, 81,4% compram livros (não-didáticos) e 86,2% frequentam a biblioteca. (UNESCO, 2004, p.96).

A esse respeito, a pesquisa salienta, ainda, paralelamente e em contraposição aos dados anteriores, que “são significativas as frequências dos professores que responderam que nunca exercem atividades vinculadas à sua formação. Destacam-se aqueles que nunca participam de seminários de especialização (11,4%)”. (UNESCO, 2004, p.96)

Dois outros indicadores analisados na pesquisa de perfil da UNESCO também nos interessam. Um deles refere-se aos estudos ou práticas artísticas realizadas pelos/as professores/as, pouco frequentes, nesse caso. A esse respeito, os dados encontrados foram:

Os que habitualmente estudam ou ensaiam teatro são 4,1%, e os que afirmam nunca o fazer chegam a 66,1%. Os que pintam ou aprendem a esculpir são 6,1% e os que nunca o fazem correspondem a 65,7% dos pesquisados. São 8,0% os professores que afirmaram que praticam ou aprendem danças habitualmente, enquanto quase metade deles, 49,6%, declara jamais fazê-lo. Além disso, 12,8% estudam ou desenvolvem algum artesanato com muita frequência, enquanto 47,7% nunca o fazem”. (UNESCO, 2004, p.165).

3.1.2.2 Estudos com pequenos grupos de professores/as

A pesquisa de Mônica Fantin publicada em seu artigo intitulado “A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores”⁴ E foi realizada por meio de um questionário on-line, entrevistas e grupos focais, na rede municipal de ensino de Florianópolis, com um conjunto de 50 professores/as sendo eles e elas assim distribuídos: 84,3% são mulheres e 15,7% são homens. A maioria situa-se na faixa etária entre 30 e 40 anos; 80,4% era de professores efetivos e 60,8% possuíam formação escolar, com pós-graduação em nível de especialização.

Segundo a autora, quanto aos consumos culturais desse grupo de docentes foram encontrados os seguintes índices mais gerais:

⁴ Este artigo está publicado no periódico *Motrivivência*, Ano XXII, N.34, p. 12-24, jun./2010. A autora tem, também, um outro artigo, intitulado “A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores”, apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009 - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. A pesquisadora tem outros trabalhos importantes em mídia e educação, que serão utilizados nos próximos capítulos.

[...]100% assistem a programas de televisão; 45% dos professores raramente vão ao cinema; 27,5% raramente leem livros de literatura; 56% raramente vão a shows musicais; 53% raramente vão ao teatro; 56,9% raramente frequentam museus e galerias de arte. Mas 70,6% vão aos centros comerciais, shopping center, pelo menos uma vez por mês. (FANTIN, 2010, p.10).

A pesquisadora indagou, também, sobre o que ela denominou acesso, uso e consumo. Visto que esses dados têm uma relação direta com a temática desse estudo, transcrevemos abaixo as estatísticas elaboradas pela autora a respeito:

Posse de equipamentos: 100% dos professores que participaram da pesquisa possuem televisão, aparelhos de som e máquinas fotográficas; 95% possuem computadores conectados à rede de Internet e 96% possuem celular. Consumos televisivos: 74,5% assistem TV diariamente e os programas preferidos são os noticiários; 43% destes professores fazem referências aos programas de televisão em sala de aula. Uso de DVD: 47% dos professores assistem a filmes pelo menos uma vez por semana e 75% deles raramente usam DVD na escola. Quando usado, na maioria das vezes aparece para enriquecer conteúdos curriculares e para análise crítica. Acesso e uso do cinema: 49% raramente frequentam salas de exibição, raramente comentam os filmes com seus alunos e raramente os levam ao cinema. (FANTIN, 2010, p. 9).

O artigo da autora apresenta, ainda, outros tipos de usos e posses de equipamentos, que também indicam alguns aspectos que influenciam e que evidenciam aspectos relacionados aos consumos culturais daquele grupo de professores/as. São eles:

Uso de máquina fotográfica: 100% costumam fotografar ocasiões especiais, sendo que apenas 12% dizem nunca ter usado a fotografia na escola. Acesso e uso de jornal impresso: 100% dos professores leem jornal e 39,2% diariamente; destes apenas 36% nunca usaram o jornal na escola. Uso do celular: 84% usam diariamente sendo que destes, apenas 16% dizem ter usado celular em situações de ensino-aprendizagem. Uso do computador: 74,5% usam diariamente e destes, a grande maioria usa para preparar materiais didáticos; 86% dos professores usam o computador com seus alunos e a maioria para atividades de produção de textos. Acesso, uso e consumo da Internet: 72,5% acessam a rede diariamente; 98% usam para correio eletrônico e 96,1% para pesquisa. Dos que usam internet, 90,2% acessam em casa, sendo que 81% possuem MSN, 78% possuem endereço no Orkut, 21% possuem blog e 16,7% possuem página pessoal. 77% usam a Internet em suas aulas e a maioria como fonte de pesquisa. Filmadora, gravador de áudio, videogame e MP3 parecem estar pouco presente na vida dos professores e nas práticas docentes. (FANTIN, 2010, p.10).

Passando às dificuldades que o grupo investigado elencou quanto à posse e uso desses equipamentos foram registrados os seguintes índices: “82% alegam a falta de conhecimentos específicos para trabalhar com os meios e as ferramentas; 74% indicam a falta de infraestrutura e condições de acesso; 66% dizem que falta formação inicial e continuada; 48% indicam a falta de tempo para aprender a usar; e 22% assinalam outras dificuldades”. (FANTIN, 2010, p.10).

Remetendo-se ao estudo da UNESCO (2004) apresentado acima, resumidamente, a autora salienta, ao traçar o perfil dos/as professores/as brasileiros/as, a pesquisa evidenciou que é restrita à sua frequência a eventos culturais e que a metade dos/as entrevistados/as não possui computador e internet em casa. De nossa parte, entendemos que esses dados foram colhidos em 2002, podendo ter-se alterado considerado nos dias atuais. Além disso, trata-se de um perfil de professores/as de todo o Brasil, com suas diversidades e desigualdades regionais.

E Fantin, por sua vez, destaca que o caso desse grupo de Florianópolis, que ela investigou, a realidade era um pouco diferente, pois esse conjunto apresentou o dobro da média nacional quanto aos/as docentes que possuem computador conectado à internet em suas residências. Ainda segundo a autora, seu estudo evidenciou que além do pouco consumo cultural daqueles/as profissionais, “parece haver outras formas e situações de exclusão digital entre professores” (FANTIN, 2020, p.9) Além disso, a autora considera que é necessário “pensar em uma outra ideia de escola e da relação entre educação, cultura, mídia e tecnologias da informação e comunicação” (FANTIN, 2010, p. 1) , universo no qual está o cinema, bem como a necessidade da formação de professores/as nesse sentido.

Seguindo, a pesquisa da qual uma pequena parte está contida no artigo intitulado “Cenas da Docência: o cinema entre professores da educação básica” de Azevedo et al⁵ é fundamental para se compreender as relações do grupo de professores/as do LASEB com o cinema, fora do espaço escolar. Da mesma forma que a pesquisa de Fantin, acima exposta, trata-se de uma pesquisa exploratória, sem caráter amostral e sem qualquer propósito de generalização. A pesquisa também foi realizada por meio de questionários auto aplicados, com perguntas abertas e fechadas, reunindo um conjunto de duzentos e treze professores/as de várias regiões do Brasil, de vários níveis de ensino, no período entre novembro de 2011 e dezembro de 2014. Deve-se destacar que os 28 educadores/as que responderam aos questionários da pesquisa, estão incluídos nesse total de duzentos e treze professores/as.

Em primeiro lugar, é preciso considerar os pressupostos iniciais das autoras, para quem as ofertas culturais e entre elas, o cinema, estão cada vez mais submetidas a interesses de grupos

⁵ Referência do artigo: TEIXEIRA, Inês A.C.; RAMOS, Geovana R.; MANSO, Haydenée G. S.; AZEVEDO, Ana Lúcia F.; GRAMMONT, Maria Jaqueline; DIAS, Marília S. A. Cenas da docência: o cinema entre professores/as da Educação Básica. In: TEIXEIRA, Inês A.C.; NUNES, Celia M. F.; DINIZ, Marga reth; GRAMMONT, Maria Jaqueline; GUSMÃO, Milene de C. S.; OLIVEIRA, Valeska F. de. (Org.). Telas da Docência: professores, professoras e cinema. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, v. 1, p. 27-43.

econômicos. Retomando Canclini (2009), as autoras salientam que na América Latina, depois da década perdida:

A privatização levou à descapitalização nacional, ao subconsumo das maiorias, ao desemprego, ao empobrecimento da oferta cultural, agora mais do que nunca, submetida aos interesses das elites econômicas que, a título de financiar investimentos culturais, deles se aproveitam para capitalizar e ganhar a simpatia pública (AZEVEDO et al, 2017, p.8).

Esses fatores circunscrevem os consumos culturais de toda a população, na qual se encontram os/as professores/as, ainda que existam produções alternativas e independentes, contudo, não hegemônicas e de restrita circulação, se observarmos a programação das grandes salas de cinema e da maioria das plataformas da internet e da televisão. Esses elementos podem explicar, por exemplo, a forte predominância do cinema hollywoodiano no repertório fílmico do grupo de professores/as da pesquisa das autoras, do qual talvez fosse seria desejável e necessário esperar um outro tipo de repertório e acesso à produção cinematográfica.

Depois de apresentarem dados específicos acerca dos vários aspectos das relações dos/as professores/as com cinema em seu dia a dia fora da escola, que serão apresentados em capítulos posteriores, as autoras concluem, entre outras de suas descobertas, que além do colonialismo cinematográfico existente também entre os/as professores/as, quanto à maneira pela qual o grupo acessa e assiste a filmes, assisti-los em espaços privados é o mais comum.

Esse fato, por sua vez, que pressupõe um redirecionamento para os instrumentos e de modalidades de consumo de comunicação digital, para a televisão, para a internet e até para o celular, instrumentos que “transformam não apenas os tipos de usos das mídias e tecnologias, como também os usos e as práticas culturais, bem como seus significados, gerando novas posturas” (AZEVEDO, 2017, p.41) Nesse sentido, recorrendo a Chartier (2001), as autoras salientam que:

Assistir ao cinema em espaços públicos ou privados define diferentes práticas socioculturais historicamente constituídas, que se materializam numa corporeidade específica do espectador, definida não só em seu aspecto físico, mas também uma corporeidade social e culturalmente construídas, em torno dos processos de sociabilidade circunscritos à comunidade ou às comunidades de interpretação (AZEVEDO et al, 2017, p.41 apud Chartier, 2001).

Completando suas conclusões, as autoras registram que, conforme Fanfani e Tedesco (2005), essas novas e distintas práticas culturais relativas ao cinema podem indicar “o caráter instrumental assumido pelas práticas culturais, também no caso dos/as professores/as, em

detrimento de práticas com as dimensões ética e estética mais marcadas, diversas e enriquecedoras”. (AZEVEDO et al, 2017, p.42)

Um outro artigo que selecionamos para essa revisão, tendo em vista seu significativo diálogo com este estudo, é o de Ana Lúcia Azevedo e de Marília Dias intitulado “*Os professores e o cinema: concepções, práticas culturais e pedagógicas*” (2014). ⁶Tomando como material empírico os 645 questionários respondidos por professores de Santa Maria (Rio Grande do Sul), cuja segunda parte apresentava questões relativas às práticas culturais de/as professores/as com cinema dentro e fora da escola, as autoras fazem algumas constatações e considerações que dialogam com este estudo. Esse grande grupo de docentes era constituído por mulheres, em sua maioria, e por docentes entre 31 e 40 anos, casados/as, com regime de trabalho de 40 horas, e sem outra atuação profissional. São docentes que gostam de ler, viajar, passear, acessar a internet, assistir televisão e assistir a filmes nas horas livres, conforme revelado nos questionários.

Dentre os pontos salientados pelas duas autoras, entre as páginas 5142 e 5144, de publicação livro coletânea oriundo de anais do ENDIPIPE (2014), destacam-se:

- Sobre assistir a filmes, 85% dos/as docentes responderam que assistem a filmes, 14% não costumam assistir e 1% não responderam.

- Quanto à frequência dos que assistem a filmes, 36% dos/as docentes disseram que assistem 2 vezes por semana ou mais, 27% costumam assistir filmes 1 vez por semana, 19% assistem raramente (o que corresponde a menos que uma vez por mês), 10% assistem 2 vezes por mês e 8% assistem uma vez por mês.

- A quase totalidade dos/as professores/as assistem a filmes em casa representando 94%, mas também assistem em cinemas e no trabalho, juntos representam 6%.

- Em relação a quem os/as acompanham quando assistem a filmes, a maioria dos/as professores/as o faz em companhia dos familiares, 56%, seguido dos amigos e colegas de trabalho que somou 13%. Há, também, quem assiste sozinho, que atinge os que assistem 31%.

Constatamos que os/as professores/as assistem a filmes tanto em casa como

⁶AZEVEDO, A. L. F. De; DIAS, M. S. A.; OLIVEIRA, V. F. . Os professores e o cinema: concepções, práticas culturais e pedagógicas. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 2014.

- Sobre a pergunta acerca da importância do cinema em suas vidas de professores/as, 94% responderam que sim, 4% responderam que não e 2% não responderam. E quando interrogados/as sobre os motivos dessa importância, 36% responderam que é importante porque serve de recurso didático, 20% consideram importante, pois é uma forma de lazer, 15% consideram que é importante por ser cultura, 8% atribuíram outros fins e 21% não responderam.

O artigo de Ana Lúcia Azevedo e Marília Dias dedica-se, ainda, seja por meio da análise desses questionários do município de Santa Maria, seja por meio de outras fontes empíricas, a compreender e problematizar as práticas pedagógicas dos/as professores/as com cinema, que será objeto de discussão na seção que segue.

3.2 Prática pedagógica: bases conceituais

O outro conceito central deste trabalho é o de prática pedagógica, visto que o estudo focaliza práticas pedagógicas com cinema, sobre o qual faremos uma pequena discussão a seguir.

O conceito de prática pedagógica pode ser entendido de várias maneiras, fazendo fronteira com outros conceitos tais como: atividade docente, trabalho docente, prática educativa, ação educativa, ação docente. Neste estudo o entendemos de uma certa maneira, que explicitaremos a seguir, sempre tomando como referência, a tese de Josaniel Vieira Silva (2017), na qual o pesquisador analisou práticas pedagógicas de duas professoras com cinema. Embora sejam essas duas docentes, do ensino superior, as discussões de Silva estão muito próximas do que nos interessa.

Em geral, ou mais comumente, esse conceito é usado para descrever ou caracterizar atividades e ações educativas desenvolvidas pelos/as professores/as em seu trabalho nas escolas. Contudo, pretendemos ultrapassar essa visão mais comum recorrendo a autores utilizados por Josaniel Silva para adensar o entendimento desse conceito. Silva, por sua vez, baseia-se especialmente no conceito de Caldeira e Zaidan (2010, p.02) que o discutem a partir do Materialismo Histórico e Dialético. Nesse sentido, essas autoras registram que 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 apud SILVA, J., 2017, p.68).

Esse conceito parece-nos muito completo, pois além de outros aspectos ele envolve os vários elementos presentes na prática pedagógica, quais sejam, os/as docentes que realizam a prática, outros profissionais da escola, os/as discentes, o currículo, o projeto político pedagógico, o espaço escolar, a comunidade da escola e as condições em que a escola se insere.

Ainda segundo Zaidan e Caldeira, citadas por Silva (2017), as práticas pedagógicas são marcadas por “acúmulos de conhecimentos, saberes e experiências advindos da dinâmica social e da vivência histórica dos sujeitos” (SILVA, 2017, p.67). Nesse sentido, fatores relativos à formação do/as professores/as, seja ela acadêmica ou enquanto conjunto de suas experiências e práticas sociais, são importantes e influenciam suas práticas pedagógicas, tal como suas relações com o cinema no cotidiano de suas vidas fora da escola, influenciarão as práticas docentes com cinema no dia a dia da docência.

Josaniel Silva (2017) registra, ainda, a contribuição de outros autores para se pensar conceitualmente a prática pedagógica. Além de Paulo Freire, para quem a prática pedagógica deve ser sempre libertária, envolvendo processos pedagógicos que combatam a desumanização e a opressão, Silva ainda enfatiza outros aspectos a serem considerados no entendimento da prática pedagógica. A esse respeito, recorre também a Maria Amélia Santoro Franco, para quem:

[...] 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. (FRANCO, 2012, P. 152, apud SILVA, 2017, p.69).

Outro autor ao qual Silva (2017) recorre é Gimeno Sacristán (1999) ao considerar 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. Neste 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. (SILVA, 2017, p.73).

Seguindo com as ideias de Sacristán (1999), Josaniel Silva (2017) salienta que a prática educativa está estreitamente relacionada ao trabalho dos/as professores/as. Quanto a essa ideia, Silva (2017) expõe as próprias palavras de Sacristán a esse respeito, quais sejam:

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. (SACRISTÁN, p.91 apud SILVA, 2017, p.73).

Feitas tais considerações, o que será necessário enfatizar sobre as práticas pedagógicas com cinema? Em primeiro lugar, é preciso considerar que tais práticas pedagógicas ou práticas educativas se constituem com os mesmos elementos indicados acima, conforme Zaidan e Caldeira (2010) indicaram. As demais reflexões também são igualmente pertinentes para se compreender as práticas pedagógica com cinema, visto que estas são, antes de mais nada, práticas pedagógicas. Sua especificidade ou particularidade deve-se apenas ao fato de que se trata de ações docentes que envolvem o cinema.

A esse respeito deve-se salientar, ainda, que neste trabalho estamos usando a expressão cinema/filme, uma vez que, muitos/as professores/as não trabalham propriamente com a arte e a linguagem cinematográfica propriamente, pois se restringem a exibir filmes, fazendo uma discussão do conteúdo. Essa é a razão pela qual consideramos mais adequado, em relação ao grupo de professores/as desta pesquisa, fazer uso da expressão prática pedagógica com cinema/filmes.

3.2.1 Contribuições para pensar a prática pedagógica com cinema/filmes

Para tratar as relações de professores com o cinema dentro da escola, serão consideradas algumas elaborações e proposições relativas à Arte Educação e a Educação e Cinema. Pensando as contribuições de Ana Mae (1998), algumas formulações desenvolvidas por essa autora devem ser ressaltadas em nosso estudo, tais como a “Abordagem Triangular” e as dimensões do fruir, fazer e contextualizar arte. Além disto, neste trabalho o olhar direcionado para as atividades pedagógicas dos/as educadores, para além das análises objetivas, considera nas observações (entre outros) os princípios propostos por Ana Mae na “Abordagem Triangular”. Para Mae (1998), o ensino de arte na concepção modernista implementou um modelo de arte educação pautada na proibição do contato do sujeito com a produção artística fora da sala de aula. A intenção era não deixar que a “criação” artística do educando fosse “contaminada” com alguma influência externa ao próprio ambiente de produção de arte.

Nossa linha de pensamento, reiteramos, se alinha com a proposição de Ana Mae, quando ela afirma que esse princípio educativo da originalidade modernista vai de encontro com aquilo que se espera das práticas desejáveis à uma arte-educação integral. Então a abordagem triangular, que Mae afirma que era algo que já estava posto, porém não sistematizado, foi desenvolvida dentro de referenciais opostos à proposta dos modernos.

Primeiro, porque um dos três pontos triangulares pensados por Mae, considerados como fundamental à arte educação, são o ver arte unido o contextualizar e produzir. Além do mais, no que diz respeito aos “vértices do triângulo”, Mae faz questão de afirmar, constantemente, que não há uma ordem ou hierarquia na disposição da proposta triangular. É preciso, sim, atentar aos conceitos propostos.

Passando a outras perspectivas, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fala em seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. Já o pensamento de Schlünzen et al. aponta para a teoria de Goodman, que coloca a Arte em uma única dimensão principal: “A relação”. A Arte para Goodman acontece na relação entre a Arte e o outro. O professor da universidade de Harvard Nelson Goodman criou um amplo debate ao desenvolver um novo conceito de arte, mudando da pergunta de “o que é arte” para outra: “quando há arte”.

Há também concepções históricas sobre a Arte como “a Arte segundo Aristóteles”, ou “a Arte segundo Sócrates”. Ainda em Gombrich, conforme apontado por Gutfreind (2019) não existe

arte. Nas palavras do autor: “Para o historiador da arte Gutfreind (2019), “não existe Arte, mas, sim, artistas”. (GUTFREIND, 2019).

Acerca das concepções sobre Arte tive a oportunidade de discutir, várias vezes, nossos objetivos como professores/as de arte, com egressos do LASEB de Educação e Cinema. Nesses debates nenhum de nós se furta em levar as discussões teóricas para a escola pública, porém com limitações coerentes com o grau de estudos necessários ao ensino básico. Não é nossa intenção formar teóricos e historiadores, embora alguns alunos possam eventualmente seguir esses caminhos.

Temos uma aula de cinquenta minutos, na qual trabalhamos aspectos práticos e teóricos. Podemos mostrar em aula, e eu mesmo já fiz isso no ensino médio, em que há discussões acadêmicas, filosóficas, históricas e conceituais sobre concepções e dimensões da arte. Mas, geralmente, optamos por alguns caminhos para não criar uma confusão metodológica ou conceitual na cabeça dos/as estudantes.

Retomando Ana Mae (1998), segundo a autora, a abordagem triangular não é e nem deve ser vista como metodologia. Entretanto, nossa linha de trabalho tem se pautado na proposta da abordagem triangular. Para isso não precisamos recusar outras abordagens. O importante é fazer escolhas didáticas conscientes, pensando no melhor para os/as alunos/as. Outro fator recente é que em 2020, a BNCC se tornou obrigatória. Portanto, já recebemos nas escolas estaduais de Minas Gerais orientações para nos pautarmos em suas diretrizes.

Vale lembrar, como orienta Pergoraro et al. (2019, p.273), que “BNCC não pretende universalizar uma proposta curricular fechada”. Portanto, a consideração da abordagem triangular e as questões do “ver, fazer, contextualizar”, desenvolvidas por Mae, podem continuar sendo uma escolha possível dentro do emaranhado complexo de teorias e argumentos sobre as dimensões da arte.

Figura 1: Abordagem Triangular - Prof. Ana Mae



Fonte: Site: Slideshare.net / Profa. Elizabeth De Grande (2017).

No caso do Cinema, assistir a filmes, produzir arte audiovisual, exibir vídeos, ou ainda “gostar de determinadas cinematografias”, como aponta Duarte, não pode ser entendido apenas como “escolhas de caráter exclusivamente pessoal”. Para além do particular, a propensão coletiva de uma dinâmica com Cinema, “constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas”. (DUARTE, 2009, p.14).

Consideramos, ainda, que o Cinema pode ser uma experiência de Arte, mas, também, viabiliza uma experimentação do próprio Cinema. Por outro lado, neste trabalho, conforme Duarte (2009), tratamos o Cinema também como área de estudos própria. Não em oposição à arte, mas sincrônico a ela: algo com mais de uma possibilidade ao mesmo tempo.

Quanto ao desenvolvimento dos sentidos e às construções de concepções estéticas dos sujeitos, Duarte nos convida a refletir sobre “filmes como campos de pesquisa” e “Cinema como campo de estudos”. Nas palavras da autora:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se refletiu, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área de educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo. Mas a riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica

conquistam cada vez mais pesquisadores reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos. (DUARTE, 2009, p.85).

Outro aspecto a considerar é que o Cinema pode ser apropriado, experimentado e/ou fruído de modo multifacetado. Essa multiplicidade é também corroborada por Tavares (2011). A criação cinematográfica é passível de ser amalgamada em/entre diferentes campos, sem perder a essência de ser Cinema, por isso transita, se estabelece ou é estabelecida com toda sua totalidade nos campos que a absorvem. Seja na arte, na filosofia, na psicologia, etc.

Um exemplo interessante pode ser Jean Rouch (1917). O etnólogo e cineasta francês, nos traz estas possibilidades do Cinema com primazia. Ao produzir suas obras, como em “*Moi un noir*” (Eu, um Negro?), de 1958, Rouch interpõe seu cinema etnográfico às possibilidades imaginativas do Cinema. Ele não deixa de ser etnólogo, nem seu documentário descaracteriza o registro etnográfico. Contudo, ao mesmo tempo Rouch se mantém cineasta enquanto seus filmes permanecem produção cinematográfica.

Entendemos que o Cinema pode, conseqüentemente, a partir de diferentes perspectivas, tanto afirmar, inventar, modificar ou deslocar os papéis dos atores na cena, quanto subverter o tempo e o espaço nos cenários onde estão estes sujeitos. Segundo Tavares (2011), o Cinema “encena o espaço”. Ela aponta que, ao contrário do teatro, por exemplo, onde a materialidade espacial é concreta, o cinema pode criar espacialidades na tela. De acordo com a autora:

Orson Welles, através da montagem, faz com que o espectador não perceba que a Veneza do ecrã não existe. Mas ela é apenas um compósito de fragmentos de locações diversas. E esta é uma das diferenças marcantes entre o teatro e o cinema: a capacidade que o segundo possui de encenar o espaço, de torná-lo único ou multifacetado, conforme a proposta do realizador. O que vemos existe apenas no ecrã, não possui uma realidade palpável como aquela que possui um cenário teatral. (TAVARES, 2011, p.126).

Passando às contribuições de Silvana Olivieri (2019) no livro, “Quando o Cinema vira urbanismo”, a autora salienta que não pretendia apenas deslocar o cinema para o urbanismo, mas que também o urbanismo fosse um gênero criador de Cinema. Olivieri nos traz ainda, que Vertov, o cineasta soviético, pensava o cinema também como uma “área de intervenção sobre o real” uma espécie de “olho máquina”.

Desse modo, quando nos remetemos ao Cinema nos referimos a algo múltiplo, dinâmico, potencial, vivo e provocador. E entendemos que essas características que aludimos ao cinema, mantêm-se em algum grau, ainda que variavelmente, independente do ambiente onde seja utilizado. Em nosso

trabalho discutimos o Cinema na escola, mas também abordamos o Cinema na vida pessoal (fora do ensino formal) dos professores e professoras envolvidos/as em nossa pesquisa. A escola é um de nossos recortes, por isso nos concentramos nesse espaço principalmente, mas os potenciais do Cinema não estão absolutamente circunscritos a esse ambiente.

Para adensar essas reflexões relativas às práticas pedagógicas com cinema, apresentamos algumas ideias de Adriana Fresquet (2012), formuladas em sua entrevista à Revista Poiésis, pois as consideramos valiosas.⁷

No que concerne ao que o cinema possa ter de pedagógico, Fresquet (2012, p.65) considera que “o cinema não é uma ferramenta pedagógica”, como também a pesquisadora não considera que “os filmes educativos tenham o que de mais pedagógico o cinema possa oferecer”. Contudo, a autora considera que o cinema tem algo de pedagógico. Quanto a isso,

Fresquet salienta o que se lhe parecem ser os aspectos pedagógicos no cinema, evocando um alargamento da “visão de mundo”:

O que me parece essencialmente pedagógico no cinema é a possibilidade que ele nos dá em termos de constituição de subjetividades, em termos de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Isso me parece pedagógico no cinema – alargar a minha visão de mundo através do conhecimento de outras culturas, através do olhar de outros diretores. Trata-se de uma possibilidade de ver o mundo de diferentes pontos de vista, tanto material quanto simbolicamente. Ao mesmo tempo, o cinema espelha aspectos conscientes e inconscientes, permite um conhecimento maior e melhor de si mesmo. (FRESQUET, 2012, p.65).

Mais adiante a autora conclui o raciocínio acerca de prática pedagógica e cinema:

Então, se o cinema tem alguma coisa de pedagógico me parece que passa muito mais por esse conhecimento de mundo e de si próprio, assim como pela experiência que está entre o que significa descobrir e inventar o mundo. O cinema oferece essa possibilidade. De alguma maneira, ele traz uma descoberta de algo que já está posto e, ao mesmo tempo, do que pode ser criado, produzido, reinventado, o que me parece positivamente pedagógico. Penso o pedagógico como um ponto de vista favorável, como algo relacionado ao aprender, à construção do conhecimento de um saber. (FRESQUET, 2012, p. 65).

⁷ Norton, Maira. Entrevista Com Adriana Fresquet”. Revista Poiésis, n.19, p. 63-73, julho de 2012. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1893352-entrevista-com-adriana-fresquet. Acesso em: 19 mai. 2020.

Considerando essas reflexões de Fresquet, com as quais concordamos integralmente, ainda que nem sempre a escola e os professores/as concebam e trabalhem com o cinema na escola e na docência com essas concepções, elas devem estar em nosso horizonte de educadores/as, necessariamente.

Acerca da experiência do espectador, acerca do que foi também indagada na referida entrevista, o que é algo que muito interessa neste trabalho, visto que em geral os/as professores/as trabalham com cinema exibindo filmes, Fresquet registra que:

O cinema se apresenta para nós como um gesto lúdico de criação e de emancipação de um olhar. Por um lado, ele nos habitua a ver e traz para essa percepção todos os outros sentidos. Não é um ver apenas da visão. O cinema, até pela própria dinâmica da sala escura, ativa em muito todas as nossas percepções. A gente alucina um cheiro, alucina uma sensação tátil, uma percepção, mesmo que não a tenha, a partir de uma imagem (a pele de um gato, a pele macia de um bebê) é possível sentir outras sensações. (FRESQUET, 2012, p.65).

A pesquisadora prossegue suas reflexões sobre ver cinema, assistir a filmes, com duas outras ideias importantes, duas “experiências interessantes” presentes na prática cultural de assistir a filmes. Sobre isso, Fresquet pontua:

Na medida em que consegue se habituar a ver cinema, o espectador pode participar de duas experiências que são muito interessantes. Uma inicial, que é aquela inocente, ingênua, que se entrega à historinha do filme, que acredita. Porque o cinema, assim como fica na beirada do descobrir e inventar, também nos situa na fronteira entre o crer e o duvidar, como diz Jean Louis Comolli. Então, há um apelo para que o espectador tenha esse ato de fé no que está vendo, um ato de entrega ao clima romântico produzido por uma chuva, por exemplo. Ao mesmo tempo, o cinema pode criar essa suspeita. O espectador pode imaginar como está sendo produzida aquela cena, que de fato há uma pessoa atrás com uma mangueira que provoca a chuva. (FRESQUET, 2012, p.66).

Ainda sobre a imaginação do espectador que pode estar presente no ato de ver filmes, de assistir filmes, Fresquet enfatiza que:

Ao conseguir imaginar um ponto de vista e um ponto de escuta, conseguir fazer de conta que se pode inventar outros e conseguir sobrepor pontos, estará sendo feito um exercício de aprendizado e de autonomia que me parece superinteressante para esse espectador-aluno e professor. Você sabe que aqueles cachorros não estão na imagem, que é um extra-campo para você pensar que uma matilha de cachorros está vindo. Então, esse situar-se no ponto de escuta, por exemplo, cria certo distanciamento com o filme que vai exercitar esse espaço de poder/saber que você não apenas escuta o que você quer, mas aquilo que alguém quer que você escute. Ao fazer isso no cinema, pode-se transferir essa experiência para todas as outras formas audiovisuais que se assista e que, geralmente, tendem a algum gesto de manipulação com

seu modo de ver, com seu olhar e com seu raciocinar e com suas formas de conhecer. (FRESQUET, 2012, p.66).

Complementando suas reflexões sobre o assistir a filmes e, além disso, fazer filmes, Fresquet considera que mais do que ver o filme, é necessário tanto se conscientizar das escolhas “grafadas” na obra fílmica, quanto criar fantasias às próprias predileções. É necessário estar atento ao universo que se descortina diante dos olhos. Conforme Fresquet:

Assistir e fazer são complementares, se retroalimentam de uma forma incrível. O próprio Godard disse que aprendeu a fazer cinema na cinemateca, assistindo a filmes, a trechos de filmes. Se o trecho valia a pena, ele assistia ao filme três vezes. Não é apenas ver, mas tomar consciência de algumas escolhas do cineasta e fantasiar as suas próprias, proporcionando condições para que essa produção se aprimore cada vez mais à medida que se produz. Quando se tem de fazer um exercício que trabalhe com a luz, se assiste aos filmes com um olhar mais atento a esse elemento, retroalimentando essa experiência. [...]. Tudo isso passa a ser levado em conta, passa a ser considerado, sobretudo quando você precisa produzir. (FRESQUET, 2012, p.67).

A autora observa, ainda, que “o potencial pedagógico do cinema na escola é dificilmente mensurável. Mesmo que um filme seja projetado com um propósito de conteúdo específico é difícil prever qual será o desdobramento dessa experiência para cada aluno”.

É inegável o valor dessas contribuições de Fresquet para se pensar o cinema na docência, qual sejam, as práticas pedagógicas com cinema. Nesse sentido as registramos neste trabalho, pois ainda que essas formulações ainda estejam muitas vezes distantes do que os/as professores/as realizam em suas práticas pedagógicas com cinema/filme no cotidiano da escola, elas devem estar em nossos horizontes. Sobretudo em projetos de formação de professores/as.

3.2.2 Pesquisas que investigaram práticas pedagógicas com cinema/filmes

Na breve revisão da bibliográfica que realizamos sobre a temática estudada, ou seja, no conjunto das pesquisas que identificamos e que investigam prática pedagógica com cinema/filmes, há aproximações e distanciamentos metodológicos e teóricos. Embora tenhamos lido trabalhos extremamente interessantes escolhemos apenas dois deles, visto que estão diretamente articulados ao estudo em pauta.

O primeiro artigo intitula-se “*Os professores e o cinema: concepções, práticas culturais e pedagógicas*”, de autoria de Ana Lúcia Azevedo e de Marília Souza Dias⁸. A pesquisa apresentada no artigo foi realizada por meio de questionários respondidos por 40 professores/as de 15 escolas das Redes Públicas de Educação de Belo Horizonte e de Betim, em 2012.

Entre outras descobertas apresentadas pelas autoras a pesquisa indicou que:

[...] 70% dos professores em Minas exibem filmes para seus alunos na escola com uma frequência considerável, pois 11% o fazem mensalmente e 14% semestralmente. Esses dados sugerem uma integração considerável dos filmes nos currículos escolares, indicando que os professores como reconhecem o potencial pedagógico das práticas educativas que incorporam artefatos culturais de grande significação social. (AZEVEDO; DIAS, 2015, p.5149).

Ao serem indagados/as sobre as razões para exibirem alguns filmes e não outros aos/as estudantes e acerca das atividades que realizam a partir dos mesmos, as pesquisadoras encontraram respostas, tais como:

Acredito que (o filme) tem muito a ver com a realidade deles e passa uma mensagem de postura diante da vida que gosto muito de vê-los debater: importância de valores como disciplina, determinação, esforço, sonho, trabalho, respeito, união, etc.”.; - “Ambos (os filmes foram escolhidos) pela capacidade de sensibilização da condição humana”; - “Superação, limitações, solidariedade, cuidados, preconceitos”.; - “(Os filmes) incentivam os estudantes a se tornarem mais companheiros, tendo cumplicidade um com o outro e com a escola, onde estudam”. (AZEVEDO; DIAS, 2015, p.5150-5151).

Quanto às circunstâncias e ocasiões nas quais os/as docentes realizam atividades com cinema na sala de aula e na escola e exibem filmes para seus alunos, as pesquisadoras indicaram que é nas fases da introdução ou do encerramento de algum conteúdo disciplinar e com frequência. Além disso, os/as docentes também utilizam os filmes “para complementar ou ratificar informações encontradas em textos escritos e também como uma forma de lazer, para tornar as aulas menos enfadonhas. Alguns sujeitos afirmaram ainda que usavam os filmes para substituir algumas aulas (ou seriam professores?), e para suprir a falta de outros materiais pedagógicos” (AZEVEDO; DIAS, 2015, p. 5152).

⁸ AZEVEDO, A. L. F. de; DIAS, M. S. A.; OLIVEIRA, V. F. . Os professores e o cinema: concepções, práticas culturais e pedagógicas. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, 2014.

Outro aspecto analisado na pesquisa apresentada por Ana Azevedo e Marília Dias diz respeito aos sentidos que os/as docentes investigados/as atribuem aos seus trabalhos com os filmes na sala de aula, bem como suas expectativas relacionadas a esse tipo de prática pedagógica. Sobre isso as pesquisadoras destacam que os dados da investigação apontam que:

Os docentes mineiros colocam sobre o cinema, grandes esperanças em termos educacionais. Os mesmos afirmam que, com a exibição dos filmes, pretendem estimular a imaginação, o autoconhecimento, a sensibilidade de seus alunos, explorando outras dimensões do ser humano para além da racionalidade. Acreditam que levar o cinema à escola possa trazer mais prazer e alegria, reflexão e criticidade para os processos que ali se desenvolvem. Querem também oferecer vivências escolares que sejam interessantes e diferenciadas para os estudantes, mas, sobretudo esperam que o cinema exerça uma influência significativa na formação moral das crianças e dos jovens que educam. (AZEVEDO; DIAS, 2015, p.5150).

Uma segunda pesquisa que escolhemos para apresentar neste texto é a tese de doutorado de Regina Barra (2015), intitulada “Cinema e Educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação.”⁹ Antes de falar desse trabalho é necessário justificar a escolha dessas duas pesquisas para trazer a esta dissertação. Essa escolha deve-se a duas razões. A primeira é porque são trabalhos substantivos em relação à temática da prática pedagógica com cinema/filmes.

E a segunda é porque são trabalhos muito diferentes, ainda que ambos contribuam para esta revisão bibliográfica. Isto é, o artigo de Azevedo e Dias, apresenta dados de uma pesquisa muito semelhante à pesquisa realizada com os questionários que estamos tomando como nossa fonte de material empírico. Contrariamente, embora se dedique à mesma temática, das práticas pedagógicas com cinema, a tese de Regina Barra faz uma discussão e sua pesquisa é muito diferente daquela contida no artigo de Azevedo e Dias, pois a pesquisa foi feita em Colégio de Aplicação e com um grupo de professores/as, utilizando-se, sobretudo de entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos. Essa grande diferença entre os dois estudos consideramos muito rica e pertinente para a revisão pretendida nesta seção desta dissertação.

Partindo do pressuposto de que o espaço escolar pode ser considerado “um espaço de criação coletiva, com grande potencial cultural e científico” (Barra, 2015, p.96), Barra salienta que a

⁹ Realizada sob a orientação da professora Adriana Fresquet, no PPGE/UFRJ e defendida em 2015, a referência completa desta tese é: BARRA, Regina F. Tese doutorado. 2015. 226p. Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação. UFRJ, Rio de Janeiro.

presença do cinema nesses espaços nem sempre é harmônica. Isto porque esta presença pode provocar tensões “nas relações de afeto, de comunicação e de produção, pois implica uma ruptura e uma transformação nas formas de conhecer, aprender e desaprender. A pedagogia das artes contribui para reduzir as desigualdades, revelar qualidades de sensibilidade, de intuição, de cognição e de desenvolvimento do espírito crítico e criativo” (BARRA, 2015, p.96).

Para além disso, a pesquisadora destaca dois importantes aspectos. O primeiro é que, referindo-se a Rancière (2010) e a Bergala (2009), “Os estudantes não esperam que lhes ensinem a “ver” ou a “ler” os filmes, pois como espectadores emancipados, vivenciam essas habilidades com competência e satisfação, antes mesmo de qualquer aprendizado”. O segundo, ainda reiterando Bergala (2008), é que “não é o saber do professor sobre cinema que definirá uma boa relação com o objeto-cinema, mas é o saber do professor sobre cinema, mas é a maneira pela qual ele se apropria deste objeto” (BARRA, 2015, p. 96).

Quanto às descobertas da pesquisa de Regina Barra desenvolvidas na seção dedicada à prática pedagógica com cinema na escola, destacamos mais diretamente relacionadas à temática deste estudo:

a) Nas falas dos/as docentes percebe-se que eles/elas consideram que a linguagem artística do cinema incorpora e estabelece um diálogo com outras formas de linguagem que já estavam presentes na escola quando o cinema nela acontece. Em outras palavras, há docentes que apostam no cinema como arte, como uma linguagem específica, que nele reúne outras linguagens artísticas, como as artes plásticas, as artes cênicas, a música, a dança, entre outras.

Quanto a esse entendimento do cinema como linguagem, Barra relembra que:

Para Bergala (2008), longe de enfatizar a importância do cinema como linguagem, o papel da escola é o de promover e de facilitar o acesso constante aos filmes, favorecendo o início e o desenvolvimento em crianças e adolescentes de uma leitura criativa que não se limita à análise e à crítica do filme. Para este tipo de leitura, ele propõe uma abordagem realizada com fragmentos de filmes, tornando o aluno um espectador-criador. Esta é uma ideia pouco familiar a escola e que exige um lento processo de impregnação de modo que possam ser criadas as condições necessárias para que os alunos se transformem em espectadores-criadores, pois só com o tempo as ressonâncias irão se desenvolver e revelar a sensibilidade dos alunos. (BARRA, 2015, p.105).

b) As práticas tradicionais de ensino predominam na escola, o que pode explicar a pequena importância do cinema na escola) Uma das professoras apontou dois principais obstáculos para

se trabalhar com cinema nas escolas, quais sejam: a existência da infraestrutura adequada para a exibição de filmes de um lado. E, de outro, a própria formação do professor.

d) Quando se trata de trabalhar com projetos de cinema na escola que envolvem a produção de filmes, isto é, a criação cinematográfica, como era o caso dos/as docentes entrevistados/as por Barra, outras dificuldades foram apontadas, entre elas: dificuldades técnicas com a finalização dos filmes; as expectativas dos/as alunos/as; a superação das incertezas, das dúvidas iniciais e a mudança da forma com que os/as estudantes assistem a filmes e percebiam o próprio projeto de realização de filmes, sendo várias as dificuldades para a construção do roteiro.

Concluindo essa parte de sua tese na qual a autora focaliza práticas pedagógicas com cinema Barra (2015, p.190) registra o quão potente o cinema se revela no processo educativo “e para as relações entre os sujeitos do conhecimento: professores/as e estudantes”; como também observa que o trabalho com cinema “evoca no indivíduo o gesto criativo do fazer e do pensar, o que constitui um dos grandes desafios da educação”.

Agregando outros elementos a essa sua análise, Regina Barra salienta que o espaço, a arquitetura e os equipamentos da escola não foram planejados como uma ambiência que possibilite a fruição fílmica e que as práticas pedagógicas escolares estão mais voltadas para a escolarização, estão mais voltadas para o desenvolvimento do intelecto e do raciocínio lógico-matemático, enfatizando disciplinas tradicionalmente valorizadas, do que para o desenvolvimento da sensibilidade e das artes. Nesse sentido, a função do cinema na escola, mais comumente aceita e empregada, está voltada para “a introdução de um conteúdo ou para estimular o estudo de alguma disciplina” (BARRA, 2015, p. 190), tal como veremos adiante ao apresentarmos os dados dos questionários do grupo do LASEB.

Completando suas considerações sobre a prática pedagógica com cinema na escola, sempre tendo como referência os trabalhos desenvolvidos por professores/as de Colégios de Aplicação que investigou, a pesquisadora enfatiza, que embora sejam variadas as práticas e atividades pedagógicas que podem ser realizadas com cinema na escola, a mais comum dentre elas é a assistência a filmes.

A esse respeito, Barra relembra a proposta de Bergala (2008) no sentido de que tanto os filmes

podem ser assistidos integralmente na escola e trabalhados na prática pedagógica docente desta maneira, como também podem ser exibidos fazendo a combinação e articulação de fragmentos, “o que provoca no espectador que os assiste o impacto da condensação do (s) trecho (s). O espectador aprende tanto com o que está fora quanto o que está dentro do filme e ainda com o que ele lhe suscita: emoções, sensações, pensamentos, questionamentos, associação de ideias e correlação entre fatos” (BARRA, 2015, p. 191).

Por fim, trazendo à reflexão ideias de Fresquet (2010), Barra considera:

O saber que a arte cria é capaz de afetar e modificar a própria pessoa, sendo este o motivo da sua importância na escola e dos professores propiciarem aos estudantes momentos de encontro com a arte cinematográfica, com diferentes filmografias, diretores, atores e cineastas. Embora não possa garantir a seus alunos o encontro íntimo e pessoal com a expressão artística, porque este é um movimento singular e individual, a escola não pode fugir desta responsabilidade. (BARRA, 2015, p.191).

Adensando esta ideia Regina Barra registra que:

Ao expor os estudantes a uma filmografia diversificada – apresentando-lhes filmes que estão fora do circuito comercial, que fogem às estéticas ditadas pelos estúdios de Hollywood preponderantes nas últimas décadas – e adequada à sua faixa etária, a escola já estará cumprindo seu papel de apresentar e oferecer aos estudantes o que há de melhor na cinematografia nacional e internacional. A arte é potência de criação e carrega em si a capacidade de renovação. Sem sombra de dúvida, esta é uma vultosa contribuição que o cinema pode aportar à educação. (BARRA, 2015, p.191).

Assim, concluímos a discussão proposta para este capítulo, que constitui as bases conceituais e referências de pesquisas com a temática deste trabalho. Nos próximos capítulos serão apresentados os dados oriundos dos questionários do grupo de professores/as do LASEB, que investigamos.

CAPÍTULO 4. RELAÇÕES DE PROFESSORES/AS COM O CINEMA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Neste capítulo são analisados alguns aspectos que constituem as relações dos/as sujeitos de pesquisa com o cinema, fora do espaço escolar. São elencados os seguintes aspectos: o lugar do cinema no tempo livre dos/as docentes; os meios e a periodicidade com que assistem a filmes; com quem o fazem; as fontes de que se utilizam para saberem a que filmes assistir e os gêneros fílmicos que mais assistem. Os dados oriundos dos questionários foram tabulados e expostos em tabelas contendo as frequências absolutas e relativas das incidências das respostas, e foram analisados, em uma abordagem inicial, mediante diálogos com outras pesquisas semelhantes e reflexões que procuraram compreender os dados encontrados.

4.1 O lugar do cinema no tempo livre

Estudos sobre consumos e práticas culturais de professores/as costumam associá-los aos tempos livres destes profissionais. Provavelmente por esta razão, isto é, pelo fato da disponibilidade para o consumo e prática cultural estar associada a estes tempos de não trabalho, o questionário aplicado ao grupo do LASEB também fazia essa associação e indagação.¹⁰

Contudo e antes de seguir apresentado os dados que obtivemos na tabulação dos questionários, é preciso explicitar o que estamos entendendo acerca do conceito de tempo livre, que se aproxima, em alguns autores e estudos, dos chamados tempo do ócio e tempo do lazer. Para essa discussão conceitual, recorreremos à tese de Geovani Silva (2014), que investigou os tempos livres de professores/as da cidade de Porto Seguro (Bahia, Brasil). Segundo este autor:

No início da industrialização, quando as jornadas de trabalho eram demasiadamente extensas e se realizavam em péssimas condições, a luta pelo tempo livre significava apenas uma reivindicação para obter tempos para o relaxamento e regeneração das energias laborais. Tanto o é que, inicialmente, o conceito de tempo livre aparece vinculado ao conceito de recriação e lazer, o qual diz respeito, sobretudo, à regeneração das forças gastas nos tempos de trabalho, à recriação das energias, para que o homem se sinta restabelecido para realizar novas tarefas, conforme Erich Weber (1969). Surge, então, a

¹⁰ Trata-se da pergunta 3.9 do questionário, assim redigida: *No seu tempo livre ou de lazer, indique as três coisas*

função regenerativa do tempo livre, que tem como finalidade recuperar as forças depois de uma jornada de trabalho, ou seja, o tempo do sono, do descanso, do livre entretenimento. Nessa perspectiva, o tempo livre se reduz a uma mera pausa para recriação das energias, para o descanso, sem outro sentido que não fosse passar o tempo sem nada fazer, desvincular-se das atividades laborais, ‘matar o tempo’. (SILVA, G. 2014, p.36).

O autor prossegue mostrando que a noção do tempo livre ganha uma nova dimensão, com o avanço da industrialização. Sobre isso, Geovane Silva salienta que:

Os tempos livres do trabalho passaram a ser objeto de especulação do mercado. Desse modo, iniciou-se uma corrida para ocupação dos tempos livres, por um conjunto de atividades já determinadas pelos negócios de tempo livre – viagens, parques, entretenimentos eletrônicos, ampliação das atividades esportivas, dentre outras –, no intuito de compensar as/os trabalhadoras/es dos desgastes físicos e mentais decorrentes das jornadas laborais. Surge, então, **a forma compensativa**, que busca, especialmente no lazer proporcionado pela indústria cultural, fora e dentro de casa (esportes, jogos, dentre outros), uma compensação psíquica para as sequelas e tensões do trabalho. O lazer integra as atividades de tempo livre como um meio de satisfação das necessidades das pessoas, em qualquer nível cultural, uma vez que as libera das obrigações sociais impostas socialmente, conforme Erich Weber (1969). (SILVA, g, 2014, p.37).

Pode-se afirmar que este é o caso dos consumos e práticas culturais do grupo de professores/as desta pesquisa, atividades que realizam em seu tempo livre em sua **forma compensativa**, em busca do lazer proporcionado pela indústria cultural, na qual se insere o cinema.

Depois de discutir as dimensões/funções do tempo livre, partindo de dados recolhidos em sua pesquisa de tese, que toma a forma Geovani Silva (2014) apresenta e desenvolve discussões muito pertinentes, que dialogam com alguns dos achados de nossos questionários. Depois de salientar que embora procurasse em sua pesquisa o tempo livre de professores, nos quais imaginava que eles e elas realizavam atividades adequadas aos tempos livres, que proporcionassem descontração, sociabilidades, relaxamento, lazer, dentre outras práticas culturais, o que mais o pesquisador mais encontrou foram “tempos abarrotados de trabalho, de sofrimento do corpo, devido às obrigações cotidianas assumidas por elas e eles”. Quanto a esta questão, Geovani Silva registra que:

Há linhas abissais que separam as práticas de tempos livres entre homens e mulheres: de um lado estão os professores que aproveitam os tempos livres para o relaxamento e a descontração, mesmo sobressaindo as práticas de lazer doméstico e nos entornos da casa; de outro se encontram as mulheres liberadas das suas atividades profissionais, mas dedicadas ao trabalho da casa, à prole, às/aos companheiras/os, bem como ao trabalho residual da escola, aguçando também na docência as desigualdades, a exclusão e perpetuação da visão

andrógena em relação à mulher. Desse modo, concluímos que nas temporalidades docentes fora da escola, professoras e professores vivenciam contínuos desequilíbrios temporais marcados pela escassez de tempos livres e excessos de obrigações cotidianas, atravessados por tensões, desafios e conflitos. (SILVA, G. 2014, p.311).

Quanto às atividades do tempo livre realizadas no que Geovani Silva denomina “interstícios dos tempos de trabalho”, aqueles tempos que sobram, atividades realizadas em frações de tempo, segundo o autor, em geral:

São realizadas no interior da casa, como, por exemplo, assistir à TV, ver um filme no DVD, fazer um churrasco com familiares e amigos, dentre outras, que denominamos de domesticização do lazer, as quais ocorrem, em geral, nos finais de semana e em feriados. A maioria dessas atividades, nos tempos cotidianos docentes, é constituída por rotinas já definidas, tanto no decorrer da semana, quanto nos finais dela, impondo aos indivíduos um grau bastante elevado de regularidade das suas ações, ou seja, os professores, em geral, jogam futebol, assistem TV e filmes em DVD, conversam com amigas/os, visitam bares esporadicamente, programam churrasco, almoço e jantar entre familiares e amigas/os e de vez em quando vão à praia e festas. Já as professoras, em geral, assistem TV e filmes em DVD, conversam com amigas/os, programam churrasco, almoço e jantar entre familiares e amigas/os e de vez em quando vão à praia e festas, mas as atividades de lazer, além de ocorrerem em casa, são simultâneas ao trabalho doméstico: ouvem música e limpam a casa, assistem a programas televisivos e fazem o almoço e cuidam de filhas/os, dentre outros”. (SILVA, G, 2014, p.313).

Quanto aos tipos de atividades prioritárias que aquele grupo do LASEB realiza em seus tempos livres, foram encontrados os índices abaixo encontrados:

Tabela 3: O lugar do cinema no tempo livre

Tipos de Atividades	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Atividades relacionadas com cinema / Assistir filmes, ver vídeos, ir ao cinema / Assistir documentários	13	26,0%
Leituras	12	24,0%
Dormir, descansar	04	8,0%
Ver Televisão	03	6,0%
Outras atividades culturais / Teatro / Visitar espaços culturais	03	6,0%
Passear / Ir ao shopping	03	6,0%
Conviver com a família	03	6,0%
Ouvir música	02	4,0%
Exercícios físicos	02	4,0%
Viajar	01	2,0%
Passear com bichos de estimação	01	2,0%
Cuidar de plantas	01	2,0%
Cozinhar	01	2,0%
Fazer pinturas	01	2,0%
Total	50	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Fica evidente neste quadro, que 26% do grupo exerce atividades relacionadas com cinema e audiovisual em seus tempos livres, quase a mesma frequência destinada a atividades que

envolvem “Leituras” (24%). As demais atividades, ficaram com frequências relativas muito menores, distribuídas: “Dormir e descansar” – 8%. Na sequência aparecem as atividades com 6% cada uma, isto é, “Ver Televisão”; “Outras atividades culturais / Teatro / Visitar espaços culturais”; “Passear / Ir ao shopping”; “Conviver com a família”, cada uma com 6%. Com índices um pouco menores estão as atividades de “Ouvir música” e “Exercícios físicos”, com 4% cada uma delas. E encerrando as atividades indicadas, com menores índices de frequência, que somam, 10%, aparecem: “Viajar”; “Passear com bichos de estimação”; “Cuidar de plantas”; “Cozinhar” e “Pinturas”, com 2% cada uma, o que significa que foram indicadas apenas uma vez, totalizando 2% cada uma delas.

Vale destacar, ainda, que se somarmos a atividade de ver televisão, com 6%, às atividades dos tempos livres estão associadas ao cinema e ao audiovisual, teremos 32% das indicações. Essa soma poderá ser feita, uma vez que muitas vezes ao ver televisão as pessoas estão vendo filmes, em contato com o cinema.

Cotejando esses dados dos questionários do grupo do LASEB com outras pesquisas que se referem aos tempos livres dos profissionais da educação, temos os dados da pesquisa tipo survey do GESTRADO (2010), realizado entre setembro a dezembro de 2019. O relatório desta pesquisa registra que:

A atividade que os sujeitos docentes mais costumam fazer em seu tempo livre é programa em família, que engloba 48% dos entrevistados. (...) Logo em seguida, aparece a atividade de leitura, de realização de tarefas domésticas e de descanso, com 47%, 44% e 42% dos entrevistados respectivamente. Praticar atividades físicas, atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.) e ir ao cinema foram as categorias abordadas menos recorrentes. (GESTRADO, 2010, p.39).

Ainda na pesquisa do GESTRADO (2010), as atividades com metade das indicações acima mencionadas foram: Cuidar de mim, 28%; Ver televisão, 21%; Dormir, 19%; Atividades físicas, 16%; Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.), 9%; Ir ao cinema, 7% e Outros, 8%. De um lado, esses dados divergem das evidências dos questionários do LASEB, porque os programas em família predominaram, chegando próximo à metade das indicações. De outra parte, esses dados aproximam dos nossos questionários.

Seja porque a atividade de ir ao cinema, no sentido de ir a salas de cinema atingiu os menores percentuais de atividades realizadas nos tempos livres por aqueles/as profissionais da educação,

seja porque ver televisão ficou com um índice mais elevado, embora não tenha alcançado os primeiros patamares. E, tal como no caso do grupo do LASEB, a atividade de leitura nos nossos questionários parece com preponderância, isto é, 24%. E no caso da pesquisa do GESTRADO, está logo abaixo dos programas em família (48%), aparecendo a indicação da leitura com 47%. Ainda no caso dos dados do GESTRADO, se somarmos a incidência do ver televisão, com 21% à prática cultural de ir ao cinema, com 7%, este somatório chega a 28%, pois como dito acima, muitas vezes, ao ver televisão, os/as espectadores/as assistem filmes. Portanto, estão em contato com o cinema.

Passando à pesquisa de Mônica Fantin apresentada no capítulo anterior, realizada com professores/as de Florianópolis, a pesquisadora também indagou acerca das atividades realizadas pelos/as professores/as em seus tempos livres, cujos dados encontrados foram:

Nas atividades de tempo livre: 92,2% navegam na Internet; 86,3% leem revistas; e 70% participam de atividades de estudo e formação. Entre outras formas de participação, 51,4% dizem participar do sindicato e 42,9% de alguma instituição ou entidade religiosa. (FANTIN, 2010, p.19).

No caso desta pesquisa de Fantin, outras categorias foram incluídas na investigação sobre os tempos livres, tais como a participação em sindicatos e as práticas religiosas. Além disso, a alta preponderância dos que navegam na Internet, 92%, também pode indicar que nesses períodos de tempo livre os/as professores/as estejam vendo filmes e/ou produções audiovisuais.

Em sua tese relativa à experiência do tempo na vida dos/as professores/as Inês Teixeira, ao examinar os tempos da rotina dos docentes que entrevistou, observou e que responderam um questionário, em um total de 62 professores/as de Escolas Públicas de Belo Horizonte, a pesquisadora constatou que a rotina daquele grupo aos sábados e domingos, supostamente tempos livres, inclusive porque muitos sábados são dias letivos nas escolas, o descanso é o que mais aparece. A este respeito Teixeira afirma que:

Observando o conjunto da rotina dos professores aos sábados, quando não são dia letivo, o descanso é o que mais aparece. Em seguida estão as ocupações domésticas, as atividades de lazer e as leituras/estudos. Em terceiro plano, incidem as compras e, posteriormente, as tarefas docentes em casa, além das atividades com os filhos e os cuidados com o corpo. A televisão aparece à noite, embora possa estar subentendida no lazer e no descanso. Aos domingos, a rotina assemelha-se à de sábado, excetuando-se as aulas. A televisão está mais presente, pois aparece à tarde e à noite. Não foram apontadas as compras nesse dia e há alguns casos de frequência à missas. Quanto às tarefas escolares,

estão entre as mais comuns aos domingos, contrariamente aos sábados. (TEIXEIRA, 1994, p.79).

Esta descoberta de pesquisa realizada há mais de três décadas, é também significativa para este estudo, seja porque indica, como outras pesquisas, a presença das ocupações domésticas nos tempos livres citados pelos/as sujeitos da pesquisa, além de colocar a televisão com algo já presente nas rotinas docentes. Vale lembrar, ainda, que naquela época o uso do computador e da internet ainda era muito restrito na vida dos/as professores/as, sendo esta, provavelmente, a razão pela qual não ambos não apareceram com atividades que constituem as rotinas dos finais de semana do grupo investigado.

Há que se considerar, enfim, que nos dados do nosso questionário os consumos culturais de cinema e de vídeo, associados ou não à televisão, apareceram com maior força do que em outras pesquisas, como as de Geovani Silva, de Fantin e do GESTRADO acima mencionadas, nas quais as atividades com as famílias são preponderantes. Tentando compreender as razões que poderiam explicar essa diferente constatação, duas delas, entre outras, poderiam ser apontadas. De um lado, a pergunta do questionário que estamos analisando, diferentemente dessas três pesquisas, a pergunta não se referia ao que os/as docentes fazem, efetivamente, em seus tempos livres e de lazer, mas ao que eles e elas mais gostam de fazer.

Isto é, aqui está em questão, o que eles e elas gostam e não o que fazem efetivamente. Outra hipótese para esta grande incidência do cinema, enquanto acesso a filmes e não como presença em salas de cinema, é a de que o grupo de professores/as que responderam aos questionários que analisamos, constituem um segmento de docentes que gosta mais de cinema do que outros de seus/suas colegas, e têm uma relação mais frequente com a produção cinematográfica do que os demais, que responderam aos questionários daquelas outras três pesquisas. Esta hipótese precisa ser considerada, uma vez que aquele grupo de educadores/as elegeram por interesse próprio ingressar no Curso de Especialização de Educação e Cinema, em meio a tantas outras áreas de concentração do LASEB, e/ou formações em outras instituições.

4.2 Assistir a filmes: Meios e periodicidade

Em relação aos meios e à periodicidade com que o grupo de os/as educadores/as do LASEB de Educação e Cinema assiste a filmes, encontramos os seguintes dados entre os vinte e seis participantes da pesquisa, conforme a tabela abaixo (próxima página):

Tabela 4: Tipos de meios e periodicidade de assistir a filmes

—	Periodicidade												—	
	Diariamente		Semanalmente		Quinzenalmente		Mensalmente		Raramente		Não respondeu		Total (abs.)	Total (%)
Tipos de Meios	(abs.)	(%)	(abs.)	(%)	(abs.)	(%)	(abs.)	(%)	(abs.)	(%)	(abs.)	%	—	—
TV	8	30,8%	3	11,5%	5	19,2%	2	7,7%	7	26,9%	1	3,8%	26	100%
DVD/Internet	6	23,1%	10	38,5%	4	15,4%	3	11,5%	2	7,7%	1	3,8%	26	100%
Sala de Cinema	0	0	3	11,5%	5	19,2%	7	26,9%	11	42,3%	0	0	26	100%
Total	14	53,9%	16	61,5%	14	53,8	12	46,1%	20	76,9	2	7,6%	—	—

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014), coordenada pela Profa. Inês Teixeira.

Examinando esta tabela observando quem assiste a filmes pela televisão, teremos que os maiores índices estão na periodicidade diária, 30,8% e, ao mesmo tempo, nos que o fazem raramente 26,9%. Em terceiro lugar está a periodicidade quinzenal, 19,2% e em quarto lugar a periodicidade semanal, 11,5%. Em último lugar estão os/as que o fazem mensalmente, 7,7%. Se somarmos os que assistem a filmes pela televisão diariamente e semanalmente, teremos quase a metade do grupo, isto é, 42,3%. Com a mais baixa periodicidade, por sua vez, temos 34,6% dos casos, isto é, o somatório da periodicidade rara, 26,9% e mensal, 7,7%.

No outro extremo da tabela, salta aos olhos a pequena periodicidade de frequência às salas de cinema, pois diariamente ninguém o faz, enquanto para 42,35% dos casos é rara a frequência às salas de cinema. Estes casos, se forem somados aos que vão a estas salas mensalmente, esse percentual sobe para 69,2% dos casos.

Quanto a assistir filmes através de DVD e de internet, além de considerarmos que neste caso seria provável altos índices, pois foram agregados na pergunta dois meios de acesso, o DVD e a internet, interessa verificar, também os valores numéricos das frequências relativas. Neste caso, a maior frequência de assistir filmes em DVD e internet é a semanal, 38,5%. Em seguida está a frequência diária, com 23,1% dos casos. Estas duas periodicidades somadas, atingem mais da metade dos casos, isto é, 61,1% dos casos. Por conseguinte, os menores índices de assistir filmes por DVD e internet ficaram nas periodicidades mais raras. Em outras palavras, a medida em que a periodicidade é maior (diariamente e semanalmente), os índices ou casos aumentam e a medida em que a periodicidade é menor (quinzenal, mensal e raramente), os índices abaixam, evidenciando alta periodicidade de assistir a filmes por meio de DVD e internet.

Observando a tabela por um outro ângulo, qual seja, o da maior periodicidade – diariamente e o da menor periodicidade – raramente, os índices são claros. Ou seja, na periodicidade diária, em primeiro lugar está a televisão, com 30,8% e o DVD e internet com 23,1%. No outro extremo, da periodicidade rara, está a sala de cinema, com nenhum caso na frequência diária e 11,5% na frequência semanal. E no outro extremo, da rara periodicidade, 42,3% e da periodicidade mensal 26,9, que somam dois terços dos casos, isto é, 69,2%.

Em termos gerais, a tabela indica, portanto, que a televisão, o DVD e a internet são os meios para assistir filmes que predominam no grupo investigado, sendo a grande ausente, a sala de cinema. Esta constatação é relevante, pois sabe-se o diferencial que representa enquanto experiência fílmica e estética, assistir filmes em pequenas telas e em casa e assisti-los em uma

sala de cinema. Pode-se perguntar, então, por que é esta a constatação, que reitera, por exemplo, a pesquisa do GESTRADO, nos oito estados brasileiros, na qual, como dito acima, ir à sala de cinema, representa 6% dos casos em relação às atividades realizadas no tempo livre dos/as profissionais da educação investigados/as. Como hipóteses possíveis para se explicar essa realidade, algumas delas devem ser consideradas, podendo estar juntas ou separadamente nas diferentes situações dos/as professores/as individualmente. Uma suposição seria o pequeno número de salas de cinema existentes no Brasil, mesmo em se tratando de uma grande metrópole, como Belo Horizonte. Outros aspectos a considerar seriam: a maior facilidade e comodidade quando se assiste filmes nas próprias residências dos/as professores/as.

Além disso, é mais econômico fazer isso, tanto em termos monetários quanto em termos de tempo e de facilidade de deslocamento. De outra parte, sejam as locadoras de DVD, que existiam em vários bairros quanto os sites da internet oferecem, atualmente, várias opções de acesso a filmes, além de plataformas como a ¹¹Netflix. Tudo isso, somado à programação fílmica oferecida também pela televisão podem explicar essa raridade da prática cultural de assistir filmes em uma sala de cinema entre os/as professores/as desta pesquisa e de outras.

4.3 Tipos de pessoas com quem assistem a filmes e periodicidade

Em relação aos tipos de pessoas com quem as pessoas do grupo investigado mais assistem a filmes, conforme a tabela abaixo, encontramos os seguintes resultados:

¹¹ Netflix uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming sediada em Los Gatos, Califórnia. NETFLIX. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Netflix&oldid=60304235>>. Acesso em: 20/12/2020.

Tabela 5: Pessoas com quem mais assistem a filmes:

Tipos de Pessoas	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Sozinho/a	14	18,9%
Esposa/o	14	18,9%
Sobrinhos/as	13	17,6%
Irmãos/os	11	14,9%
Amigos/as	11	14,9%
Filho/a	9	12,2%
Pai/Mãe	2	2,7%
Total	74	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Estes dados indicam que; com os maiores percentuais, entre as maiores frequências estão empatados aqueles/as que assistem filmes sozinhos/as, ou com a esposa e/ou marido, ambos com 18,9%. Já com 47,3%, somados os percentuais, excetuando o/a cônjuge, aparecem aqueles que escolhem algum membro familiar como companhia (irmão/ã, sobrinho/a, etc.).

Ao selecionarmos novamente os dados dos grupos familiares, no entanto, adicionando os/as cônjuges, o percentual sobre de 47,3% para 66,2%. O quadro evidencia, portanto que a família fica em primeiro lugar quando somados os tipos de pessoas que são escolhidas como companhia para ver filmes. De outro lado, analisando separadamente os tipos de pessoas indicadas, temos que as indicações variam razoavelmente (entre 12 e 18%) entre proporções não muito distantes, com exceção de Pai/Mãe, que ficaram com os menores índices, 2,7%.

Na pesquisa de AZEVEDO et al (2017, p.34) encontramos, novamente, similitudes e diferenças em relação ao grupo do LASEB. Diferentemente deste último caso, porém, no qual os/as professores/as que assistem sozinhos/as foi mais expressiva, alcançando mais da metade dos casos, 58,6%.

Quanto aos que assistem a filmes acompanhados, os dois estudos se aproximam, visto que em sua maioria foram apontados como companhia os/as esposos/as e/ou os/as filhos. Naquela mesma pesquisa os/as alunos também apareceram como companhias com as quais assistem a filmes, o que não foi citado no grupo do LASEB, o que as pesquisadoras consideram se trata das ocasiões nas quais os/as docentes exibem filmes na sala de aula, na escola ou, eventualmente, quando assistem filmes com os/as estudantes ao leva-los/as às salas de cinema.

Tentando compreender essa evidência, de que a companhia mais frequente para se assistir a filmes envolve os familiares, as autoras consideram que elas “podem estar associadas, entre outras circunstâncias e elementos, a alguns traços característicos das condições de vida dos/as professores/as nas quais se destacam, como seus escassos tempos e restritivos salários, que podem dificultar o acesso aos bens culturais legitimados”. (AZEVEDO et al, 2017, p.35) As pesquisadoras enfatizam, ainda, que:

Há que se considerar, também, suas relações e tipo de inserção nas cidades onde vivem, como também suas redes de sociabilidade virtuais e presenciais, que podem não ter o hábito de frequentar salas de cinema. Estudos indicam que em seus finais de semana, por exemplo, os/as professores/as frequentam outros lugares da cidade também com pessoas de seu círculo familiar. Além disso, os lugares que mais frequentam são as casas de parentes (TEIXEIRA, 1998), demonstrando que possuem uma rede de sociabilidade presencial restrita. Observa-se, também, que, ao saírem de casa, aquelas professoras e aqueles professores levam consigo um ou mais membros de sua família ou pessoas que lhe são muito íntimas, especialmente porque com elas pouco convivem, devido à sua grande carga horária de trabalho. (AZEVEDO et al, 2017, p.35).

Completando essa discussão, as pesquisadoras lembram, também, que os familiares mais próximos dos/as docentes que os/as acompanham não apenas ao cinema, mas em outros espaços da cidade onde residem. E concluem que “Sendo assim, a sala de cinema é como uma extensão da sala da casa, tanto para aqueles que vão ao cinema com seus familiares quanto para os que veem filmes em suas residências. E a sala da casa torna-se uma sala de cinema, apesar de suas tantas diferenças” (AZEVEDO et al, 2017, p.35).

Em relação aos/as docentes que assistem a filmes sozinhos, caso de alta frequência na pesquisa que realizaram, as pesquisadoras entendem que é possível supor que se devem às “longas jornadas de trabalho de trabalho dos/as docentes e as dificuldades em compatibilizar seus horários com os de outras pessoas, supostas companhias que teriam para irem ao cinema ou assistirem a filmes, conforme a pesquisa de Leal (2011), revelou.

Adensando um pouco mais a discussão, reflexão pertinente também para o grupo do LASEB, as autoras registram que, na atualidade,

A experiência com e de cinema tem sofrido inúmeros deslocamentos em função das mudanças ocorridas no percurso histórico, na qual esta arte deixa de ser o único meio possível de assistir às obras cinematográficas. Dessa forma, atualmente há que se diferenciar a ida ao cinema, com todo o aparato físico e simbólico que lhe dá forma da experiência com os filmes cinematográficos nos espaços privados, possível a partir da crescente generalização das formas de circulação dos filmes. Primeiro, vendo filmes na televisão e, mais recentemente, na internet. (AZEVEDO et al, 2017, p.36).

4.4 Fontes de Indicação de filmes

Um outro aspecto indagado no questionário refere-se às fontes de indicações dos filmes que o grupo assiste. Com esta indagação procurava-se conhecer alguns critérios e balizamentos daqueles/as educadores/as em relação à sua seleção dos filmes que assistem, tendo sido encontrados os seguintes dados:

Tabela 6: Fontes de indicações de filmes

Tipos de fontes	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Amigos	16	27.6%
Revistas	12	20.7%
Família	9	15.5%
Trailers	6	10.3%
Internet	5	8.6%
TV	4	6.9%
Professores	4	6.9%
Rádio	2	3.4%
Total	58	100.0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Em relação às fontes das quais o grupo se utiliza para a seleção dos filmes que assiste, as maiores incidências estão concentradas nos “Amigos” e “Revistas”, que aparecem com 27,6% e 20,7%, respectivamente. Ambas, se somadas, totalizam quase a metade das indicações, 48,3%. Em seguida, aparecem duas outras fontes, com percentuais menores do que os de amigos e revistas, quais sejam: a família, com 15,5%; os trailers, com 10,3% e a internet, com 8,6%. Com percentuais inexpressivos estão a televisão e os professores/colegas, com 6,9% cada um e, finalmente, com um percentual insignificante, aparece o rádio, com 3,4% das indicações do grupo.

Vale destacar que a TV, embora isoladamente apareça com alta frequência nos como veículo mais utilizado para ver filmes na frequência diária, conforme exposto acima, quanto à porcentagem relativa à TV como fonte de indicação fílmica, ela aparece entre os índices mais baixos, 6,9%, com indicações equivalentes às de professores 6,9%”, estando apenas acima do rádio. Deste modo para o grupo pesquisado, embora a TV seja um veículo massivo de exibição

de filmes, ela não tem o mesmo apelo quando se trata de fontes de indicação de filmes. Vale destacar, também, a pequena incidência dos/as colegas professores/as quanto á indicação de filmes, embora a convivência entre colegas seja diária, muito frequente. Talvez coubesse perguntar a esse respeito, se o cinema está fora dos temas das conversas e do interesse daqueles/as colegas nessa sua convivência, ainda que seja ele um dos consumos culturais mais comuns entre o grupo.

Fica, também, em aberto, pois a formulação da pergunta não permite fazer inferências a respeito, se aqueles/as educadores/as costumam utilizar como fonte para selecionarem filmes, revistas ou demais publicações ou meios especializados em cinema. As revistas foram apontadas como o segundo tipo de fonte mais frequente, estando abaixo dos/os amigos/as. Contudo, o questionário não indagava sobre os tipos de revistas, de modo que pudéssemos verificar se seriam ou não especializadas em cinema. Quanto aos/as amigos/as, também não é possível avançar na análise ou nas suposições, pois não se sabe se seriam amigos/as que conhecem cinema, que frequentam cinema, enfim, não é possível saber qual a relação desses amigos/as com a arte cinematográfica.

4.5 Gêneros fílmicos

A primeira constatação quanto aos gêneros fílmicos que o grupo costuma assistir, sem considerar a controversa tarefa de fazer essa categorização, os quadros abaixo se restringem à classificação apresentada aos professores/as no questionário, cuja classificação dos gêneros fílmicos foi feita pelos/as pesquisadores/as que elaboraram o questionário, a qual aparecia nas categorias de resposta da pergunta fechada.

Quanto a este aspecto, as perguntas foram duas. A primeira foi a pergunta 3.7, qual seja “*Você tem preferência por algum gênero de filmes?*”, cuja resposta foi fechada em apenas duas opções: sim ou não. Nas respostas foram encontrados 20 casos, 76,9% cujas respostas foram sim, indicando que aqueles/as docentes têm preferências; 05 casos, 19,2% foram de resposta não, indicando que não têm preferência. Houve, também, um caso de pergunta sem resposta, 3,8%.

Em relação aos/as professores/as que disseram ter preferências, as incidências estão na tabela abaixo:

Tabela 7: Gêneros fílmicos de preferência

Gênero	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Drama	9	20,9%
Romance	9	20,9%
Histórico	5	11,6%
Documentário	4	9,3%
Infantil	2	4,7%
Terror	1	2,3%
Aventura	1	2,3%
Ficção Científica	1	2,3%
Comédia	1	2,3%
Policial	0	0,0%
Religioso	0	0,0%
Pornográfico	0	0,0%
Outro	1	2,3%
Não respondeu	1	2,3%
Não se aplica	8	18,6%
Total	43	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Quanto ao gênero dos filmes apontados como preferidos, de acesso mais frequente, há uma clara concentração no Drama e no Romance, com 20,9% cada um deles, totalizando 41,8% das respostas. Em segundo lugar, no entanto com a metade das indicações do drama e do romance, estão fílmicos históricos, com 11,6%, seguidos dos documentários, com 10,9%.

As demais respostas, apresentam pequenos índices de frequência, assim distribuídos: filmes infantis, com ... e os demais gêneros, isto é, terror, aventura, ficção científica, comédia totalizaram 2,3% dos casos, cada um deles. Os gêneros policial, pornográfico e religioso, embora aparecessem nas alternativas de resposta, não obtiveram nenhuma indicação.

A análise destes dados exige, inicialmente, duas considerações. A primeira diz respeito à ideia de preferência, tal como a ideia de escolha, em várias situações. Quanto a isso colocamos em dúvida a ideia de preferência, tal como a de escolha, pois haveria condições reais de escolha? Trata-se realmente de uma preferência ou de imposições, de contingências, de circunstâncias? Em outras palavras, qual seria a real margem de escolha, desnaturalizando a ideia de que existe, realmente, uma escolha.

A segunda observação necessária nesta discussão de gêneros fílmicos é que a resposta a esta pergunta foi fechada e os tipos de gêneros fílmicos foram indicados nas alternativas de resposta, elaboradas pelos/as pesquisadores/as que fizeram o questionário. Isso implica em que os respondentes fazem algo como uma autoclassificação, a partir das alternativas que lhes foram propostas. Assim sendo, e tendo em vista a dimensão controversa e polissêmica da classificação dos gêneros fílmicos, não é possível afirmar quais entendimentos os informantes possuíam acerca daqueles gêneros indicados na resposta. Qual seja, não se sabe se o entendimento deles quanto aos gêneros fílmicos elencados nas categorias de respostas eram os mesmos do/as pesquisadores/as.

Verificando outras pesquisas em que essa as preferências de professores/as por gêneros fílmicos foram indagadas, temos o trabalho de Azevedo et al (2017). Do total dos/as professores/as investigados, o que gerou 357 respostas à questão sobre gêneros fílmicos de preferência, as incidências encontradas se assemelham, em parte, às do grupo de professores/as do LASEB. Isto porque, em primeiro lugar, na pesquisa de Azevedo et al, aparece a comédia, com 51,6% das indicações, gênero que ficou com pequena incidência no caso do LASEB, havendo apenas um caso dentre os 26 questionários respondidos. As duas outras maiores incidências dessa pesquisa de Azevedo et al (2017), já coincidem com as do grupo que investigamos, visto que o drama ficou com 17,4% e o romance com 13,6% das respostas.

Vale observar, ainda, que em ambas as pesquisas, de Azevedo et al e a do grupo do LASEB de Educação e Cinema, o gênero documentário ficou com 3,8% e 9,3%, respectivamente, sendo um pouco maior no caso do grupo do LASEB. Este destaque é necessário, uma vez que documentários são uma proveitosa fonte de conhecimentos que poderiam auxiliar não apenas na ampliação do repertório cinematográfico dos/as professores/as, como também no seu repertório cultural mais geral.

Embora não tenhamos contemplado o aspecto dos critérios que influenciam as escolhas dos/as professores/as por determinados filmes, consideramos importantes as descobertas e análise do trabalho de Azeredo et al. Segundo as autoras,

Sobre os elementos que influenciam as escolhas dos/as professores/as por determinados filmes, tem-se a seguinte distribuição: 62,4% deles/as procuram filmes levando em consideração o tema/assunto abordado. Para 20,8%, são os atores que influenciam na escolha. Para outros 9,9%, são importantes os lugares e os cenários onde os filmes transcorrem. Destaca-se, ainda, que 5,0% dos/as professores/as buscam assistir a filmes tendo como motivador o/a diretor/a e ainda 2,0% não especificaram o fator de escolha. (AZEVEDO et al, 2017, p.39).

Tentando analisar o que esses índices representam, Azevedo et al tecem considerações que podem ser pertinentes para os dados encontrados entre o grupo do LASEB. Segundo as autoras:

Esse panorama sugere uma acentuada restrição no repertório fílmico do grupo de professores/as investigados/as, havendo a hegemonia do cinema comercial ou de puro consumo, em detrimento dos filmes de arte. Tais informações indicam que esses/as docentes também fazem parte dos contingentes populacionais que estão submetidos aos ditames da indústria cultural nos termos de Adorno e Horkheimer (1986). (AZEVEDO et al, 2017, p.39)

Prosseguindo a análise, as autoras salientam que:

Os ditos filmes de preferência e seus respectivos gêneros evidenciam duas características básicas. A primeira, é “a massiva influência das produções hollywoodianas”, mesmo no caso de filmes brasileiros elencados pelos/as docentes, visto que esses trazem a marcar das produções dos grandes estúdios. Isto é, segundo as autoras. Entre os/as professores/as a hegemonia de Hollywood está presente, reafirmando o monopólio da produção, da distribuição e exibição desta cinematografia, presente na programação de todas os locais de exibição no país, na televisão, na internet, etc. (AZEVEDO et al, 2017, p.39).

Essas ditas preferências dos/as professores/as ficam circunscritas aos interesses e esquemas da indústria de entretenimento norte-americana, como nos demais segmentos da população. Esta constatação reforça o questionamento que fizemos acima, no sentido de que não se pode dizer que há uma plena escolha e preferência dos/as professores/as, mas há uma restrição de suas oportunidades de ampliarem seu repertório cinematográfico, em razão daquele monopólio. Este fato acarreta, também, segunda as autoras, uma certa homogeneização estético-ideológica no que concerne ao acesso dos/as docentes ao cinema e a filmes (AZEVEDO, 2017).

Adensando a análise, as autoras se remetem à discussão de Bourdieu (2007) destacando que:

O gosto é socialmente produzido, sendo construído mediante o jogo de forças, das dinâmicas de dominação ideológica e política presentes e hegemônicas no tecido e nas estruturas sociais que influenciam nos sistemas de classificação, no julgamento e nos esquemas perceptivos de gosto, inclusive estéticos. No caso do cinema, os esquemas são consolidados historicamente pela narrativa fílmica clássica "imposta" pela indústria cultural, conforme nos aponta Xavier (1983)". (AZEVEDO et al, 2017, p.40).

Em síntese, as autoras entendem que não é possível esquecer que, também no caso dos/as profissionais da educação:

Existe uma forte e clara hegemonia quanto à produção, distribuição e exibição de um certo tipo de cinematografia, a hollywoodiana, sobretudo, que conforma os gostos, constitui certos tipos de preferência e elimina possibilidades de escolhas, visto que os/as espectadores/as ficam restritos/as às contingências da maior ou menor acessibilidade de um ou outro tipo de cinematografia. Há forças que atuam sobre o mercado, empresas e interesses que excluem e dificultam o acesso do grande público a alguns tipos de cinema e facilitam outros. (AZEVEDO et al, 2017, p.40)

Finalizando este capítulo, algumas considerações são necessárias. Deve-se reiterar, devido à importância deste achado, que quando questionados se têm o hábito de assistir filmes, todos os/os educadores/os do LASEB de Educação e Cinema que responderam ao questionário da pesquisa responderam que SIM. Apesar de parecer evidente que uma pessoa que procure cinema como curso tenha o hábito de assistir filmes, isto pode não proceder. Alguns/as professores/as preferem trabalhar mais com as técnicas de cinema, e assim produzir filmes e vídeos, por exemplo. Desta forma, o interesse deste docente fica mais focado na produção.

Os/as educadores/as do LASEB foram coerentes com o curso de especialização que abraçaram, pois teriam outras opções de especialização, visto que o LASEB oferece outras áreas de concentração, como dissemos anteriormente. De outra parte, quando informam que têm o hábito de assistir a filmes, esta informação era previsível, seja devido à popularização o cinema, do vídeo e dos filmes, mais especificamente, seja porque professores/as são trabalhadores/as da cultura, de quem se espera o contato com um repertório cinematográfico significativo.

Ao assistir, ao menos de modo diversificado, muitas produções cinematográficas, aumentamos nosso repertório e assim podemos ter melhores critérios e possibilidades de levar produções de qualidade para a escola, embora na realidade, tal como vimos nos dados acima, este não

seja o caso dos/as professores/as em geral e nem dos/as docentes do LASEB investigados/as. É a parte que nos cabe, dentro de um universo de possibilidades e impossibilidades das crianças, adolescentes e jovens terem contato com bons filmes.

De outra parte, não temos como prever a qualidade de produções cinematográficas a que as crianças, adolescentes e jovens serão expostos na vida social. Mas naquilo que um/a educador/a pode interferir, que é no ambiente escolar, é desejável que todo/a professor e professora tente oferecer o melhor a seus alunos e alunas, em todas as áreas de conhecimento, inclusive das artes. Especialmente, porque a escola para a grande maioria dos/as estudantes é o único espaço e oportunidade para que possam conhecer e desfrutar de certo tipo de cinematografia, a qual não teriam acesso em outros espaços ou sequer sabem que existe. Sendo assim, a responsabilidade dos/as educadores/as é tentar oferecer o melhor possível, conforme Fresquet (2008) salienta em “Fazer Cinema na Escola: Pesquisa sobre as Experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman”.

Neste seu trabalho, Fresquet, dialogando com Bergala (2006) registra que que “não assistir filmes de qualidade”, principalmente “durante a infância”, pode fazer com que a criança perca algo muito especial, ou deixe de experimentar alguma instância que poderia vir a ser a perda de ‘uma possibilidade’ que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde.” (FRESQUET, 2008, p. 4). A criança pode ter, evidentemente, acesso a bons filmes por diferentes vias. Mas voltamos a reiterar, são meios e circunstâncias nem tão prováveis e por demais aleatórias. Podem se concretizar, podem nunca acontecer, ou pior, pode ser que o/a aluno seja exposto/a somente a material de conteúdo impróprio ou duvidoso. Esta é uma questão que o/a professor/a não tem como controlar.

Ainda assim, exibir bons filmes às crianças, não significa que as professoras evitarão que elas sejam submetidas a material ruim como, por exemplo, filmes com conotações machistas, racistas ou discursos de ódio. Porém, é necessário que a criança tenha diferentes parâmetros para pensar, para sentir e desfrutar da arte cinematográfica, dela se aproximando para além do que é hegemônico, para além do “cinema de puro consumo”, na expressão de Bergala (2006). E no tocante à escola, como preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que nos orienta a pensar na proteção integral da criança e do adolescente, temos que saber que nossas ações visam também a salvaguarda destes/as alunos/as.

Além disso, como na orientação de grandes educadores como Paulo Freire e Elza Freire, educar nos solicita os exercícios de escuta do sujeito e consideração da leitura de mundo que o indivíduo traz consigo. Precisamos estimular de forma saudável a autonomia do educando e a sua capacidade de reflexão crítica, assim ele terá mais instrumentos para compreender o mundo que o cerca e as coisas que lhe são apresentadas. Então como sugere Bergala, lembrado por Fresquet, não percamos a oportunidade e nem deixemos que os pequenos percam a oportunidade de assistir bons filmes.

Outra discussão, que não entraremos agora porque foge aos propósitos deste trabalho, é a problemática de o que seriam bons filmes e de quem faria estas seleções nos espaços escolares? A princípio, no dia a dia da sala da aula, o professor, como pesquisador que é, como se espera, encontrará alguns materiais em diferentes fontes. Um caminho possível que refletimos, seria buscar publicações específicas sobre o tema, ou acompanhar escritos especializados sobre Cinema e Educação, em autores como Adriana Fresquet, Rosália Duarte, Inês Teixeira, Ismail Xavier, Alex Moletta, Clarisse Alvarenga, entre outros/as que discutem cinema e educação.

Com estas preocupações, seguimos para o próximo capítulo, no qual estará em discussão a temática das relações do grupo investigado com o cinema/filme nos espaços da escola, no dia a dia.

CAPÍTULO 5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES COM CINEMA/FILMES NA ESCOLA

Muitos professores do ensino básico público brasileiro, de todas as disciplinas, trabalham com atividades relacionadas com o cinema, a exibição de filmes e audiovisual em suas respectivas escolas. Este é o caso dos educadores/as do grupo do LASEB de Educação e Cinema, que também desenvolvem práticas pedagógica com cinema/filmes nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, Minas Gerais. Sendo assim, este capítulo apresenta alguns aspectos e questões que emergiram nos questionários, pertinentes às atividades que o grupo realiza com filme/cinema no cotidiano de seu trabalho nas escolas, qual seja, como o filme/cinema está presente nas práticas pedagógicas desses/as profissionais. Para tanto, foram analisados os seguintes aspectos: momentos ou situações em que tais práticas se realizam;

Tal como trabalhado no capítulo anterior, as respostas encontradas nos questionários respondidos pelo grupo foram tabuladas e sistematizadas em tabelas com categorias de respostas e frequências absolutas e relativas. Acompanhado estas tabelas estão algumas considerações e reflexões com o propósito de iniciar uma análise sobre os dados encontrados, para o que procuramos, tal como no capítulo anterior, dialogar com pesquisas que se debruçaram sobre a mesma temática do capítulo.

5.1 Momentos/situações das práticas pedagógicas com cinema/filmes

Para identificar e analisar alguns aspectos das práticas pedagógicas do grupo investigado com cinema/filmes, no cotidiano de seu trabalho na escola, reunimos, primeiramente, informações sobre os momentos ou situações nos quais estes/as profissionais as realizam.¹²

Deve-se ressaltar, que a pergunta sobre este quesito contava com doze possibilidades diferentes de respostas para serem assinaladas. No conjunto dos 26 questionários foram registradas 67 indicações, visto que a maioria quase absoluta dos/as educadores/as trabalham com

¹² Lembramos que no questionário havia uma pergunta sobre isso, isto é, perguntou-se aos/às educadores/as em quais momentos, ocasiões ou situações trabalham com cinema/filmes. Trata-se da pergunta 4.1.1, conforme questionário em anexo.

cinema/filmes em diferentes momentos. Por isso, marcaram mais de uma opção, conforme registrado na tabela abaixo.

Tabela 8: Momentos/situações das práticas pedagógicas com cinema/filmes

Momentos/Situações	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Quando vou finalizar um conteúdo	12	16,7%
Quando vou desenvolver alguma parte do conteúdo	11	15,3%
Ao variar de atividades	10	13,9%
Ao conhecer algum filme importante	9	12,5%
Quando vou introduzir um conteúdo específico	8	11,1%
Não há um momento definido	6	8,3%
Ocasões a pedido dos alunos	4	5,6%
Ao necessitar de tempo para fazer alguma coisa enquanto os alunos assistem a filme	3	4,2%
Apenas no início do ano	2	2,8%
Ao substituir algum colega	2	2,8%
Quando preciso me ausentar	0	0
Outros	5	6,9%
Total	72	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Os dados acima permitem afirmar que a maior parte dos momentos/ocasiões/situações nos quais são realizadas práticas pedagógicas com filme/cinema estão associados ao desenvolvimento de conteúdos curriculares ou disciplinares, totalizando 43,1% das respostas,

assim distribuídas: 16,7% responderam que realizam tais práticas “quando vou finalizar um conteúdo”; 15,3% responderam que o fazem “quando vou desenvolver alguma parte do conteúdo” e 11,1% indicaram que realizam tais práticas “quando vou introduzir um conteúdo específico”.

Esta constatação está presente em outros estudos e pesquisas que indicaram a mesma centralidade dos conteúdos disciplinares no que concerne às práticas pedagógicas com cinema/filmes. Os/as profissionais da educação, tal como este grupo do LASEB, entendem que o cinema/filmes pode ser útil ou proveitoso para desenvolverem conteúdos disciplinares pelos quais esses/as profissionais são responsáveis nos processos de escolarização. Ou melhor, outros estudos confirmam esta constatação, no sentido de que os momentos ou ocasiões nos quais os/as docentes desenvolvem práticas pedagógicas com cinema, estão associados com as exigências do conteúdo pedagógico da disciplina lecionada pelo/a docente. As evidências possibilitam afirmar, portanto, que para mais da metade do grupo de professores/as que respondeu os questionários, os filmes ajudam ao ensino e aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados com os/as estudantes.

Um segundo tipo de momento citado, que dá origem às práticas pedagógicas com cinema/filme, diz respeito à possibilidade de variar ou de não repetir os mesmos tipos de atividades pedagógicas, que totalizou 13,9%, representando a terceira maior incidência de respostas. A este respeito deve-se salientar que, se este tipo de resposta for somado ao grupo de respostas anterior, que se remete diretamente ao trabalho com os conteúdos disciplinares, a questão do ensino dos conteúdos pela via do cinema/filme atinge 57,0% das respostas. Considerando que variar atividades está intimamente relacionado ao fato de que estas devem trabalhar conteúdos, pode-se afirmar que a maior parte dos momentos nos quais as práticas pedagógicas envolvem cinema/filmes está diretamente associada ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Outros tipos de respostas encontradas neste quesito, evidenciam um outro entendimento ou motivação para as práticas pedagógicas com cinema/filme, remetendo-se à arte cinematográfica propriamente dita, e não aos seus vínculos com os conteúdos pedagógicos. Este é o caso daqueles/as que disseram que o fato de ficarem conhecendo algum filme importante os/as levam a trabalhar com tal filme, que totalizou 12,5%. Neste caso, é o filme propriamente e não os conteúdos disciplinares que dão origem ao trabalho pedagógico com cinema/filme. Estas incidências, tanto quanto podem estar associadas aos conteúdos que o/a

docente deverá desenvolver, podem indicar, também, que não estão associadas aos conteúdos disciplinares. Ainda que este tipo de resposta tenha tido pouca frequência, ela deve ser considerada, pelo que ela pode estar indicando.

Nestes casos, pode-se pensar que o/docente leva em conta o cinema/filme propriamente dito, que ganha centralidade e importância, pois o/a educador/a, tendo conhecido tal obra fílmica, entende que deve levá-la à escola. Este tipo de resposta, além de possibilitar a suposição trabalhar com cinema/filmes pode ser algo mais do que ensinar os conteúdos. Ainda é possível pensar que, conhecer filmes torna-se muito importante para os/as educadores/as, pois os conhecendo-os, eles/as terão mais opções de escolha para incorporá-los em suas práticas pedagógicas.

Ou seja, esse tipo de resposta evidencia a importância de os/as educadores/as possuírem um amplo, diverso e qualificado repertório cultural, pois esse pode ser um meio de assegurar que eles e elas levem para seus alunos/as filmes que consideram importantes. Assim ampliariam, também, o repertório cinematográfico dos/as mesmos/as. Contudo, como vimos no capítulo anterior, o repertório fílmico do grupo investigado e de outras pesquisas com docentes, indica um repertório pouco diversificado, no qual predomina a produção hollywoodiana.

As demais respostas se dispersaram e obtiveram menores percentuais, variando entre aqueles/as que não têm um momento definido (8,3%), seguidos das outras situações, em ordem decrescente: quando os alunos pedem, 5,6%; quando o/a professor/a necessita fazer alguma coisa e aproveita o tempo enquanto os/as estudantes estão assistindo ao filme, 4,2%; para substituir um colega e no início do ano, com 2,8% cada.

Quanto aos tipos de respostas que associam o cinema/filme na escola aos tempos dos/as professores/as, seja aos tempos ausentes (o absenteísmo docente no dia a dia da escola), seja aos excessivos tempos de trabalho que transformam os períodos de tempo em que os/as estudantes estão assistindo aos filmes em um bom momento que sobra para aqueles/as profissionais façam alguma coisa de que necessitem, nos remetem às reflexões relativas aos tempos cotidianos dos/as professores/as.

Em geral, como vários estudos indicam, trata-se de uma arquitetura e experiência temporal nas quais há excessivas jornadas de trabalho e escassos períodos excessivos de tempo livre para o lazer, para o descanso, para o ócio, como vimos no capítulo 3, ao nos referirmos à tese de

Geovani Silva, “Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias” (2014). Em ambas as situações, seja para substituir colegas que faltaram ao trabalho, seja aproveitando o tempo para algo de que necessita enquanto os/as estudantes assistem ao filme, o problema da escassez do tempo livre versus o excesso do tempo de trabalho, está colocado. De outra parte, é preciso lembrar, ainda que não seja objeto desta dissertação, que o excesso de trabalho e as precárias condições laborais e salariais dos/as docentes da Educação Básica, tem sido o fator detonador de enfermidades que geram as licenças, os afastamentos, as abstenções por motivo de saúde¹³.

Também não podem ser negligenciadas as respostas que indicam que os momentos para a realização de práticas pedagógicas com cinema estão ligados à demanda dos estudantes. Esta constatação também não é nova, uma vez que reitera o fato observado no cotidiano da escola e em pesquisas, que indicam que o trabalho com imagens (fotografia, cinema e audiovisual¹⁴) é algo que interessa, motiva e mobiliza os/as estudantes.

5.2 Periodicidade de exibição de filmes nas práticas pedagógicas

Tabela 9: Periodicidade de exibição de filmes na prática pedagógica

Período	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Semanalmente	3	12%
Mensalmente	5	19%
Bimestralmente	7	27%
Trimestralmente	2	8%
Semestralmente	3	12%
Anualmente	0	0%
Raramente	6	23%
Total	26	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Quanto à frequência com que ao/as educadores/as exibem filmes, entre as maiores incidências foram registrados os períodos bimestralmente, 27%, e raramente, 23%, que somados totalizaram metade de todas as opções juntas, isto é, 50% ou metade das respostas.

¹³ Grifo nosso

Examinando as outras periodizações e suas incidências, observa-se que mensalmente aparece como a terceira maior incidência, com 19% das respostas, seguida das frequências semanal e semestral, ambas com 12%.

Se somarmos as frequências bimestral, 27%, mensal, 19% e semanal, 12%, teremos um total significativo, de um pouco mais da metade das respostas, 58%. De outra parte, quando adicionamos as periodizações: trimestral, 8%, semestralmente, 12% e raramente, 23%, temos um total de 43% das respostas.

O que concluir, portanto, isto é, o que estes dados revelam? Embora os/as casos de docentes que raramente trabalham com cinema tenha sido a segunda maior incidência, evidente que os dois dos três maiores percentuais incidiram nas frequências mensalmente, 19%, e bimestralmente, 27%, que indicam uma certa regularidade e periodicidade no trabalho com filmes na escola, pois ambas as frequências somaram 46%. Contudo, é também significativo o somatório das frequências mais esparsas, isto é, se somarmos os 23% do raramente e os 12% do mensalmente, teremos 45% dos casos. Deste modo, vê-se um equilíbrio entre as incidências tanto das periodicidades mais frequentes, quanto das periodicidades que revelam menor frequência de práticas pedagógicas com cinema/filmes no grupo investigado.

Esta evidência pode estar associada a vários fatores e circunstâncias, sendo que, por um lado, as menores incidências podem ser explicadas pelas dificuldades encontradas por aquele grupo de educadores/as, para realizarem práticas pedagógicas com cinema. Quanto aos que o fazem com uma maior frequência, devem ter, também, suas razões para tal, ainda que encontrem dificuldades a respeito.

Existem algumas considerações importantes a serem levadas em conta quanto ao fato de o maior índice de frequência de atividades com cinema/filme haver incidido na periodicidade bimestral, 27%. Ao verificar estes dados, como professor de escola pública do estado de Minas Gerais, a primeira coisa que me ocorreu é que, embora no começo do ano, os docentes desta rede pública de ensino façamos um planejamento de aulas anual, que entregamos à coordenação, isto pode mudar no decorrer do ano. Além disso, o referencial bimestral é muito forte e significativo na arquitetura temporal escolar, com ordenamentos fixos, rígidos e fragmentados conforme Teixeira (1994), analisou. Salvo em casos de motivo maior, somos obrigados a “fechar” notas, avaliações e trabalhos de modo bimestral. Então, “cabeça” dos/as profissionais da escola acaba funcionando automaticamente, pensando de forma bimestral.

Logo, mesmo sendo difícil, pode ocorrer um ato falho, em termo de valores numéricos, quando temos que informar “periodicidades” que não sejam bimestrais, sobre nossas atividades como docente.

A partir desta hipótese, consegui uma nova entrevista com uma das educadoras do LASEB de Educação e Cinema, a Prof. Ana Rita Santos (atualmente em vias de aposentadoria laborativa), que muito gentilmente concordou em esclarecer algumas informações a este respeito. A resposta da Profa. Ana Rita confirmou minha hipótese inicial. No município de Belo Horizonte, as escolas se organizam de forma trimestral, diferentemente do Estado, todavia, todo o restante funciona de forma muito parecida.

As professoras têm pré-estabelecido uma organização anual, e como muitas, já há muito tempo na função, já tem boa parte das aulas esquematizadas, claro, respeitando as modificações, dinâmicas e implementações necessárias. De qualquer forma, trimestralmente, segundo Ana Rita, elas têm que cumprir as mesmas obrigações pedagógicas e burocráticas que os/as colegas das Redes Estaduais Públicas; provas, notas, trabalhos, feiras escolares e apresentações culturais, festividades (dia índio, do trabalho, das Mães, folclore, etc.). Desta forma, relembro Teixeira (1999), há no Ensino Municipal, tanto quanto no Estadual, os rígidos marcadores temporais contidos nos “horários e calendários”.

Bimestralmente é a frequência mais aproximada do tempo efetivo em que os/as professores/as municipais têm para desenvolver seus conteúdos didáticos, que na Educação Municipal, segundo a Prof. Ana Rita é o trimestre. Por isto no quadro, vemos a frequência “bimestral” com o maior percentual de frequência de exibição de filmes. Mas no último mês, que é aquele que resultaria na frequência “trimestral”, os professores/as têm que aplicar provas e fazer a parte burocrática do registro de notas, das avaliações. Isto parece também se refletir nos dados, pois trimestralmente a frequência com que utilizam filmes diminui.

Vale ressaltar, ainda, que de um modo geral, uma vez que os períodos bimestral, 27%, mensal, 19% e semanal, 12%, totalizaram 58% das incidências, podemos verificar uma boa frequência na periodicidade de realização de atividades pedagógicas com cinema/filmes, se compararmos do os percentuais que incidiram sobre a periodicidade rara, 23% e semestral, 12%, que totalizaram anual 35% das respostas.

O que estamos problematizando, aqui, é que o fato das atividades com cinema/filmes aparecerem nas respostas como sendo realizadas de forma intensa no período bimestral, e zerada na frequência anual, talvez seja uma informação que necessite de mais pontos de vistas, relativos ao que acabamos de trazer, sobre a bimestralidade e a trimestralidade com que são construídos os calendários escolares, que servem de referência e parâmetros temporais, circunscrevendo as práticas pedagógicas e atividades docentes nestas formalizações rígidas da arquitetura do tempos escolares e trabalho docente.

Acerca desta constante presença das práticas pedagógicas com cinema/filme, a pesquisa de Azevedo et al destaca algo similar ao que encontramos no grupo de professores/as do LASEB. Segundo as pesquisadoras:

Ao analisar a presença do cinema na sala de aula, os dados revelam que 191 professores/as ou 64% dos/as docentes exibem filmes para seus alunos com uma frequência significativa: 8,8% semanalmente; 18,7% mensalmente; 10,5% a cada dois meses; 9,9% a cada três meses, 12,9% semestralmente, 1,8% exibem anualmente; 27,2% dos/as professores/as raramente exibem filmes na escola. O restante não respondeu ou não se aplica. Esses dados sugerem uma integração considerável dos filmes nos currículos escolares, indicando que aquele grupo reconhece o potencial pedagógico das práticas educativas que incorporam artefatos culturais de grande significação social. (AZEVEDO et al, 2017, p.27)

5.3 Objetivos das práticas pedagógicas com cinema/filmes.

No que se refere aos objetivos, finalidades ou propósitos do grupo em relação às suas práticas pedagógicas com cinema, foram encontrados os dados da tabela abaixo:

Tabela 10: Objetivos das práticas pedagógicas com cinema/filmes

Objetivos/ Justificativas	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Trabalhar conteúdos curriculares	17	38%
Entretenimento	5	11%
Trabalhar percepção visual, estética, fruição da arte	4	9%
Desenvolver Leitura de imagens	3	7%
Ampliar o repertório cultural	3	7%
Criar imagens visuais sobre questões políticas, sociais e culturais	2	4%
Desenvolver o pensamento crítico	2	4%
Despertar a curiosidade	2	4%
Diversificar as formas de aprendizagem	2	4%
Reflexão sobre o próprio Filme	2	4%
Incentivar a leitura de obras literárias	2	4%
Trabalhar fotografia, trilha sonora, composição dos personagens	1	2%
TOTAL	45	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Os dados desta tabela não deixam dúvidas sobre o propósito dos/as professores/as quanto à realização de práticas pedagógica com cinema/filmes com o objetivo de “trabalhar conteúdos curriculares”, reiterando o que foi evidenciado quando falaram sobre os momentos/ocasiões em que realizam este tipo de atividade, analisado acima. Sozinha, esta indicação recebeu 38% das respostas. Além disso, outras respostas dadas para a mesma pergunta, embora categorizadas em grupos diferentes convergem para o objetivo de trabalhar com o cinema/filmes com fins de desenvolvimentos curriculares. Isto é, se somarmos à indicação dos objetivos para “trabalhar conteúdos curriculares”, 38%, aos que responderam que pretendem “diversificar as formas de aprendizagem”, 4%, temos 42% dos casos.

Em segundo lugar, aparecem os objetivos relacionados ao cinema/filme propriamente dito, envolvendo propósitos relativos à linguagem cinematográfica, quais sejam: Trabalhar

percepção visual, estética, fruição da arte, 9%; desenvolver leitura de imagens, 7%; criar imagens visuais sobre questões políticas, sociais e culturais, 4%; reflexão sobre o próprio filme, 4%; trabalhar fotografia, trilha sonora, composição dos personagens, 2%, percentuais que totalizam 26% das indicações.

Este percentual, se do ponto de vista quantitativo é inferior ao objetivo associado aos conteúdos curriculares, do ponto de vista qualitativo é muito significativo. Isto porque essas respostas evidenciam uma preocupação daquele/a profissional com a própria arte cinematográfica, ampliando o entendimento da potência educativa e estética do cinema. Isto indica, no mínimo, que aquele/a professor/a está atento ao cinema/filme propriamente dito e à sua importância para seus alunos e alunas. Como entender isso ou o que é possível supor a este respeito? É possível pensar que isso se passou com nesta pesquisa, porque os questionários foram aplicados/as em educadores/as que escolheram fazer uma especialização em Educação e Cinema, como registramos acima. É possível que seja um grupo mais próximo, mais atento e mais interessado em cinema do que outros/as de seus colegas.

Em terceiro lugar, continuando nestes somatórios de categorias de respostas que se aproximam, encontramos um terceiro bloco de respostas que, como no caso acima, ampliam o entendimento do cinema/filme como algo maior do que “trabalhar conteúdos curriculares”. São eles: “ampliar o repertório cultural”, 7%; “desenvolver o pensamento crítico”, 4%; “despertar a curiosidade”, 4% e “incentivar a leitura de obras literárias”, 4%. Ainda que neste caso essas obras literárias façam parte de conteúdos curriculares, foi importante que essa alternativa tenha sido assinalada, porque ela pode extrapolar os propósitos somente curriculares. O somatório destas respostas, que também ampliam o entendimento da potência do cinema/filme e que se desprendem dos conteúdos curriculares, simplesmente, totalizou 19% dos casos.

Há que considerar, ainda, que em termos das categorias de resposta isoladamente, o que apareceu em segundo lugar foi o objetivo do entretenimento, embora muito abaixo da indicação dos objetivos relacionados aos conteúdos curriculares, com 11% de incidência, enquanto os propósitos curriculares obtiveram 38%. Entendemos que pensar o cinema/filme como entretenimento é algo comum e faz parte dos interesses e estratégias da indústria cultural que influenciam a percepção e as relações das pessoas com esse bem cultural. Contudo é uma visão muito restrita do mesmo, de nosso em nosso ponto de vista, considerando que há obras

cinematográficas que são criações artísticas e não meramente produtos de puro consumo comercial.

Para melhor compreensão do que esses percentuais significam e de como os/as professores/as verbalizaram os objetivos que possuem quanto às suas práticas pedagógicas com cinema, seguem alguns de seus dizeres na pergunta aberta do questionário, sobretudo os que concernem aos conteúdos disciplinares:

“Falar sobre o Brasil em seu contexto histórico/social/cultural e ambiental”;
“Retratar de forma fiel os processos de erupção de um vulcão”; “Aprofundar temas estudados”; “Estudar história regional e história geral”; “Discutir contextos pedagógicos de arte”; “Trabalhar a questão do tráfico negreiro”;
“Trabalhar conteúdos didáticos de ciências”.

Voltando aos dados recolhidos na pesquisa “Telas da Docência (...)”, sistematizados no artigo de Azevedo et al, há informações importantes a serem cotejadas com o que encontramos nos questionários do grupo do LASEB. Segundo as autoras:

Quanto às finalidades que levam aqueles/as docentes a realizarem atividades com cinema na sala de aula, na categorização das respostas dadas a este quesito, observa-se que eles/as exibem filmes para seus estudantes com os seguintes objetivos: para ilustrar o conteúdo disciplinar; para promover a reflexão sobre temas importantes da contemporaneidade e para ampliar a bagagem cultural dos estudantes, como também para favorecer experiências lúdicas de aprendizagem. Eles e elas acreditam também que levar o cinema à escola pode trazer mais prazer e alegria, mais reflexão e criticidade aos processos que ali se desenvolvem. Ainda conforme as respostas dadas nos questionários, aqueles/as docentes querem oferecer vivências escolares que sejam interessantes e diferenciadas para os estudantes, como também esperam que o cinema exerça uma influência significativa na formação moral das crianças e dos jovens que educam. (AZEVEDO et al, 2017, p.48).

Antes de aprofundar e completar a discussão relativa aos objetivos que mobilizam o grupo do LASEB a realizar práticas pedagógicas com cinema/filme, apresentaremos outros aspectos associados a esse, que dizem respeito aos tipos de práticas pedagógicas que são realizadas, bem como aos tipos de filmes exibidos e aos motivos para a seleção dos mesmos.

5.4 Tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas

Em um dos quesitos do questionário, foi colocada às/aos educadoras/es, a seguinte solicitação “Descreva brevemente uma de suas atividades docentes com exibição de filmes”. As respostas obtidas estão apresentadas abaixo, uma vez agregadas em categorias de respostas que elaboramos. No caso desse aspecto investigado, optamos por apresentar os dados sem os

percentuais, tendo em vista a natureza da pergunta – aberta – e a natureza das respostas, formuladas de modo dissertativo, como pequenos relatos. Em outras palavras, quanto a esta descrição das atividades que os/as docentes fizeram no quesito do questionário a este respeito, relativas a uma de suas práticas pedagógicas que realizaram com exibição de filmes, optamos por fazer uma apresentação sem os índices estatísticos, tendo em vista a natureza da pergunta, de cunho mais descritivo e qualitativa, considerando, também, a dispersão das descrições encontradas.

Ao nos determos sobre as breves descrições registradas na resposta a esta pergunta, dois aspectos ficaram evidentes. O primeiro deles é a maior frequência da atividade envolvendo debate, discussão e conversa sobre os filmes exibidos, realizados, geralmente, após a exibição dos mesmos. Algumas frases dos/as educadores/as ilustram este tipo de resposta, tais como esta breve descrição de uma professora do grupo investigado:

Geralmente os filmes são exibidos em sala de aula. Previamente é dado um roteiro e a sinopse do filme. Neste roteiro os alunos registram suas observações, tais como: paisagens, momento do filme, breve resumo da história, principalmente personagens, momentos mais emocionantes, ponto algo do filme, relação com o conteúdo estudado, etc. Há, também, a ficha técnica para registro dos atores, direção, país de origem, etc. Normalmente esta atividade é realizada em grupo, depois da exibição do filme. Posteriormente, é feita uma apresentação geral e a apreciação pelo grupo. (RELATOS, 2019, n.p.)

Um segundo tipo de atividade que apareceu de modo mais frequente, foi aplicação de questionários ou de roteiros sobre os filmes exibidos. Neste caso o/a educador/a fazia tanto perguntas relativas à ficha técnica da obra exibida, quanto perguntas relativas ao argumento e roteiro dos filmes. A resposta abaixo por um dos/das educadores/as expressa literalmente esse tipo de atividade:

Primeiro eu apresento o filme aos meninos. Depois de assistirem, eu proponho um questionário com perguntas sobre o filme. Quem é o diretor, país, ano, personagens principais, enredo, etc. (RELATOS, 2019, n.p.)

Afora essa concentração de respostas, que corresponde a grande maioria do total de respostas válidas para esta pergunta do questionário, aparecem outros tipos de atividades, que envolvem: mapeamento e estudo de personagens; elaboração de desenhos, de pinturas e outras modalidades de atividades artísticas relacionadas com o argumento e roteiro dos filmes exibidos; produção de texto e, ainda, de murais, de exposição e de feiras nas quais essa produção é apresentada; exibição de filmes associados a pesquisas dos/as alunos sobre

conteúdos disciplinares presentes nos filmes. Deve-se ressaltar, contudo, que estes tipos de atividades foram menos citados.

Um outro tipo de atividade, que apareceu duas vezes, refere-se à exibição de filmes por ocasião de datas comemorativas específicas, tais como carnaval, natal e outras efemérides. Nessa direção encontramos a resposta:

Enquanto colegas trabalham com a temática natalina em suas atividades (artes, textos, etc.), apresento-lhes a proposta do filme que traz uma mensagem de vida e esperança, sonhos e fantasias para além de acreditar ou não personagem do Papai Noel. (RELATOS, 2019, n.p.)

Devem ser registrados, ainda, não porque tenham sido muito citados, mas pela qualidade do que indicam, três tipos de atividades. A primeira, foi sobre o filme Lixo Extraordinário (Dir. Lucy Walker; João Jardim; Karen Harley / Reino Unido / Brasil / 2010) que se desdobrou em atividades sobre o lixo na escola e em uma excursão dos/as alunos/as para assistirem a este filme em uma sala de cinema:

Exibimos o curta Ilha das flores, o documentário Boca do Lixo, e depois levamos os estudantes para assistir Lixo Extraordinário no cinema. Depois os alunos pegaram alguns lixos e montaram algumas obras com o intuito de dar uma nova utilização ao mesmo. (RELATOS, 2019, n.p.)

A segunda atividade diferenciada, foi a exibição de um filme não somente para os/as estudantes, mas também para seus pais, suas famílias, tal como relatado nesta resposta:

Trabalhei recentemente com o vídeo “O nó do afeto”¹⁵. Apresentei o vídeo aos alunos uma semana antes da reunião com os pais. Discuti com os alunos sobre a questão da afetividade e apoio dos familiares. Pedi que eles escrevessem um cartão para os pais, que seriam entregues no dia da reunião. Nesse dia, apresentei o vídeo aos pais e conversei com eles sobre a importância desse afeto no desenvolvimento de seus filhos. E pedi que eles também escrevessem para seus filhos. As cartinhas foram colocadas em uma caixa em uma caixa e no dia seguinte fui com a turma para fora da sala de aula e tivemos “um momento a sós no bosque”, onde cada um pode ler a mensagem deixada por seus responsáveis e estreitar relações e nós afetivos. Esse trabalho deu um efeito muito positivo na relação família/escola, firmando, assim, uma parceria (RELATOS, 2019, n.p.)

¹⁵ O nó do afeto (2004) foi um filme de curta duração, produzido para a campanha de final do ano de 2004, pelo BB (Banco do Brasil). A ideia do BB era contratar renomados diretores e diretoras do Cinema Nacional, para produzir curtas metragens que falassem sobre valores afetivos brasileiros. “O NÓ DO AFETO”. Direção de Carla Camurati. Produção de Bando do Brasil. Realização de Bando do Brasil. Roteiro: Adriana Falcão. [S.I.], 2004. (3 min.), online, son., color. Série: “Sete Valores de Identidade (Campanha do Banco do Brasil)”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WT9xQ90bgXE>. Acesso em: 19 maio 2020.

A terceira atividade registrada, que merece destaque pela sua natureza ou qualidade, envolveu não apenas a exibição de um filme, como também a elaboração de um memorial por parte de cada estudante.

5.5 Países de origem dos filmes exibidos

Esta seção identifica e analisa os países de origem dos filmes citados pelos/a informantes como aquelas obras fílmicas que eles/elas costumam exibir para seus/suas alunos/as, uma vez que no questionário foi perguntado o nome de dois filmes que eles/elas costumam exibir para os/as discentes. No total obteve-se 51 (cinquenta e um) títulos de filmes informados, conforme consta do quadro abaixo. O país de origem foi escolhido como uma forma de categorizar estas obras, pois esta informação indica, ao menos em parte, o tipo de cinematografia mais exibida. Deve-se salientar, ainda, que há produções que envolvem apenas um único país (isoladamente), que é p equivalente à 35 filmes (68,6%) dos títulos indicados, e os filmes coproduzidos foram 16 títulos (31,4%), executados entre dois ou mais países:

Tabela 11: Países de origem dos filmes exibidos

Países de origem dos filmes	Frequência (abs.)	Frequência (%)
EUA	20	39,2%
EUA (Em conjunto com outros países)	4	7,8%
Brasil	7	13,7%
Brasil (Em conjunto com outros países)	1	2,0%
Itália	1	2,0%
Itália (Em conjunto com outros países)	3	5,9%
França	1	2,0%
França (Em conjunto com outros países)	3	5,9%
Reino Unido	1	2,0%
Reino Unido (Em conjunto com outros países)	5	9,8%
Alemanha	1	2,0%
Grã-Bretanha	1	2,0%
México	1	2,0%
Canadá	1	2,0%
Suíça	1	2,0%
Total	51	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Em relação à nacionalidade dos filmes, os Estados Unidos aparecem sozinhos em mais de um terço dos títulos citados, quais sejam, em pelo menos 39,2% das respostas. Em se tratando de produções estadunidenses produzidas em conjunto com outros países somam-se ainda ao valor anterior, mais 7,8%. Isto significa 47% do total, ou seja, em quase metade das produções fílmicas indicadas pelos/as educadores/as, há algum tipo de participação e/ou produção feita de forma conjunta ou isolada pelos EUA.

Deste total de filmes com alguma ligação, ou produzido nos Estados Unidos, quase a unanimidade tem um fator em comum: foram realizados no oeste norte americano, cidade de Los Angeles. Esta é a cidade dos estúdios de cinema mais ricos do mundo e mansões pertencentes aos milionários e bilionários da indústria cinematográfica hollywoodiana. Este evidente poder econômico ostentado, poderia até nos dar alguns indícios de como os filmes desta indústria riquíssima a acabam estando presentes, pelas vias hegemônicas de sua distribuição e exibição nas salas de cinema do mundo.

Primeiramente vamos tentar evidenciar a caracterização da indústria cinematográfica hollywoodiana, perpassando em alguns momentos (obrigatoriamente) pelos Estados Unidos como um todo. Explicamos porque esta inserção em nossa análise de alguns fatores daquele País, quando nosso foco deveria ser apenas uma cidade, Hollywood. Isto se deve à ocorrência de que a própria relação “Hollywood – EUA” acaba nos conduzindo a este tipo de conclusão.

Ambos, Cidade – País, demonstram operar em uma sincronia tão fina e exata, que invariavelmente o termo “indústria cinematográfica americana” se refere somente a indústria cinematográfica hollywoodiana. E isto ocorre, mesmo existindo organizações americanas de oposição, como na própria região Oeste dos EUA. Movimentos estes como o “*Slamdance*¹⁶”, no Estado de Utah, cujo um dos slogans é: “Cinema fora de Hollywood [...] e de Sundance”.

Naturalmente, mesmo sem ver os dados disponíveis no quadro acima, uma ideia que poderia ser comumente ser manifesta pelo público em geral, é que os filmes de Hollywood são os mais vistos no mundo. E ainda que isto seja ou não verdade, Hollywood e seus estúdios, o Estado

¹⁶ Festival Americano de Cinema *Slamdance*: “conhecido como a alternativa *hipster* ao mediático Sundance, que decorre em paralelo e na mesma localização (Park City, UTAH)”. Disponível em: <http://www.c7nema.net/festival/item/50025-festival-slamdance-arranca-sob-a-promessa-de-cinema-fora-de-hollywood-e-de-sundance.html>. Acesso em: 10/05/2020.

da Califórnia, os próprios EUA, anunciantes que gastam milhões em campanhas, e grandes empresas e empresários bilionários, investem pesado para que ninguém tenha dúvida que eles são os maiores, melhores e mais assistidos produtores de cinema do planeta.

Não é a intenção deste trabalho julgar qual tipo de produção fílmica é melhor. Algumas das questões relevantes vão somente colocar em evidência e problematizar a hegemonia dos filmes hollywoodianos e o porquê, e como isto acontece. De outra parte, considerando a potência mercadológica e de influência social que o cinema Hollywoodiano detém, logo, observamos que outros mercados, em diferentes países, passam a defender o ideal americano também. Basta uma consulta rápida à internet para encontrar resultados como os do Web Site “Maiores e Melhores.com”, um portal de variedades que também focaliza cinema e filmes. E traz rankings como este: “Confira as 10 maiores bilheterias do cinema em 2019¹⁷”. Nesta lista de dez filmes disponibilizada pelo site, são dez filmes de Hollywood.

Ou então podemos encontrar ainda, para ilustrar com mais um exemplo, a seguinte publicação: “Com Vingadores: Ultimato no topo: confira as 10 maiores bilheterias da história¹⁸”. Novamente, em outra lista fílmica, outro website, Hollywood aparece dez entre dez vezes.

São múltiplos os fatores que caracterizam a produção cinematográfica hollywoodiana, e conforme Lopes (2005), têm em comum o fato de serem elementos carregados de princípios massificantes e padronizadores. Além disto, são concepções instituintes de pré-conceitos, conceitos, e ideologia norte americana como ideal de vida a ser imitada. Deste modo, entre outras coisas, a produção fílmica estadunidense, além de firmar-se como produto hegemônico cultural global a ser consumido, transforma espectadores em potenciais consumidores.

Filmes hollywoodianos de diferentes gêneros, estúdios de produção, roteiristas e diretores, consagram muito mais que um jeito de contar histórias, instituem modos narrativos basilares de como as histórias devem ser contadas para que sejam classificadas como “boas” ou “ruins”. Apresentam ainda, padrões de comportamento, expressões populares, estilos, moda, gastronomia, vícios e/ou virtudes entre o que parece ser um infundável “catálogo” de estruturas

¹⁷ Confira as 10 maiores bilheterias do cinema em 2019. Disponível em: <<https://www.maioresemelhores.com/maiores-bilheterias-do-ano/>>. Acesso em 09/05/2020.

Com Vingadores: Ultimato no topo: confira as 10 maiores bilheterias da história. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/marvel-cinema/vingadores-ultimato-endgame/vingadores-ultimato-10-maiores-bilheterias-da-historia#4/>>. Acesso em 09/05/2020.

da vida social transformada em produtos mercadológicos. De acordo com Miguel Lopes, o cinema Hollywoodiano pode ser caracterizado da seguinte forma:

O cinema de Hollywood vem contribuindo há décadas para exportação de uma visão padronizada do estilo de vida norte-americana e permitido uma penetração mais fácil para as "Coca-Cola, os Luck Stricke ou os Ford, estereótipos que atuam sobre o funcionário de escritório de Tóquio como sobre digitadora de Paris ou Belo Horizonte. Trata-se de um cinema baseado em códigos formais, geradores de uma alienação multiforme e quase sempre sutil, perpassada por uma multidão de nocivos lugares-comuns, constituindo o principal instrumento de sustentação da superestrutura ideológica construída pela classe dominante Americana. Quase todos os filmes Hollywoodianos possuem uma das grandes das seguintes características: ou ignoram pura e simplesmente as coordenadas políticas e sociais das situações que descrevem ou as de formam e mascaram. (LOPES, 2005, p. 197-206).

Lopes enumera, entre outras, uma série de especificidades que compõe as características (quinze no total) do cinema produzido por Hollywood. Ao elencar estes aspectos, o autor faz uma análise crítica de cada item relacionado. O texto completo do artigo é estendido em diferentes análises e considerações. Trazemos abaixo, como referência, apenas o título de cada tópico. No artigo de Lopes, são desenvolvidos os seguintes atributos do cinema Hollywoodiano:

[...] 1. O envernizamento da realidade [...] 2. A divisão entre bons e maus [...] 3. A mecanização da criatividade [...] 4. A perpetuação do sonho americano [...] 5. O realce exacerbado do individualismo [...] 8. A manipulação das emoções [...] 9. A falsificação histórica [...] 10. A criação de uma estética falsa [...] 11. A opressão da mulher [...] 12. O racismo [...] 13. Exposição da violência [...] 14. O primitivismo e a inverossimilhança das situações [...] 15. O cinema catástrofe [...] (LOPES, 2005, p. 197-206).

E porque isto é assim, ou seja, como se dá a predominância dos filmes Hollywoodianos?

Achamos importante nesta seção, antes de falarmos sobre como se dá a predominância dos filmes Hollywoodianos, trazer algumas indicações pontuais mais relevantes (para não estendermos demasiadamente o texto), das produções que compõe a lista de filmes indicados pelos/as educadores/as do LASEB de Educação e Cinema. Apesar de se constatar nas indicações dos questionários, que a maioria dos vários filmes citados são produções hollywoodianas, apresentamos abaixo dez exemplos de filmes mencionados pelos educadores e educadoras do LASEB de Educação e Cinema, para ilustrar esta constatação, quais sejam:

- A múmia (Direção: Stephen Sommers, EUA, 1999 / Aventura)
- O Inferno de Dante (Direção: Roger Donaldson, EUA, 1997 /Catástrofe / Ação / Suspense / Aventura / Ficção pós-apocalíptica).
- O expresso Polar (Direção: Robert Zemeckis, EUA, 2004 / Animação / Aventura / Família / Fantasia)
- Sociedade dos Poetas mortos (Direção: Peter Weir, EUA, 1989 / Drama)
- Uma noite no museu (Direção: Shawn Levy, EUA, 2006 / Ação / Aventura)
- A fantástica fábrica de chocolates: (Direção: Tim Burton, EUA, 2005 / Comédia dramática / Fantasia)
- Viagem ao centro da Terra EUA (Direção: Eric Brevig, EUA, 2008 / Aventura, Ação)
- Uma lição de amor (Direção: Jessie Nelson, EUA, 2001 / Drama)
- Diário de um banana (Direção: Thor Freudenthal, EUA, 2010 / Comédia)
- Patch Adams: amor é contagioso (Direção: Tom Shadyaco, EUA, 1998 / Drama)

Conforme Lopes (2005), as produções fílmicas do cinema norte americano exercem uma dominação hegemônica, dissimulada, e ao mesmo tempo agressiva. Não no sentido de se impor contra a vontade do outro, pelo contrário, seu trunfo é ser algo almejado e desejado pelo dominado. E como uma das principais ferramentas deste *modus operandi*, os EUA utilizaram-se da condição de estarem na “vanguarda tecnológica” e terem capital disponível. Assim, passaram a forjar no imaginário global, a convicção de que os filmes por eles produzidos eram os melhores possíveis de se conseguir e para se ver. Isto se dava da seguinte forma:

A vanguarda tecnológica tornou-se, desde então, presença constante na indústria deste cinema hegemônico, a partir dos avanços sonoros, passando pelo processo de colonização, até chegar a revolução dos efeitos especiais - protagonizada em parte por Spielberg, nas décadas de 70 e 80 -, possibilitou, através de divulgação dessas mesmas inovações, ao mesmo tempo a ampliação do conceito de cinema e a sedimentação da crença, entre grande parte do público pagante, de que ninguém faz filmes também quanto a grande indústria... (LOPES, 2005, p. 195-196).

Como nos aponta Lopes (2005) a partir dos arquétipos firmados por aquele tipo de cinema, os filmes hollywoodianos faziam escola, e conseguiam construir “modelos de excelências” a serem copiados por outros povos. Sempre amparado financeiramente por grandes corporações. Havia na verdade uma agressão camuflada e difícil de ser identificada pela grande massa, a desapropriação, ou no limite, a desconsideração cultural do outro. A tarefa era induzir, via produções cinematográficas dos países onde era absorvida, os padrões e as concepções binárias norte-americanas de bom e mau, feio e belo, amor e ódio (etc.), ou seja, o “melhor” jeito de ser e estar no mundo.

Se compactássemos a situação da dominação fílmica hollywoodiana com um jogo de xadrez, poderíamos dizer que as grandes corporações americanas, aquelas que investem pesado em cinema e audiovisual, estavam movimentando as peças dos dois lados do tabuleiro. Segundo Lopes, desde o “início do século XX”, são as empresas de Hollywood que produzem o cinema hegemônico:

Ao falarmos do universo de imagens que perpassam o mundo contemporâneo, é fácil perceber qual é seu centro do produtor é difusor por excelência: os EUA. O cinema hegemônico norte-americano, produzido pelas grandes empresas de Hollywood predominam no cenário internacional desde o início do século XX, a quase 100 anos. (LOPES, 2005, p. 195-196).

As produções norte-americanas, a partir de um tipo de narrativa linear, confirmada e reconfirmada repetidamente em salas de cinema pelo mundo, convertem-se em objeto de desejo. Chegando, conforme Costa (2015), a interferir nas relações internacionais entre países de cultura historicamente distintas, como EUA e Vietnã. Conforme aponta Miguel Lopes (2005) “no século XX, o cinema ajudou a referendar a política externa norte-americana”. (Lopes, 2005).

O cinema Hollywoodiano, em simbiose com o capital, tal qual outros meios de comunicação e mídias, converte telespectadores em consumidores. Deste modo, são produzidas distorções imagéticas, sociais e conceituais que turvam, entropem e/ou mesmo bloqueiam as visões locais sobre valores culturais próprios. Trata-se de disseminar ideias que conformam cinematograficamente as culturas regionais dos outros países, encaixando oferecendo no lugar destas a possibilidade de viver um sonho: o sonho norte americano, ainda conforme Lopes (2005).

E como funciona a “liberdade de escolha” fílmica na proposta hollywoodiana? Ou seja, o que dizer quanto às preferências fílmicas das pessoas, inclusive do grupo de professores/as do LASEB? São mesmo preferências, como questionamos no capítulo anterior? A este respeito Lopes (2005), observa que, para haver liberdade de escolha, precisa existir uma oferta compatível com esta liberdade. Para ilustrar, lembramos que algo parecido acontece com alguns produtos comuns do dia a dia nos supermercados.

Algumas marcas mais famosas, vendem muito mais, e por isto aumentam seu capital. Sendo assim, conseguem investir mais na própria divulgação, e também estar disponível em maiores quantidades, em mais localidades, e em espaços mais distantes. E assim, em um ciclo que se retroalimenta, entre publicidade, vendas e logística, as marcas “X” ou “Y”, mesmo havendo leis que proibam o monopólio, acabam por se tornar hegemônicas.

Para haver liberdade de escolha precisa haver liberdade de opção. No caso dos filmes, a outra opção existe, mas como Lopes (2005) aponta, a geração de nosso mundo contemporâneo, acostumados com a velocidade e multiplicidade tecnológicas, passaram a consumir audiovisual fragmentado, com cenas e planos rápidos, compatível com a celeridade tecnológica a partir do final do século XX.

Filmes hollywoodianos de heróis, cheios de ação e efeitos brilham aos jovens como diamantes na rocha. Entretanto, mesmo não estando no “hall da fama” em vitrines brilhantes como as produções hollywoodianas, se os/as profissionais da educação, assim como os estudantes não tiverem acesso também a outros tipos de produções, não poderão conhecer outros valores, estéticas, olhares e modos de olhar o mundo e a própria cultura. Não basta somente haver opção, é preciso que as opções tenham efetividade de escolha. Lopes faz o seguinte questionamento a este respeito:

Liberdade de escolha? Que liberdade? Não defendo que se veja apenas um tipo de cinema, mas como podem nossos alunos fazer escolhas, quando 99% dos filmes que vem são feitos em Hollywood ou expirados na sua ideologia estética? (LOPES, 2005, p. 212).

Como dissemos há pouco, existe um problema de mercado e consumo causado pela indústria de filmes de Hollywood que Miguel Lopes trata por “domesticação do sujeito consumidor” (2005). A este respeito, Lopes observa:

Se quisermos montar uma videoteca na escola, será que iremos colocar o mesmo número de filmes de vertente Hollywoodiana e de outras vertentes?

(...) O desígnio profundo do "sistema publicitário" consiste em inculcar nos futuros cidadãos a ideologia de consumo, A outra face da "mercantilização do mundo". 214 o que essa publicidade estabelece entre as crianças e os adolescentes, ao imprimir o ritmo do espaço da mídia, é o modelo uniforme de indivíduos ilusoriamente livres. Domesticação do sujeito consumidor, localização do mito do produto Salvador, que tem de dopar a sua existência com gozo e poder. Quanto ao cinema, porque eles dar a conhecer o cinema reflexivo, crítico cerceando a "livre escolha" de filmes onde estão ausentes perspectivas críticas que promovam a reflexão? (LOPES, 2005, p. 215)

E o que isso representa, ou, o que isso indica? O que significa para os/as alunos/as, devemos perguntar. Quais as consequências ou implicações dessa realidade? Para os/as estudantes, esta “mercantilização do mundo” e hegemonia de mercados, significa, entre outros fatores, uma restrição ao desenvolvimento do pensamento crítico. Principalmente quanto ao universo dos filmes e da visão do mundo e cultura retratados nestes tipos de produções fílmicas. Não se espera que nenhuma escola do mundo forme cidadãos passivos, alienados do mundo que se configura ao seu redor. É exatamente o contrário. Como demonstra o Prof. Miguel Lopes “Importa que o sujeito escolar se converter de agente passivo em sujeito ativo”. Nas palavras do autor:

As pessoas, em interação com o cinema, tornam-se suas mediadoras; da mesma forma, o cinema torna-se mediador entre as pessoas. Embora diferentes, professores, alunos e mídias complementam-se na função pedagógica comunicacional, cada um com suas especificidades. Assim como o cinema, os sujeitos escolares são possuidores de culturas e saberes específicos. Os limites entre as mídias tecnológicas e humanas alteram misturando-se, possibilitando relações criativas e, muitas vezes, inesperadas. Importa que o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meios de diferentes formas de expressão criativa: imagens, códigos símbolos, relações, emoções e sensações. (LOPES, 2005, p. 208-209).

E o autor ainda concluí de forma clara e objetiva a qual tipo de proatividade ele se refere. Segundo o próprio, estamos em uma era diferente de outros tempos, tecnologicamente, quanto ao modo como racionalizamos as informações e as imagens. Este é um tempo imagético, e não só das figuras estáticas, mas das imagens em movimento. Em nosso século XXI, o barateamento e popularização dos aparatos eletroeletrônicos elevaram a propagação imagéticas a potências inimagináveis, e a evolução continua dia a dia.

No limite, o novo de hoje pode se tornar ultrapassado em poucas horas. Por isto os estudantes muitas vezes podem demonstrar impaciência quanto à tipos de linguagens cinematográficas que fujam àquilo a que são constantemente bombardeados. A “era de Guttenberg”, mais

aproximada do que hoje chamaríamos de “analógico” (uma metáfora para mecânico), se foi. Hoje o mundo altamente digitalizado tem mais afinidade com o instantâneo, como Lopes (2005) sugere, e isto repercute diretamente em nossa sociedade contemporânea, e, portanto, nas crianças e nos adolescentes e jovens, em especial. Como também nos adultos, como se pode ver nas supostas “preferências” filmicas do grupo de professores/as de nossos questionários. E Lopes completa sua reflexão salientando que:

Ao contrário do homem da era de Guttenberg, treinando para racionalização e a distância afetiva, o homem da civilização audiovisual eletrônica, no entender de Babin e Kouloumdjian (1998), conecta intimamente a sensação à compreensão, a coloração imaginária ao conceito. Mas de que modo o cinema de vertente Hollywoodiana repercute entre as crianças e adolescentes, que aí eles são abundantemente expostos, ainda de forma fragmentada e descontínua? Em estudos sobre consumo e recepção, constata-se que a maioria das crianças e adolescentes prefere filmes de ação e se aborrece com os que trabalham com grandes planos a subjetividade e incluem relatos intimistas. é possível afirmar que, antes dificuldades e sabendo que fazer com o passado e com o futuro as culturas juvenis se consagram ao presente ao instantâneo. (LOPES, 2005, p. 209-210).

Outra questão a considerar é de como tudo isto afeta os/as professores/as? Se estes fatos, se esta realidade afeta à sociedade de forma geral, os/as profissionais da educação também são afetados/as de uma forma ou outra, com maior ou menor intensidade, visto que há processos contraditórios na vida social, há ideias, valores, padrões culturais, há ideologias em disputa, assim como há cinematografias em disputa, há concepções, proposições, estéticas, em disputa no universo do cinema e seus sujeitos realizadores/as e espectadores/as. De igual forma, sabemos que os/as espectadores não são passivos. Eles usam e se apropriam dos bens culturais conforme seus interesses e bases culturais e possibilidades, conforme registramos no capítulo 2 desta dissertação.

Em outras palavras, estes fatores não têm caráter absoluto, definitivo e impossível de serem alterados, muito pelo contrário. Não se tratam de questões eternas e apocalípticas, mas sim se situações que podem e devem ser trabalhadas, principalmente, no caso do Cinema e Educação. Neste campo, os professores e professoras que desejam incluir cinema em suas pedagogias de sala de aula, tanto quanto educadores/as que trabalham em espaços de educação não formal, cineclubes, (etc.), têm consideráveis vantagens sobre outros ambientes sociais onde podem acontecer situações de consumo cultural.

Enquanto a sala de cinema tem interesses comerciais, os educadores/as têm como prioridade, ou deveriam ter, compromissos educacionais. Todo espaço pode ser adequado para

desenvolvimento do pensamento crítico, afinal viver pressupõe pensar. E a escola neste contexto, é um espaço criado propriamente para também para esta função, conforme Lopes (2005, p. 209-2010), ainda que conforme o autor, “a incorporação do cinema aos processos educacionais escolares pressupõe alterações na organização do trabalho pedagógico e escolar, e nas relações aí estabelecidas, sendo muitas vezes dificultada pela injeção usada em estrutura da maioria das escolas”, tal como veremos adiante, ao discutir as dificuldades nos questionários para a realização de práticas pedagógicas com cinema/filme nas escolas.

5.6 Motivos para exibir filmes para aos/às alunos/as

Quando perguntados/as sobre qual era, ou quais eram suas justificativas para exibirem filmes na escola, encontramos as respostas apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 12: Motivos/Justificativas para exibir filmes aos/as alunos/as

Motivos	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Trabalhar conteúdos curriculares	18	47,4%
Motivos relacionados à própria arte cinematográfica	7,0	18,4%
Metodologia e Didática	5,0	13,2%
Desenvolver atitudes, sensibilidade e ampliar o repertório cultural	4,0	10,5%
Desenvolver a sensibilidade	1,0	2,6%
Repensar currículo e prática escolar dos professores	1,0	2,6%
Não responderam	2	5,3%
Total	38	100,0%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Os índices exibidos no quadro acima sinalizam que 47,4%, ou seja, quase a metade do grupo têm como justificativa para desenvolver atividades didáticas com cinema na escola, o motivo

de “Trabalhar conteúdos curriculares”. Em segundo lugar, com quase um quinto das incidências, ficaram “Motivos relacionados à própria arte cinematográfica”, 18,4%. Ainda entre as maiores ocorrências, a terceira justificativa foram a possibilidade de desenvolver “Metodologia e Didática”, com 13,2%.

Entre as menores incidências, que juntas somaram 15,7%, apareceram: “Desenvolver atitudes, sensibilidade e ampliar o repertório cultural”, 10,5%; “Desenvolver a sensibilidade” e “Repensar currículo e prática escolar dos professores” com 2,6% cada. Duas pessoas não responderam a esta pergunta do questionário.

Chama a atenção, além da maioria das respostas incidirem sobre o trabalho com currículos escolares, o fato de que somados, os campos que abordam didática e currículo totalizam 63,2%. Quantitativa e qualitativamente, isto reitera as respostas relativas a outras perguntas próximas a esta do questionário. Por outro lado, entre as menores incidências também constam apontamentos bastante interessantes, com os “Motivos relacionados à própria arte cinematográfica”, entre outros. Embora sejam poucos esses casos, eles indicam que há naquele grupo de educadores/as, pessoas sensíveis à arte cinematográfica propriamente dita e ao que ela pode contribuir nos processos de formação dos estudantes, em seus processos educativos mais gerais, para além do ensino dos conteúdos curriculares.

Como compreender esses dados, indicados nos itens ... que evidenciam muito claramente a proeminência das motivações curriculares entre o grupo pesquisado. Antes de entrar nesta discussão propriamente dita, é necessário lembrar que a temática dos currículos escolares, é parte fundamental das políticas educacionais e está estabelecido em artigo da Constituição Federal do Brasil, de 1988, o dever do Estado quanto aos mesmos. De acordo com o Ministério da Educação:

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (MEC, 2017, pg.5).

Ainda segundo o MEC, a ideia de currículo é dinâmica, e não está separada das práticas educativas, pelo contrário, não se deve considerar estas esferas como partes isoladas e sim como um todo:

Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem. (MEC, 2017, pg.15).

Especificando as categorias de motivos expostas na tabela acima, apresentamos em seguida alguns registros ou frases dos/as professores/as pesquisados/as de modo a esclarecer melhor o tipo de preocupação e de motivações que eles e elas indicaram. Em relação a “trabalhar conteúdos curriculares”, 47,8% apareceram frases como:

- Filmes retratam erupção vulcânica;
- Filmes mostram fatos históricos brasileiros;
- Para os alunos terem, contato com a cultura e língua espanhola;
- Para os alunos conhecerem a Lenda da Curupira;
- Filmes têm relação com matéria em estudo;
- Alunos relacionarem conteúdo de história da arte com imagens do filme para conhecimento do Regional (micro) para o Macro;
- Aprofundar tema estudado;
- Filmes são ferramenta a mais na fixação dos conteúdos;
- Trabalhar arte, idade média;
- Trabalhar história geral;
- Introduzir estudo de ciência;
- Ilustrar a situação do Brasil durante o período militar.

Quanto a “desenvolver atitudes, sensibilidade e ampliar o repertório cultural”, 18,4%, foram encontradas respostas como:

- Filmes são belos;
- Filmes retratam culturas;
- Trabalhar o respeito às diferenças”
- Analisar o tema estudado a partir do "olhar" dos personagens;
- Trazer "algo a mais" aos alunos nas atividades na biblioteca;
- Ampliar repertório cultural dos/as alunos/as;
- Alunos descobrirem ou terem um prazer com este mecanismo ofertado;
- Filmes são viscerais, exprimem as cruzezas da natureza humana, a busca do sentido da vida e a luta pela sobrevivência;
- Estimular a leitura e senso crítico dos alunos.

Sobre os motivos relacionados à “metodologia e didática”, tem-se respostas do tipo:

- Repensar currículo e prática escolar dos professores Reforçar as aulas;
- Filmes diversificam estilo de aula; Filmes com imagens que trazem bastante interesse para as crianças.
- São filmes bem feitos, que possibilitam desenvolvimento de trabalhos interessantes;
- Filmes prendem a atenção;
- Comparar duas produções e a possibilidade de contar histórias de formas diferentes.

A pesquisa de Azevedo et al também encontrou dados semelhantes aos dos questionários do grupo que investigamos. A esse respeito, as autoras registram:

As informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa ao serem perguntados sobre os motivos pelos quais exibem determinados filmes para os estudantes revelam várias ordens de justificativas e mesmo de valoração do que um filme pode conter. A este respeito, as respostas dos questionários à pergunta "Por que é para que você exibe filmes para seus alunos? São expressivas: - Porque o filme apresenta diversas possibilidades de discussão de temas como: família, violência, solidariedade, etc. - Pela poesia, beleza do roteiro, da atuação dos atores - Para lazer e aprimoramento dos assuntos abordados. - Para distração, para resgatar valores, fazer relação com a realidade, com a oralidade. - Utilizo para ilustrar algum conteúdo ou para que eles percebam algum valor como amizade e respeito. (AZEVEDO et al, 2017, p. 49)

Buscando completar e ampliar a discussão contida nestas seções deste capítulo, nas quais aparecem não somente os objetivos e os tipos de práticas pedagógicas que o grupo desenvolve com cinema/filme, como também outros aspectos para melhor entender e caracterizar tais práticas, inclusive o país de origem dos filmes que são exibidos aos/as estudantes, algumas considerações são ainda necessárias. Em especial no que concerne ao trabalho com cinema/filmes para desenvolver conteúdos curriculares, que ficou evidenciado como preponderante nos questionários do grupo pesquisado, reiterando os achados de outras pesquisas. Acerca desta preponderância, Azevedo et al destacam:

Aparece a ideia de o filme estar articulado aos conteúdos disciplinares estudados em sala de aula, elemento que reforça o suposto de que esse objeto está a serviço do ensino e não da recreação. Isto é, os filmes são considerados, em grande parte das respostas, apenas como uma complementação ou ilustração da preleção dos/as docentes sobre os temas escolares (p.50 51).

Quanto a esta função ilustrativa dos filmes, as autoras supõem que:

Pode ser analisada como algo ainda ligada à noção do filme como duplo do real, como um pensamento que atribui à técnica cinematográfica a capacidade de documentar objetivamente a realidade, nos termos de Xavier (2005). Assim, as qualidades educativas atribuídas aos filmes estariam relacionadas à sua eficácia em traduzir os conhecimentos científicos em mensagens claras, imediatamente compreensíveis e facilmente memorizáveis pelos/as estudantes. Servindo, então, apenas como um suporte para a função de transmissão dos docentes. (p.50 51).

E as autoras prosseguem sua análise, acrescentando novas reflexões sobre o assunto:

Esse tipo de compreensão denota a influência de uma noção presente na primeira metade do século XX, a de que o cinema seria como uma janela (XAVIER, 2005). Em outros termos, seria um instrumento capaz de acessar diretamente o mundo real que, além de registrar a realidade física, pode destacar partes dela, sendo, pois, um poderoso aparelho capaz de penetrar e expor elementos não visíveis do mundo, não perceptíveis comumente, revelando-os aos espectadores. Tal concepção é controversa e pode torna-se um problema ao ignorar que o cinema não reflete exatamente a realidade. Ao contrário, ele recria o mundo, produzindo um discurso que o representa, ainda que parcialmente, e que precisa ser lido e criticado como umas das inúmeras possibilidades de interpretação de fenômenos físicos, sociais e culturais historicamente localizados (p.53).

As autoras expressam algumas preocupações que compartilhamos, quanto aos limites existentes na abordagem e utilização do cinema/filme na escola restringindo-os ao trabalho com conteúdo e estratégias didático metodológicas. Elas registram:

Tais observações nos remetem, enfim, aos limites da instrumentalização disciplinar no uso dos filmes, uma recorrente e preocupante prática escolar, que costuma ser reforçada nas atividades de formação docente, que desconsideram a potencialidade do cinema para a ampliação das possibilidades de fruição cultural e da experiência estética dos sujeitos da escola. (p.53).

Concluindo seu trabalho, Azevedo et al há docentes que também valorizam o cinema por outros tipos de razões, embora sejam minoritários/as. Segundo as autoras,

Eles consideram a forma singular com que ele envolve e toca emocionalmente os espectadores. Neste caso, o cinema é visto como um elemento que facilita a abertura de um canal pelo qual é possível abordar questões consideradas de grande complexidade como a violência, as questões relativas as relações de gênero, de orientação sexual, de pertencimento étnico-racial, temas que hoje são assuntos legitimamente obrigatórios nos currículos oficiais. (p.55).

Em outras palavras e depois de lembrar que os resultados da pesquisa que realizaram não

esgotam os dados dos questionários e que novas pesquisas devem ser realizadas sobre esta temática, com o que concordamos plenamente, como em um resumo final, as pesquisadoras observam que:

Sintetizando as inferências feitas a partir dos dados desta pesquisa, concluímos que a presença do cinema na escola ainda tem um caráter predominantemente instrumental em relação aos conteúdos disciplinares, mas podemos observar também um significativo investimento nas atividades que pretendem favorecer o autoconhecimento, a reflexão e o debate sobre temas relevantes da contemporaneidade, sobretudo a partir de obras que abordam situações e comportamentos considerados exemplares do ponto de vista ético-moral. (p.58).

Ainda quanto à compreensão e à própria controvérsia acerca da utilização do cinema/filmes como recurso didático, são pertinentes as reflexões de Fresquet (2012, p. 71). Depois de afirmar que já defendeu a não utilização do cinema/filme este respeito e que com o passar do tempo passou a refletir sobre essa questão sob outras perspectivas, Fresquet e ao mesmo tempo afirma que afinal não há como medir ou prever as consequências que o contato com o cinema e com filmes poderá causar nos estudantes. Quanto a isso, a autora observa:

Já escrevi muito contra a utilização de filmes em sala de aula como modo de instrumentalizar o cinema e acho que estou em um momento de repensar essa posição. A gente não tem dimensão do que essa experiência pode alcançar. Claro que preferiria que o professor projetasse um filme e não fizesse disso a explicação de uma aula de História. Mas às vezes, sem saber, um filme para aprender algum conteúdo também afeta e mexe com aluno não pelo lado da história, mas pelo lado da estética, da ética, da política, de sua sensibilidade e até de suas relações com outras pessoas. Isso acaba tendo uma série de desdobramentos que muitas vezes são invisíveis ao professor. (FRESQUET, 2012, pg.71).

Nesta direção, exibir filmes na escola, mesmo quando os motivos são estritamente para desenvolver conteúdos curriculares, também pode ser um ato que ultrapassa o didático, tornando-se uma oportunidade dos/as estudantes desenvolverem uma dimensão sensível artística, política, etc. Como mostram os números das pesquisas, trabalhar com cinema/filmes na educação formal passa em grande parte pelo crivo didático-pedagógico, mas isto talvez não seja, de acordo com o pensamento de Fresquet (2012), uma sentença da supressão das outras possibilidades contidas no contato dos/as estudantes com o cinema/filmes.

Vale lembrar, ainda, que por detrás do gesto do/a professor/a ao utilizar o cinema e a exibição de filmes como opção para desenvolver conteúdos curriculares, pode haver uma amplitude considerável de fatores implícitos a este tipo de escolha didático-pedagógica. Há uma possibilidade real de que trabalhar com cinema na escola signifique a instrumentalização do cinema, porém também pode indicar um esforço ou uma tentativa diante dos desafios de ser professor, de oferecer o melhor aos/as alunos/as. Neste caso, o cinema seria a melhor opção que o/a docente vislumbrou dentre outras possibilidades, muitas vezes que ele ou ela desconhecem, por várias razões. Inclusive porque as artes e entre elas, o cinema são desvalorizados, quando não estão totalmente ausentes da formação acadêmica que recebem.

Em outras palavras, há que considerar o fato de que o/a docente, entre tantas opções com o mesmo fim, ao trabalhar com cinema/filme como prioridade, ele/ela o faz com a finalidade de oferecer aos/as alunos/as algo com maior efetividade e qualidade, o que pode significar, no limite, que este/a educador/a esteja procurando o melhor para os/as alunos/as, e enxergue no cinema esta qualidade e possibilidade. Para além disto, retomando a Prof. Adriana Fresquet (2012); o modo como a experiência com cinema pode reverberar nos estudantes é incomensurável.

Sendo assim, talvez “o cinema como experiência”, parafraseando a renomada obra de Dewey (“A arte como experiência”, 1958), ainda que seja uma experimentação efetivada por meio de atividades curriculares, didáticas, pedagógicas (ou qualquer outra categoria que inventarem na escola formal), poderá ser uma vivência transformadora para o/a estudante. Lembramos ainda que conforme Dewey, “Podemos apreciar uma flor sem conhecer absolutamente nada de jardinagem [...]” (DEWEY, 2010, p.72). Mas, conhecer os processos que formam a flor e vivenciar a experiência por meio dos sentidos, pode possibilitar uma diferença extrema relevante na fruição da mesma flor.

5.7 Dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas com cinema/filmes na escola

Quanto às dificuldades apontadas pelos/as educadores/as para desenvolver práticas pedagógicas com cinema/filmes na escola, foram de várias ordens, conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 13: Dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas com cinema/filmes na escola

Dificuldades	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Organização/distribuição do espaço físico escolar	23	38%
Equipamentos eletroeletrônicos (inexistência e/ou falta de manutenção)	11	18%
Dificuldades técnicas	11	18%
Organização do tempo escolar	8	13%
Acervo fílmico (inexistência ampliação) fílmico	3	5%
Relação com colegas e estudantes	2	3%
Mobiliário escolar	1	2%
Não tenho dificuldades	1	2%
Total	60	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

Observando a tabela acima, a organização/distribuição do espaço físico escolar foi o problema mais assinalado, aparecendo em 38% dos registros. Em segundo lugar aparecem, com 18% cada um, problemas relativos à equipamentos eletroeletrônicos (inexistência e/ou falta de manutenção) e o problema das dificuldades técnicas. Esses dois problemas, das dificuldades técnicas e dos equipamentos, também fazem parte da infraestrutura da escola. Sendo assim, as dificuldades de infraestrutura chegariam a 74% das indicações. E se agregarmos a este percentual a dificuldade relativa ao acervo fílmico, 5%, e ao mobiliário escolar, 2%, também

recursos que podem ser considerados de infraestrutura escolar, teremos um total de 81% das dificuldades apontadas.

Dito isso, entre outros tipos de problemas foram elencados, ressalta a organização do tempo escolar, que atingiu 13% das respostas. Em seguida, apareceram as menores incidências, que apontam dificuldades relativas às relações com os colegas, com 3%. Houve, ainda, um caso de uma pessoa que indicou não haver nenhuma dificuldade para a realização daquelas práticas pedagógicas.

Buscando entender e detalhar um pouco mais esses aspectos, das dificuldades para a realização de práticas pedagógicas com cinema/filmes no dia a dia da escola, observam-se que foram diversos os apontamentos relativos às deficiências materiais para a realização destas atividades, descritas nos questionários “Enredos da Vida, Telas da Docência [...], entre as quais podemos elencar:

“Não tem espaço”; “Espaço desconfortável”; “Sala ocupada/concorrida”; “Número de salas insuficiente”; “Cadeiras ruins”; “Falta cadeiras apropriadas”; “Conseguir reservar a sala de vídeo”; “Não tem cadeiras”; “Não tem sala própria”; “Ter uma sala só para vídeo”; “Necessita de ambiente adequado”

Quanto às dificuldades que apareceram em segundo lugar, também devem ser discriminadas. Aquelas categorizadas como dificuldades relativas aos equipamentos eletrônicos, foram assim descritas:

“Faltam equipamentos”; “Falta TV”, “Aparelhos velhos / sucateados”, “TV / DVD trancados”, “Falta manutenção dos aparelhos eletroeletrônicos e computadores”.

No que concerne à categoria das dificuldades técnicas, foram listadas nos seguintes termos:

” Falta funcionário e técnicos que saibam montar os aparelhos”, “Dificuldades técnicas (manusear eletroeletrônicos, mídias, cabos e conexões, internet, etc.)”; “Falta conhecimento técnico (cursos de capacitação)”.

Sobre as dificuldades relativas à organização do tempo escolar, foram citadas dificuldades como: “Filmes longos para aulas curtas; faltam horários maiores”; “Tempo insuficiente para exibição”. Embora tenha apresentado pequena incidência, tendo em vista a natureza destas dificuldades, deve-se salientar que as duas indicações relativas às “dificuldades com colegas e

estudantes” se referem à marcação de horários das salas para exibição de filmes, derivadas da falta de espaço físico escolar e da organização dos tempos escolares.

Quanto às dificuldades com os/as estudantes, referem-se ao que os questionários do grupo indicam como indisciplina no período de exibição dos filmes, sobretudo de parte dos discentes que não consideram este momento como uma aula, segundo palavras registradas nos referidos questionários.

No que diz respeito aos problemas e deficiências de infraestrutura das escolas, é importante iniciar com algumas considerações acerca da própria ideia de infraestrutura escolar. Segundo a pesquisa resultante de uma parceria entre a UNESCO e a UFMG (ALVES et al., 2019, p.), a infraestrutura escolar é uma condição ligada à “noção do direito à educação”, entretanto, “não há uma definição unívoca do conceito”. Todavia, é importante salientar que a infraestrutura, faz parte das condições básicas para que as ações de ensino-aprendizagem, formação do sujeito integral, e desenvolvimento adequado ao exercício profissional (requerido pelo trabalho docente), de fato possam ser efetivados adequadamente; com dignidade, acessibilidade, estrutura funcional e condições apropriadas, segunda a referida pesquisa.

Segundo Alves et al, como as concepções mais amplamente relacionada às questões infraestruturais que cabem às escolas, invariavelmente são condicionadas à noção de direito e de qualidade da educação, é nesta última que encontramos pormenorizados as concepções de infraestrutura escolar. Ainda conforme ALVES et al, as delimitações de qualidade escolar, que vão estabelecer as condições da infraestrutura do espaço educacional dividem-se em três principais definições. A primeira delas faz uma relação entre “qualidade da educação e infraestrutura”, condicionada à construção de prédios escolares. A segunda definição é relacionada ao aumento quantitativo da progressão escolar. E a terceira vincula “qualidade da educação” com os “resultados das avaliações em larga escala” (2019, p.126). Segundo as autoras:

A primeira definição de qualidade da educação é a mais antiga, remonta à década de 1940, quando o crescimento da população elevou a demanda pela escolarização das crianças e jovens. A relação entre qualidade da educação e infraestrutura escolar era evidente, concretizada mediante a construção de prédios escolares e compra de materiais para o trabalho escolar. [...] A segunda definição emerge com o crescimento do número de escolas e a ampliação das vagas. Se por um lado, isso resultou no desejado aumento das matrículas, por outro, revelou um problema até então ignorado: a baixa progressão dos alunos dentro do sistema escolar. [...] A terceira definição de

qualidade da educação, vinculada aos resultados das avaliações em larga escala, passou a ser discutida no Brasil em meados da década de 1990, na mesma linha de experiências consolidadas em outros países, particularmente nos Estados Unidos. (ALVES et al, 2019, p.131).

Os trabalhos com cinema/filmes, diferentemente de outras práticas pedagógicas, exigem uma infraestrutura mínima. Assim sendo, esta questão (entre outras) deveria ser um fator prioritário para a escola. Todavia, como podemos verificar na leitura estatística dos dados obtidos com os questionários, são justamente os problemas infraestruturais que registram o maior número de incidências, (38%).

Atividades didáticas que incluam a utilização do cinema/filme, principalmente, exigem materiais e condicionantes que podem talvez, não serem comuns no dia a dia do uso de outras disciplinas. São necessários equipamentos e objetos como eletroeletrônicos, projetores, câmeras, caixas de som, telões, (etc.), além de um acervo fílmico, uma videoteca, por exemplo e espaços apropriados para a exibição dos filmes

Ainda segundo Alves et al, no estudo da UNESCO/UFGM, as questões infraestruturais não são fatores “neutros”, no sentido de que elas não têm o mesmo peso e circunstância em locais diferentes. Devem ser levadas em conta neste cálculo diferentes variáveis, afinal um problema como questão da infraestrutura pode ter sentidos completamente diferentes a depender de; bairro, cidade ou Estado, condição social/cultural, (etc.).

Segundo ainda as professoras Alves e Xavier, no trabalho que também desempenham no “Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Educacionais” (Nupede/UFGM), infraestrutura é uma condição para “oferta educativa” (2019, p. 67) que afeta de forma específica as localidades com maiores diferenças sociais, gerando aquilo que mais deveriam evitar, as desigualdades educacionais.

Em pesquisa acerca da infraestrutura das escolas de Belo Horizonte, Teixeira, Duarte e Souza (2012, pg. 93) enfatizam, quanto às relações das variáveis igualdade educacional / desigualdade educacional versus localização da escola / infraestrutura escolar, ainda que a pesquisa tenha abarcado o estudo das deficiências quanto à tecnologias eletrônicas e digitais nas escolas de Belo Horizonte), estas pesquisadoras reiteram as constatações de Alves e Xavier

(2019), relacionando desigualdade com o tipo de necessidade infraestrutural. Teixeira, Duarte e Souza afirmam que para estabelecer quantitativa e qualitativamente a disponibilidade de insumos tecnológicos disponíveis nas escolas da capital mineira, a discussão passa por considerar também, em qual região e qual o nível de renda das pessoas, nos bairros em que estas escolas estão localizadas. Segundo os autores:

Dito de outra forma, como responder às seguintes perguntas: quais as características das escolas de Ensino Fundamental (EF) públicas (municipais e estaduais) na cidade de Belo Horizonte quanto à disponibilidade de equipamentos tecnológicos de comunicação e informação; o nível de renda da população residente na área onde a escola se localiza apresenta relação com os recursos tecnológicos disponíveis nas instituições situadas nessas mesmas áreas. (TEIXEIRA; DUARTE; SOUZA, 2012, pg. 93)

Logo abaixo do alto índice apontado para as dificuldades de infraestrutura, o grupo dos/as professores apontou dificuldades relativas à organização do tempo – horários e calendários escolares, isto é, 13% das respostas indicaram esta dificuldade. A este respeito, é notório que a rigidez do horário escolar não abre espaços para certos tipos de atividades. Conforme Teixeira e Leal (2009, p.12), “os calendários e horários escolares impõem contornos rígidos e imutáveis, com poucas possibilidades de escolha”. Além de influenciarem os tempos cotidianos das vidas dos/as professores/as.

Especificando como estas dificuldades quanto aos tempos escolares se apresentam, os/as professores/as ou não têm tempo para exibir o filme todo, ou precisam pedir “emprestado” o tempo da aula dos colegas. Atividades com cinema mexem com os horários, principalmente se forem filmes de longa duração. Não somente professores/as que desejam trabalhar com cinema, mas inúmeros docentes sentem e verbalizam suas dificuldades em lecionar dentro dos esquemas rígidos do tempo escolar.

Muitas vezes, não somente seus profissionais, mas a própria escola não tem como alterar sua organização temporal, para encontrar outros caminhos, porque a regulação dos tempos escolares extrapola o interior da escola, que não tem autonomia para defini-las, visto que são normas das Secretarias da Educação e do MEC que as definem.

Ainda quanto à rigidez dos horários escolares, Teixeira (1999) apresenta em sua tese, trechos de entrevista de uma professora ilustrativos deste problema:

Olha, eu acho que o tem toda escola é meio rígido. Você tem o seu horário e esse horário é cumprido. Você pode dar uma modificada em termos de seu

trabalho na sala. Mas em termos do horário da aula, não. Você recebe o seu horário de aulas desde o início do ano e tem que cumpri-lo. Esse tempo você não pode mudar. Esse horário você não pode mudar. Na sala você pode mudar o seu trabalho, o seu método de dar aula, mas o horário você não muda. [...] A gente organiza nossa vida dentro desse horário de escola. É como se fosse assim: o horário da escola é imexível. Tento organizar a minha vida a partir daí. As outras coisas eu vou organizando, mas o horário da escola é definido (TEIXEIRA apud: PRISCILLA, 2019, p.100).

Vamos citar três cenas/ações (sem aprofundarmos em cada uma delas, para não fugir de nosso tema) que exemplificam o que estamos dizendo. Primeira cena: Em Brasília – DF, no ano de 2017, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal publicou, através do artigo de CAMPOS (2017), uma orientação intitulada: “6 atividades que mais tomam tempo do professor e como minimizá-las”.

Alguns dos verbetes centrais em destaque no referido artigo são: “Tempo do professor para [...]”; “Como minimizar o tempo”; “Como otimizar o tempo”; “Atividades na sala de aula” e “Planeje seu tempo”. Trabalhar com cinema, reiteramos, exige tempo, assim como outras tantas atividades escolares o fazem, e como percebemos, parece que quase nenhuma prática dispõe do tempo necessário.

Outras duas cenas foram: Amanda Viegas do “Portal Educacional” (2018), que considerava a seguinte orientação: “Como aproveitar melhor o tempo de aula?”, onde ela desenvolve conceitos de planejamento e organização pedagógica. E por último, trazemos uma das edições disponibilizadas pelo site “EI” (Escolas da Inteligência: Educação Socioemocional): “Gestão de tempo em sala de aula: como executar com sucesso?¹⁹”.

A escola tem um calendário para cumprir nos quais não cabe atividades com cinema. Como o tempo das atividades didáticas com cinema no ambiente escolar entra neste cenário? O cinema, conforme Fresquet (2010), dialogando com Alain Bergala, surge na escola aos modos de “estrangeiro que provoca a instituição com o ato criativo”. Neste sentido, ele segue “alterando rotinas de espaço e tempo”. Há grandes chances de embate ao tentarmos conformar o cinema aos calendários e horários da escola. Porque o gesto e /ou a cena cinematográficos têm vida própria. É da natureza do Cinema, estas distorções ou elipses temporais.

¹⁹ Gestão de tempo em sala de aula: como executar com sucesso? In: Escolas da Inteligência: Educação Socioemocional? Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/gestao-de-tempo-em-sala-de-aula-como-executar-com-sucesso/>>. Acesso em 17/05/2020.

O tempo escolar é dividido, planejado e organizado segundo as contingências didático-pedagógicas, curriculares e sociais. Ou seja, a utilização do tempo na escola considera como balizador, ações de ensino-aprendizagem, que são referentes à “como” os conteúdos serão ministrados. Concomitante são pensados “quais” serão estes conteúdos. E por último ainda tem que “caber” no tempo da escola as festividades, socializações com as famílias dos estudantes, datas cívicas e comemorativas, reunião dos pais, confraternizações, etc. Talvez haja espaço na escola para o cinema, criado por professores que desejam trabalhar com este recurso. Também pode acontecer em algum evento social. Mas não tem cinema no currículo.

Uma vez que cinema não está no currículo (e mesmo o ensino de Artes oscila conforme o governante), ele espera resoluções legais, como a regulação da Lei do Cinema na Escola, mas enquanto aguarda não fica inerte. Pelo contrário. O cinema entra na escola de incontáveis modos, por quantas portas se abrirem, seja através de professores/as de todas as disciplinas sejam por outras vias, através de gente e grupos apaixonados por cinema, e uma infinidade maneiras que o mundo cinematográfico encontra de atingir o mundo das crianças e adolescentes.

No entanto, há dificuldades concretas no universo escolar que se tornam obstáculos complicados para este processo. Os docentes têm uma quantidade considerável de conteúdos para ministrar, e ao mesmo tempo têm cada vez mais turmas excessivamente lotadas. O cinema torna-se inviável no contexto da falta de tempo, onde o “encadeamento” curricular é um dos fatores importantes de planejamento didático-pedagógico, conforme Teixeira:

Em pequenos intervalos, os professores devem transitar de uma turma a outra, de um a outro conteúdo de ensino, de uma a outra escola, em virtude do encadeamento dos tempos que compõem os currículos, os processos didático-pedagógicos e os rituais escolares, como também em razão do tipo de contrato que fazem com o escolas e da extensão de suas jornadas semanais. (TEIXEIRA, 1999, p.101).

Atividades com cinema exigem certo tempo, para arranjo de equipamentos, etc., diferente de outros tipos de aulas a serem ministradas. Itens como a velocidade de “conexão de dados da escola” (plano de internet, tipo de operadora de telefonia, rede, etc.), são fatores que incidem diretamente na administração na infraestrutura escolar e no tempo disponível para os/as docentes, sobretudo os que desejam trabalhar com cinema na escola. Disto decorre que preencher o diário eletrônico e/ou fazer uma pesquisa, dependendo da velocidade da internet,

pode se tornar algo opositor à necessidade de acessar um portal de filmes educativos por exemplo. A questão tecnológica pode, portanto, ainda que involuntariamente, acaba reforçando a rigidez dos calendários e horários e as dificuldades dos/as professores/as.

5.8 Necessidades relativas à realização de práticas pedagógicas com cinema/filme na escola

Quando interrogados/as sobre suas necessidades no que toca à realização de práticas pedagógicas com cinema na escola, os/as educadores/as do LASEB de Educação e Cinema consideraram a existência de algumas carências, inexistência e/ou insuficiência de recursos básicos e essenciais para o desenvolvimento das atividades às quais se propõem. No conjunto dos que percebem que algumas condições são necessárias, foram apontadas e agrupadas nas categorias e incidências indicadas na tabela abaixo.

Tabela 14: Necessidades relativas à realização de práticas pedagógicas com cinema na escola

Necessidades	Frequência (abs.)	Frequência (%)
Adequação e/ou caracterização de espaço físico específico	10	32,3%
Organização do tempo para exibir filmes	7	22,6%
Aquisição / Manutenção de equipamentos de audiovisual	6	19,4%
Gestão escolar / Apoio pedagógico	2	6,5%
Formação/capacitação docente em cinema e audiovisual	2	6,5%
Contratação de suporte técnico	2	6,5%
Aquisição de Mobiliário	1	3,2%
Aquisição/ampliação de acervo videográfico / cinematográfico	1	3,2%
Total	31	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020). Extraído do questionário que integra a pesquisa “Enredos da Vida, Telas da Docência: Os Professores e o Cinema (2011 - 2014).

As necessidades apontadas pelo grupo, para a realização de práticas pedagógicas com cinema/filmes, de um lado se associam às dificuldades anteriormente analisadas. De outro, entendemos que elas convocam os responsáveis pelas políticas educacionais e pelas escolas, no sentido de procurar atendê-las, com a devida urgência e atenção.

Novamente a questão da infraestrutura escolar é apontada em 32,3% das indicações e se somadas ao fator aquisição e manutenção dos equipamentos, esta necessidade atinge 51,5%, isto é, a metade das necessidades indicadas são de ordem da infraestrutura da escola.

A necessidade relativa à organização do tempo escolar para a exibição de filmes também aparece com uma frequência significativa, isto é, 22,6% das indicações. Os menores índices, por sua vez, incidiram nas necessidades relativas à sala escolar/apoio pedagógico; formação/capacitação docente em cinema e audiovisual e contratação suporte técnico, cada uma delas com 6,5% de indicações. A aquisição do material escolar aparece em último lugar, com uma indicação apenas, 3,2% dos casos.

Especificando e ilustrando o que foi dito pelos/as docentes neste quesito do questionário, apareceram as indicações apresentadas a seguir.

Quanto à quanto aos aspectos físicos / materiais: as principais reivindicações foram:

[...] “melhor utilização da sala de vídeo”, “sala que seja confortável”, “ter uma sala só para vídeo”, “ambiente adequado”. Quanto aos equipamentos eletroeletrônicos de audiovisual, as indicações relataram: Aquisição de Equipamentos novos como TV, DVD e aparelhos adequados mais adequados às mídias e meios modernos de exibição de filmes. No item capacitação e contratação de pessoal as principais abordagens foram; formação específica em Cinema, ter mais conhecimentos técnicos e/ou contratar profissionais com estes conhecimentos.

Quanto a organização do tempo escolar, as necessidades foram:

[...] “Horários que facilitem a exibição”; “Mais tempo para exibir filmes”, “Horário regular para uso do espaço”. Já para as necessidades registradas a respeito de móveis escolares a incidências foram: “Aquisição de Mobiliário”; “Aquisição de Cadeiras”. Quanto ao acervo disponível foram apontados a falta dos seguintes itens: “Aquisição/ampliação de acervo videográfico / cinematográfico”; “Ter uma videoteca”. E por fim as respostas davam conta de necessidades quanto aos gestores escolares, quais sejam: “Falta de gestão escolar”; “Falta de apoio pedagógico”; “Menos burocracia”.

Finalizando, entendemos que essas necessidades são totalmente compreensíveis e mínimas. Os/as docentes estão “pedindo” apenas o que é básico e que todas as escolas públicas deveriam ter, ou melhor, oferecer à comunidade escolar. Cabe, portanto, aos docentes e discentes, formularem e encaminharem suas reivindicações para solucionar suas dificuldades e atenderem às suas necessidades e aos governos, gestores e autoridades responsáveis atendê-los, zelando, efetivamente, pelo direito de todos/as a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

CAPÍTULO 6. O RECURSO PEDAGÓGICO

O Recurso Pedagógico que desenvolvemos chama-se “Pensô: Pensar o Cinema. Sonhar o Cinema”. Trata-se de duas páginas virtuais na Internet, sendo uma intitulada “Sala de Aula Virtual” e outra intitulada “Grupo de Comunidade Virtual”, ambas baseadas em aplicativos e interfaces digitais amigáveis e intuitivas. A primeira aplicação (ou primeiro item), a “Sala de Aula Virtual”, foi elaborada com ferramentas e aplicativos disponibilizados pela Google Aplicativos, e recebeu o nome de “Sala de Aula Virtual Pensô Cinema”.

Figura 1: Layout do Recurso Pedagógico



Fonte: Alan Levine. Flickr: *Creative Commons images*²⁰, jul./2020. (Adaptado pelo autor)

Nessa “Sala virtual” é possível tanto a disponibilização deste trabalho para acesso público, quanto para troca de ideias e postagens sobre cinema e educação, criação de aulas, minicursos, workshops e temas que englobem cinema e educação. A segunda página do Recurso Pedagógico é um grupo virtual criado no Facebook. Nesse grupo é possível, além da

²⁰ Flickr: *Creative Commons images*. Disponível em: <<https://www.flickr.com>>. Acesso em 20/07/2020.

divulgação de nosso trabalho, troca de informações, fotos, vídeos, dados, etc., sempre abordando sobre cinema e educação. O nome da página é “Grupo Pensô Cinema”.

O nome “Pensô”, dado ao Recurso Pedagógico e utilizado tanto na “Sala de aula virtual”, quanto no “Grupo virtual” do *Facebook*, teve duas gêneses de criação. Primeiramente, “Pensô” é uma livre aglutinação das primeiras sílabas das “pen”-sar e “so”-nhar (desconsiderando a regra de separação silábica). E tanto a acentuação na letra “o”, quanto a própria palavra “pensô” são um neologismo (com intenção de ser quase uma figura de linguagem), um jogo de palavras, no qual optamos por lançar mão de recursos linguísticos e poéticos.

Chegar até a palavra “Pensô”, para além da aglutinação de vocábulos, foi uma busca da *poiesis* tão presentes na arte e do cinema. Um jeito de fazer. Foi um processo de criação. Uma das ideias que também colaboraram para a construção do nome do recurso pedagógico, veio da letra da canção de Orlângelo Leal, “Dona Zefinha”, onde ele diz; “Todo penso é torto, todo torto é penso, e quanto mais penso, mais torto eu fico [...]”.

Busquei também a obra de Ariano Suassuna, na filmagem de Guel Arraes, a fala da personagem interpretada por Matheus Nachtergaele, “João Grilo”, quando responde ao “Cabo Setenta” (Aramis Trindade) a seguinte frase: “- Pois todo penso é torto”. Entretanto, no caso da música e da obra de Suassuna, a palavra “penso” é usada no sentido de desnivelado, uma vez que a regra é o nível. Sob esta ótica, o cinema pode ser penso, porque o cinema tem a liberdade de não ser subjogado por regras ou níveis. O cinema, ou ainda: o gesto cinematográfico, pode acontecer de forma reta e presumível, seguindo normas. Mas também pode ser ato de rebeldia, anarquista. E se fazer surgir de modo enviesado ou improvável. E como o Cinema é mais do que isto ou aquilo simplesmente, ele pode conter tudo ou nada de todos os pressupostos. Poeticamente eu “pensei “o cinema como imaginação, e como um sonho e pensamento.

Juntando tudo isto, construí a ideia do: PENSÔ: PENSAR O CINEMA. SONHAR O CINEMA”. Assim foi elaborado o nome do “recurso pedagógico”, outro termo interessante, porque desde a admissão até meados do curso do Promestre, o recurso pedagógico era designado apenas por “produto”, motivo pelo qual faremos uma breve e resumida consideração sobre este ocorrido.

A terminologia “Recurso Pedagógico”, adotada gradativamente no PROMESTRE FaE/UFMG, substituiu o termo Produto ou “Produto Educativo”, que também é utilizado para designar a produção obrigatória de material didático-pedagógico exigida na conclusão do curso de mestrado. Ao pesquisar as origens do termo “produto”, em relação aos mestrados profissionais, encontramos este termo registrado em documentos que regulamentam os cursos de mestrados profissionais na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ”. Não encontramos, no entanto, nenhum apontamento exigindo a obrigatoriedade de uso de quaisquer nomes específicos. Consta apenas a seguinte orientação no referido documento da CAPES:

Trabalho de conclusão: no Mestrado Profissional é de natureza distinta do Mestrado Acadêmico. O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. (CAPES, 2013, p.24-25).

Com o passar dos anos, algumas nomenclaturas não obrigatórias, acabaram sendo adaptadas pelas entidades de ensino, uma vez que as denominações adotadas (neste caso específico), não alteraram o conteúdo nem a obrigatoriedade de que se produza e se apresente um material pedagógico ao final da formação. No Promestre, esse novo nome foi decidido a partir de entendimentos entre os/as próprios/as alunos/as, professores/as e coordenação do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre - FaE/UFMG). O desenvolvimento de um recurso pedagógico é requisito para a obtenção do título de mestre no mestrado profissional.

Objetivamos enfim, que o supracitado Recurso Pedagógico, possa somar ou contribuir, sobretudo para os/as profissionais da educação interessados/as em Educação e Cinema e escolhemos elaborar um recurso que pudesse estar disponível em meio eletrônico, a partir da veiculação em interfaces digitais. Assim, quem sabe ele possa ajudar, ainda que minimamente, na colaboração da divulgação de produção acadêmica e de outras tantas criações e produções educativas, pedagógicas e docentes, extrapolando os ambientes de publicações científicas apenas, uma vez que redes sociais eletrônicas são um fenômeno em ascensão na contemporaneidade.

Pelo menos, é o que vem ocorrendo na comunidade virtual do Facebook e Sala Virtual, lugares onde esperamos que este Recurso Pedagógico, que já começou a alcançar alguns/algumas educadores/as do LASEB de Educação e Cinema, chegue ao conhecimento da maioria deles/as.

Por enquanto, cinco das professoras do grupo do LASEB de Educação e Cinema já fizeram tiveram contato diretamente com a ideia deste Recurso Pedagógico, fato que nos cria expectativas da continuidade de nosso recurso.

Uma destas professoras também nos enviou material audiovisual e fotográfico para compartilhamento no Grupo e na sala de Aula Virtual, e também autorizou a divulgação de seu nome. Trata-se da professora Tatiane Nunes. Esperamos que as interações, principalmente com o Grupo do LASEB de Educação e Cinema se amplie e consolide com o passar do tempo, uma vez que será enviado a cada membro o endereço do link (que é público) de acesso ao material pedagógico e uma carta convite para que participem da construção e da atualização deste Recurso Pedagógico que idealizamos e já estamos começando a implementar.

6.1 Descrição

Este Recurso Pedagógico é composto por:

- I. Uma “página de comunidade virtual de relacionamento social” no Facebook, intitulada “Pensô Cinema”
- II. Uma “Sala de Aula Virtual” no Google, intitulada “Pensô Cinema”.

A página da comunidade virtual “Pensô Cinema” está em pleno funcionamento. Trata-se de uma comunidade universal disponível na plataforma do Facebook, e conta com mais de trezentos inscritos e grupos de diferentes regiões do país. Como a princípio a intenção era de criar uma comunidade desvinculada de meu perfil pessoal do Facebook, para que não corresse o risco de que apenas meus contatos se inscrevessem, comecei a divulgação quase do zero, somente em direção aos/as egressos/as do LASEB de Educação e Cinema.

Por se tratar de uma página de internet na qual as pessoas podem se inscrever, uma informação importante sobre as pessoas inscritas em nossa comunidade virtual do Facebook, é que esta

comunidade seria destinada do “Pensô Cinema” apenas a grupos de professores/as, que gostam de cinema e de Educação e Cinema. O retorno desta destinação de público foi algo que consideramos positivo. E somente após a divulgação e retorno desta primeira centena de inscritos é que passei a divulgar a comunidade para meus contatos pessoais interessados em Cinema e Educação.

Nada impedia de começar a divulgar a comunidade “Pensô Cinema” pelos meus contatos pessoais, não havia nenhuma questão ética ou de qualquer outra natureza que me impossibilitasse, caso eu desejasse seguir este caminho. Contudo, decidi começar por grupos específicos, o que foi além de uma opção metodológica pessoal, a efetivação da expectativa de trazer novos e distintos olhares e formas de pensar para nosso trabalho.

Já para entrar na sala de aula virtual “Pensô Cinema”, como visitante, qualquer pessoa que tenha uma conta de e-mail no Google, e com o código “**eg5e7w4**”, poderá fazê-lo. Uma vez dentro da Sala, o/a visitante poderá acessar (somente leitura) este trabalho de pesquisa aqui apresentado e, ainda, as postagens de professores/as da professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que realizaram o LASEB de Educação e Cinema, postagens devidamente autorizadas.

6.2 Público Alvo

A princípio, o público principal previsto para a destinação deste Recurso Pedagógico foram os/as educadores/as do Laseb de Educação e Cinema, e por extensão, os professores, professoras, educadores e educadoras da “Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” em efetivo exercício e aposentados/as, como também, os/as estudantes do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE - FaE/UFMG).

Entretanto, ao criarmos e divulgarmos a página da “Comunidade Pensô Cinema” no Facebook, tivemos adesões importantes feitas a partir, tanto de convites feitos de nossa parte, quanto por manifestação de interesse espontânea de professores, professoras, educadores, educadoras e entusiastas de cinema de diferentes regiões do Brasil. Desse modo, tivemos adesão de grupos de professores/as dos estados do Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Espírito Santo,

Amazonas e da Bahia, assim como outros/as professores/as também que aderiram de forma particular.

No quadro abaixo temos um “print”, uma imagem retirada da página intitulada “Pensô Cinema” no Facebook, com os grupos que participam de nossa comunidade:



Professores do Piauí
Última atividade Há 2 horas



PROFESSOR DE PERNAMBUCO
Última atividade Há 25 minutos



Professores e Funcionários do Estado do Rio Grande do Sul
Última atividade Há 8 horas



Professores do Estado da Bahia
Última atividade Há 12 minutos



Professores do Espírito Santo
Última atividade há um dia



PROFESSORES DO AMAZONAS
Última atividade Há 39 minutos

6.3 Justificativas

Este Recurso Pedagógico é resultado da pesquisa sobre o grupo de educadores/as que realizaram o LASEB de Educação e Cinema da FaE/UFGM. O LASEB, como descrito anteriormente, é um Curso de Especialização direcionado aos educadores/as em efetivo exercício na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, da Educação Básica. E no caso deste Recurso Pedagógico e da pesquisa com a qual está vinculado, trata-se da Edição do LASEB que iniciou em 2014 e finalizou em 2015.

Os canais disponibilizados por esse Recurso Pedagógico são abertos aos educadores e educadoras, de um modo geral e, de modo particular a todas as pessoas que se interessam por Cinema e Educação. Desse modo, espera-se que possa ser mais um meio informativo, de encontros e de trocas, tanto para os/as egressos/as do LASEB de Educação Cinema, quanto para os/as demais interessados/as em Educação e Cinema. Tal Recurso pode ser interessante, tanto para os/as egressos/as deste Curso de Especialização, quanto para aqueles/as que já nos sinalizaram a esse respeito, quanto outros/as colegas que possuem produções variadas nesta temática, embora até o momento, ainda não tenham conseguido organizar a sua divulgação em

local adequado, quanto os/as que desejam estar em contato com outros trabalhos no âmbito da Educação e Cinema.

6.4 Objetivos

Os objetivos do “Recurso Pedagógico: Pensô Cinema” (que já se encontra no presente momento [março/julho de 2020] on-line, e em funcionamento) é, a princípio, compartilhar os resultados alcançados por este trabalho de pesquisa, de conclusão de um Mestrado Profissional.

Passamos a considerar ainda, a partir de uma demanda que tivemos nos primeiros momentos de ativação da “Sala de Aula Virtual” e da página do “Grupo Virtual Online”, a ocorrência de possíveis desdobramentos do recurso pedagógico que criamos. O que se sucedeu foi que na fase inicial de nossas páginas on-line, houve a adesão de professores/as de seis estados brasileiros ao nosso grupo virtual.

Desse modo, uma vez que nas mesmas páginas nas quais compartilhamos os resultados de nosso trabalho (pela natureza dialógica das plataformas Google e Facebook), a interação é normal, e como algumas pessoas já interagiram conosco, consideramos que seja possível, a partir dessas interações, que se desenvolva um ambiente convidativo para a troca de ideias e experiências sobre o campo da Educação e Cinema, seja para os egressos do LASEB de Educação e Cinema, quanto para os/as interessados/as em geral.

6.5 Bases de Funcionamento

O Pensô Cinema, na “Comunidade Virtual no Facebook” e na “Sala de Aula Virtual” são dois itens que formam essa proposta de Recurso Pedagógico. No Facebook, basta que a pessoa nos encontre e aceitemos sua participação no grupo. Isso acontece de diferentes maneiras. A primeira delas é que o Facebook, como é de conhecimento público, trabalha com tags (palavras-chave), algoritmos e recolhimento de dados dos usuários. Dessa forma, sempre que alguém pesquisar assuntos com Cinema e Educação (juntos, separados ou invertidos, os termos), existe a probabilidade de o Facebook identificar nosso grupo.

Esse fato o confirmamos, de certa forma, quando aconteceu de várias pessoas de diferentes estados brasileiros, sem qualquer relação de amizade com ninguém de meus contatos, solicitavam sua participação no grupo. Usamos a expressão, “de certa forma”, porque existem outros diferentes motivos que podem direcionar uma pessoa até nossas páginas. Existem ainda

outros meios de interação, como por exemplo: entrar no grupo de outros usuários (relacionados com nosso assunto) e divulgar nossa página, bem como divulgar para amigos, postar conteúdos públicos, entrar em debates e discussões on-line, etc.

Vale ressaltar, ainda, que a “Sala de Aula Virtual” faz parte de uma página de internet, uma aplicação eletrônica on-line, que se desdobra em diferentes aplicativos dentro do Google Aplicativos. Faz-se necessário esclarecer que os aplicativos Google são interconectados entre si, o que ocasiona diferentes desdobramentos e funcionalidades.

A palavra chave para entender tanto o “Google sala de Aula”, quanto qualquer aplicativo Google, é “integração”. O Recurso Pensô Cinema fica dentro do Google e é somente a “Sala de Aula Virtual”, mas conectado dentro da sala o usuário poderá utilizar, se desejar, diferentes aplicativos. Quando somos questionados sobre as integrações e interações do Google Sala de Aula, explicamos para os/as alunos/as e/ou interessados/as, além da maneira direta, usando uma alegoria:

Entrar no Google sala de aula virtual, é como entrar em uma sala de aulas física que tivesse uma lousa de giz para escrever a matéria, mas para além do giz de cal, também tivessem disponíveis sinal wifi, projetor, telão, TV, DVD, computador, tablet, telefone, leitor de cartões de memória, máquinas fotográficas, cadernos, lápis, etc. A pessoa que vai utilizar pode utilizar somente a lousa e o giz. Talvez prefira o tablet, ou ainda talvez queira utilizar tudo. O fato é que a sala de aula está lá, e o sujeito que está utilizando está dentro dela. A partir daí o que utilizar pode ser uma questão de conhecimentos prévios, querer ou não aprender outros meios, e/ou escolha particular. (SILVA, 2020, p.)

O Google aplicativos, ou o Google Suite, possui vários aplicativos que trabalham “integrados”, mas a utilização é uma escolha pessoal. Pode parecer complexo em alguns casos, mas, na verdade, é muito simples. A pessoa que deseja usar a sala de aula virtual do Google precisa ter um e-mail do Google e montar a própria sala virtual, ou receber um código (gerado pelo Google) e entrar em salas criadas pelos outros. A partir daí, tanto faz que a pessoa está em uma sala própria ou de outra pessoa, uma vez que ela pode escolher quais aplicativos quer ou não usar. Pode ser um único, três, dez ou vários, ou nenhum.

Isso posto, podemos resumir que o nosso Recurso Pedagógico principal é apenas o “Google sala de aula”, através do qual podemos, além de dar e/ou ter aulas virtuais, compartilhar todo tipo de material on-line que desejarmos: vídeos, textos, documentos, fotos, formulários,

pesquisas, etc. Segundo a própria empresa Google, o “Google Sala de Aula” pode ser definido da seguinte forma:

Sobre o Google Sala de Aula: O Google Sala de Aula torna o ensino mais produtivo e significativo simplificando o processo das atividades, melhorando a colaboração e promovendo a comunicação. Os professores podem criar turmas, distribuir atividades, enviar feedback e ver tudo em um único lugar. O Google Sala de Aula também se integra perfeitamente a outras ferramentas do Google, como o Documentos Google e o Google Drive. As escolas e organizações sem fins lucrativos usam o Google Sala de Aula como um serviço principal do G Suite for Education e do G Suite para organizações sem fins lucrativo, que são gratuitos. Quem tem uma Conta do Google pessoal também pode usar o Google Sala de Aula gratuitamente. Para as organizações, o Google Sala de Aula é um serviço adicional nos produtos do G Suite, como o G Suite Enterprise ou o G Suite Business. (SUPORTE-GOOGLE, 2020, n.p.)

Como funcionam as integrações? Se a pessoa que estiver utilizando a sala de aula, seja como aluno/a, professor/a ou convidado/a, quiser criar um documento on-line, dentro da própria sala, com um click ela pode usar “Google Documentos”. Se, por outro lado, ela precisar/quiser usar uma planilha, do tipo Excel, tem o Google Planilhas. Caso precise de uma reunião on-line ao vivo, existe o Google Meet, e assim sucessivamente são vários os aplicativos disponíveis, nessa plataforma. Ou então, é possível, como dito anteriormente, não utilizar nenhum aplicativo fora o Google Sala de Aula, e então abrir e criar documentos com o software ou plataforma preferidos por cada pessoa. Isso não faz diferença, uma vez que o Google aceita diversos formatos de arquivos e tipos de documentos.

A vantagem em criar documentos com o próprio Google é que fica tudo integrado e todo seu trabalho será salvo automaticamente no Google Drive. Além disso, há a facilidade de transitar documentos diferentes entre aplicativos diferentes, como formulários e documentos do tipo “doc” entre o Google formulários, Google Sala de Aula e Google Drive, trabalhando simultaneamente e sendo salvos igualmente, de modo automático. Pode ser que os nomes dos aplicativos apareçam em inglês. Isso é algo comum. Então, o “Google Sala de Aula” pode aparecer como “Google Classroom”; o “Google Formulários” como “Google Forms”; e Google Planilhas como “Google Spreadsheets”.

Não temos como aferir, na totalidade dos casos, quais aplicativos as pessoas vão preferir usar com a Sala de Aula Virtual. Entretanto, como professor da Rede Estadual de Ensino em Minas

Gerais, em nossa escola, como em muitas outras escolas da Rede Estadual de Ensino, temos utilizado muito a Sala de Aula Virtual durante a pandemia. Percebemos, por enquanto, como professores, como pesquisadores e também por parte dos/as alunos/as, que os aplicativos mais utilizados em integração com a “Sala de Aula Virtual” são razoavelmente, sempre os mesmos: o Google Documentos e o Google Formulários, e o Google Planilhas, o que se pode representar graficamente com o seguinte quadro:



Resumindo, o primeiro item do “Recurso Pedagógico” aqui proposto e já em implementação, é a Comunidade Virtual Pensô Cinema. E o segundo elemento, por sua vez, é somente o “Google Sala de Aula Virtual”, que disponibiliza, por consequência, acesso a qualquer outro aplicativo gratuito do Google, caso seja da preferência ou do interesse do/a usuário/a.

E quem pode editar/criar os conteúdos da Sala de Aula Virtual Pensô Cinema? Qualquer pessoa com o código da sala de aula, que nós deixamos disponibilizado nas redes sociais, ou enviamos por e-mail, pode postar e acessar conteúdos. Entretanto, somente o/a administrador/a pode definir, apagar ou editar os tópicos e editar todos os conteúdos da sala de aulas virtual. Por

segurança, apesar de somente os/as administradores/as serem autorizados a editar ou deletar qualquer conteúdo da sala, as pessoas participantes “não-administradoras” também conseguem postar e editar, porém, apenas editam o próprio conteúdo e leem ou visualizam todos os outros.

A normas de conduta são as mesmas válidas para a maioria das redes sociais. Não serão tolerados sob qualquer hipótese, em comum acordo com todos/as os/as participantes da sala de aula virtual, postagem de quaisquer conteúdos notadamente classificados como racistas, discriminatórios, machistas, homofóbicos, fascistas ou nazistas, ou ainda de quaisquer tipos de atitudes ou natureza ofensivas. Ou ainda que configurem claramente tentativa de spam, o que gera a possibilidade do/a usuário/a ser excluído/a da sala.

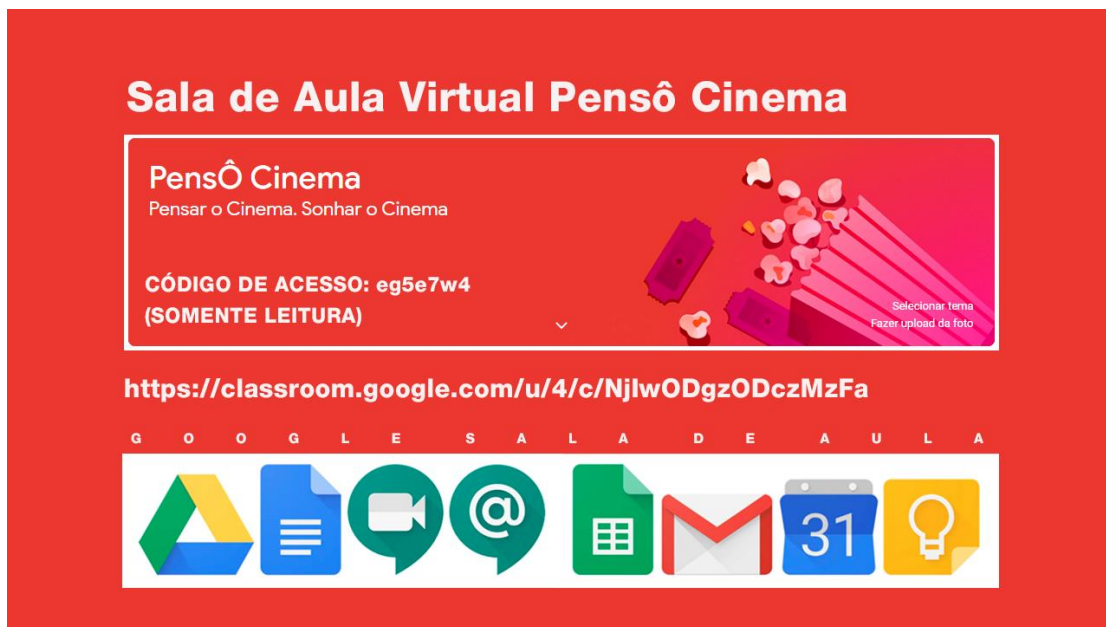
Esse controle de conteúdo poderá ser feito por qualquer pessoa que visualiza a página, uma vez que ela é de visualização pública. Aconteceu, infelizmente, na página da comunidade do “Pensô Cinema”, uma pessoa que, aleatoriamente, postou ofensas desconexas e ofensivas. Esse fato foi rapidamente alertado pelos/as próprios/as usuários. A postagem foi deletada e a pessoa bloqueada e excluída. Por um lado, foi uma experiência desagradável, mas por outro mostrou que as pessoas estão atentas às postagens e que o sistema é autossuficiente. Ou seja, como na maioria das redes sociais a questão da administração é facilitada no sentido de que a página se retroalimenta na medida em que os/as próprios/as participantes tanto observam e analisam o que é postado, quanto, também, compartilham conteúdos.

A seguir passamos a exibir o layout do recurso pedagógico e suas especificidades (local de acesso, exigência de códigos pré-estabelecidos, etc.), conforme as imagens abaixo:

6.6 Visualização do Recurso

PARTE I: Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Imagem 01):

Figura 2: Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Google Sala de Aula ou Google Classroom)



Fonte: Adaptado pelo autor (2020). Extraído da página eletrônica:
<https://classroom.Google.com/u/2/c/NjIwODgzODczMzFa>
Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Imagem 01)²¹:

²¹ Disponível em: <<https://classroom.Google.com/u/2/c/NjIwODgzODczMzFa>>. Acesso em 20/05/2020

Figura 3: Sala de Aula Virtual Pensô Cinema (Google Sala de Aula ou Google Classroom)

The image shows a screenshot of a Google Classroom interface. At the top, there is a header with the Google logo and 'Sala de Aula' on the left, and 'SALA DE AULA VIRTUAL PENSÔ CINEMA' in large white letters on a red background on the right. Below the header is a banner for 'Pensô Cinema' with the tagline 'Pensar o Cinema. Sonhar o Cinema' and the class code 'eg5e7w4'. The banner also features a decorative graphic of film strips and popcorn. Below the banner, there are two main sections. On the left, a box titled 'Próximas atividades' (Next activities) states 'Nenhuma atividade para a próxima semana' (No activities for next week) and includes a 'Visualizar tudo' (View all) link. On the right, there is a 'Compartilhe algo com sua turma...' (Share something with your class...) section. Below this, a post from 'Pensô Cinema' (03:32, edited at 03:35) contains a welcome message and a link to a Google Form. The text of the post reads: 'Bem vindos e bem vindas a sala de aula "Pensô Cinema". Um lugar de interação e troca de ideias sobre Educação e Cinema. Este ambiente virtual, foi idealizado a princípio para receber egressos do curso de pós-graduação do LASEB de Educação e Cinema, da Faculdade de Educação da UFMG, e compartilhar os resultados da pesquisa "RELAÇÕES DE EDUCADORES (AS) COM A ARTE CINEMATOGRAFICA: O GRUPO DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA (2020)", de Amauri de Freitas, orientado pelas Professoras Dra. Inês Teixeira e Dra. Ana Faria. Devido ao interesse causado pela "Pensô Cinema" no Facebook, que em pouco tempo conseguiu interações positivas com professores/as e educadores/as de outras instituições de ensino e estados brasileiros, tomamos também a nossa "Sala de Aula Pensô Cinema" um espaço aberto a quem deseje consultar, contribuir, ou participar de alguma forma. Para Começar um tour pela sala de aula, conhecer a pesquisa e os resultados, comece com um único click: no link abaixo, descrito como: "PENSÔ CINEMA, PENSAR, SONHAR: COMEÇAR!"'. Below the text is a small image of the form and the link: 'PENSÔ CINEMA, PENSAR... https://forms.gle/FjreC7qg18...'.

Fonte: Adaptado pelo autor (2020). Extraído da página eletrônica:
<https://classroom.Google.com/u/2/c/NjIwODgzODczMzFa>

(Código de acesso para a sala: **eg5e7w4**)

PARTE II:

Página de Comunidade Virtual No Facebook. Grupo Pensô Cinema²².

Figura 4: Grupo Virtual Pensô Cinema



Fonte: Adaptado pelo autor (2020). Extraído da página eletrônica:
<https://www.Facebook.com/groups/grupopensocinema/>

²² Disponível em: < **Endereço eletrônico do Grupo / Comunidade Pensô Cinema no Facebook:**
<https://www.Facebook.com/groups/grupopensocinema/>>. Acesso em 20/05/2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discutiu as relações com cinema dentro e fora da escola do grupo de educadores e educadoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, egressos/as da linha de Educação e Cinema do “LASEB”: “Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica”. Uma formação de nível de Pós-Graduação Lato Sensu, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte (Smed/PBH).

Chegamos à algumas conclusões sobre alguns aspectos dos consumos e práticas culturais deste grupo de educadores/as em relação ao cinema, cujas descobertas, muitas delas, foram semelhantes às de outras pesquisas sobre a mesma temática. Focalizamos, ainda, alguns aspectos das relações destes/as educadores/as com cinema dentro do ambiente escolar, no que concerne às suas práticas pedagógicas com cinema. Antes de retomarmos resumidamente as descobertas da investigação, faremos breves considerações sobre algumas gêneses que colaboraram para que esta pesquisa existisse, em meio a importância deste tipo de investigação nos campos de estudos que envolvem cinema e educação.

Ao findar esta pesquisa, encerra-se um ciclo; o decurso de uma vivência ininterrupta de quase oito anos com o LASEB, e especialmente com o LASEB de Educação e Cinema. Minha ligação com este curso aconteceu em meados de 2013. Naquele momento em que tomei contato com “o Universo Lasebiano”, através da Prof. Inês, também por meio das professoras Vanessa Sena (pessoalmente), e a Ângela Dalben (indiretamente), surgia de sobressalto, uma inquietação. Algo que cresceria exponencialmente, chegando ao ponto de tornar-se a questão que me conduziria à realização de uma pesquisa de mestrado relacionada à área de concentração de Educação e Cinema do LASEB.

Dito isso, retomamos algumas evidências obtidas no decurso desta pesquisa, realizada a partir de questionários respondidos pelos/as estudantes educadores do LASEB de Educação e Cinema. As investigações. Tais evidências as consideramos importantes para a compreensão da temática da pesquisa realizada, entre as quais destacamos as que seguem.

Quanto à relação do grupo de educadores/as com os/as quais trabalhamos, na questão de suas relações com cinema fora da escola, pudemos verificar que:

Assistem mais filmes por DVD/Internet e televisão, do que na sala de cinema, algo que também foi verificado nas pesquisas de Azevedo (2014) e Greenaway (2012) apud Azevedo (2014, p.120).

Para este fator, consideramos alguns fatores. Entre estes, avaliamos a falta de tempo do professor, somada aos problemas dos grandes centros urbanos, como: local para estacionar ou transportes coletivos públicos lotados e tempo de locomoção versus trânsito e distância. Falta de segurança e/ou proteção do cidadão insuficiente ou ainda precária. Gastos com entrada cobrada na sala de cinema, alimentação, transporte, etc. Visto este cenário, a comodidade e facilidade do lar se apresenta como uma forma de assistir a filmes.

Outra questão que não podemos deixar de considerar, ainda quanto às salas de cinema terem sido pouco indicadas para ver filmes, é a fórmula: avanços tecnológicos somada ao barateamento da tecnologia. Na sociedade contemporânea, ver filmes em casa adquiriu novos conceitos e sentidos. As TVs têm tela cada vez maiores e são “Smart”, ou seja, acessam a internet através de aplicativos.

Os sistemas de som são cada vez mais potentes, avançados e configuráveis (assim como os televisores) segundo os critérios de gosto pessoal de cada usuário. Há ainda, além da facilidade da própria internet, as produtoras de *streaming*, ou seja, “transmissão de conteúdo em alguma plataforma²³”. Outra questão é que não somente os televisores se transformam em computadores, como vice-versa.

E mais ainda, como o barateamento tecnológico permitiu maior acesso a meios diferenciados, dependendo da importância que o sujeito dê à atividade de ver filmes, ou ligação emocional que tenha com o audiovisual, é possível (com baixo orçamento) que o sujeito transforme um ambiente de sua residência (em menor proporção é evidente), em algo em que vá em direção da ambientação de uma sala de cinema. Isto já acontece. O sujeito adquire em sites de compras parceladas, um projetor, ou mini projetor, para utilizar em conjunto com um aparelho de som

²³ O que é streaming? [...]. Techtudo Jogos. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/o-que-e-streaming-veja-significado-e-streamers-famosos-de-jogos-esports.ghtml>>. Acesso em: 20/06/2020.

comum, ou ainda caixas de som do tipo home theater. Parece algo que não é muito usual, mas é exatamente o nicho que algumas empresas de tecnologia estão mirando, como mostrou recentemente, o portal “Olhar Digital”, que ensinava como montar o seu próprio cinema com pouco dinheiro²⁴. Todavia, consideramos que a sala de cinema é mais que um local físico.

Ir ao cinema constitui-se de atos que agregam elementos para além do filme, uma vez que englobam além do ambiente, uma sala escura, telão grande, som especial (etc.), processos de socialização, conforme Duarte (2009). Temos ainda, que entre outros fatores, o ato de frequentar uma sala de cinema, pode denotar modos de consumo cultural, além de questões ligadas a conceitos de “massividade, heterogeneidade e desigualdade” (FANFANI, 2005). Deve-se salientar, ainda, que, excetuando alguns casos específicos, os motivos mais gerais que levam a escolha de meios de consumo culturais massivos, podem variar consideravelmente segundo a condição econômica e classe social à que o/a professor/a pertence. No que tange a esta situação, é de conhecimento público e notório que os professores/as brasileiros/as da rede pública em geral, especialmente do ensino primário, fundamental e médio, são extremamente mal remunerados.

A maioria dos filmes que estes educadores/as veem em suas rotinas particulares e trabalham na escola são predominantemente hollywoodianos.

Esta foi outra descoberta que discutimos no decorrer da pesquisa, a partir das respostas dadas pelos/as próprios/as educadores/as. Encontramos ainda, referenciais teóricos no trabalho de Lopes (2005), que tanto corroborou, quanto amparou conceitualmente a linha de raciocínio que desenvolvemos para construir as análises dos dados encontrados. Não existe uma intenção neste trabalho de demonização dos filmes de Hollywood, apenas, como aponta o professor Miguel Lopes, mostramos que há uma hegemonização da produção hollywoodiana, em detrimento das produções nacionais, não somente no Brasil, mas de forma global. E neste sentido, nos unimos ao coro daqueles que desejam provocar algumas reflexões acerca deste fenômeno.

Nossos pressupostos partem do princípio de questionar esta situação: entre outros fatores, essa hegemonização da produção fílmica hollywoodiana afeta (e como afeta!) nossos/as estudantes

²⁴ Olhar Digital. Como ter seu próprio cinema em casa sem precisar gastar uma fortuna. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/video/como-ter-seu-proprio-cinema-em-casa-sem-precisar-gastar-uma-fortuna/86656>>. Acesso em: 20/06/2020.

e nossos/as educadores/as? Qual os desdobramentos culturais deste tipo de exibição e de assistência de filmes? São algumas das perguntas que problematizamos. Lopes (2005), e Bergala (2008) apontam para estes filmes produzidos por uma indústria voltada para a exaltação e preponderância do consumo, e que de alguma forma acabam por provocar uma espécie de alienação, ou aculturação que imprime na mente dos sujeitos um padrão ou modelo de cultura superior, ou no limite, mais aceitável ou atraente.

Porém faz-se necessário ressaltar que apesar da maioria de filmes indicados pelos/as educadores/as serem advindos da indústria hollywoodiana de cinema, há algumas referências entre as respostas que os mesmos deram no questionário, fazendo menção às produções brasileiras e de outras nacionalidades.

Quanto ao cinema/filme na escola, constatamos o fato de que, independentemente da nacionalidade fílmica, os filmes são algo concreto e presente na prática pedagógica destes educadores. Consideramos este um fato extremamente positivo, visto que a efetivação da Lei 13.006/14 (Lei da obrigatoriedade de exibição mensal do Cinema na escola), caminha a passos lentos. Isto apesar dos extensos e desgastantes esforços que são mobilizados em sua defesa, por professores, educadores, alunos, cineastas, produtores de audiovisual, entusiastas do cinema na escola e entidades civis. No final a vontade que mais falta é vontade política, e este ainda é um desafio a ser enfrentado.

Outras descobertas de nossa pesquisa foram:

- O cinema está presente como exibição, porém os/as docentes trabalham mais com filmes do que com a arte cinematográfica propriamente (filmagem, montagem de filmes, criação de roteiros, *storyboard*, exercícios fílmicos, etc.)

- Escolas diferentes, com educadores/as distintos em localizações distantes, se mostram reproduzindo pouca variação de filmes. São quase os mesmos títulos. Nota-se um repertório restrito com pouca diversidade fílmica.

- Os/as docentes trabalham, predominantemente, para desenvolver conteúdos curriculares, ou com menor incidência, com fins metodológicos e/ou didáticos pedagógicas. E ainda, mas raramente estão atentos e/ou desenvolvem práticas relativas à linguagem cinematográfica propriamente. Algo que, conforme Duarte (2009) não constitui um problema exatamente devido ao modo de utilização, mas ao risco de “esvaziamento” dos sentidos do filme. De sua parte, Bergala (2008), aponta que esta oportunidade que o menino/menina vai ter de ver um

filme na escola, talvez seja um momento único de introdução do sujeito ao universo do cinema e oportunidade de experiência estética que poderá lhe influenciar futuramente.

Reflexionando sobre os referidos pressupostos, concluímos que na escola, para os/as educadores/as que decidam trabalhar com cinema/filmes, há um conjunto de dificuldades, e, por conseguinte, necessidades predominantes, que se tornam desafios nesta empreitada.

As principais dificuldades apontadas foram: falta de espaço para exibir filmes, ou quando existe um local, ele é inadequado; a falta de mobiliário adequado, a carência de equipamentos novos e/ou manutenção nos equipamentos antigos. Há, também, dificuldades relativas à falta de conhecimento técnico ou formação adequada. Alguns/as educadores/as indicaram, ainda, a dificuldade de não conseguir acessar o local e os equipamentos facilmente, uma vez que estes estariam trancados com chave, e a referida chave era de acesso dificultado ou restrito. E finalizando, é apontaram, entre outras coisas, a questão do tempo: pouco tempo para exibir filmes e aulas muito curtas e demais problemas oriundos da organização dos tempos escolares, sobretudo os horários rígidos e fragmentados.

Numa consideração mais geral essas descobertas apontam que o cinema/filmes faz parte da vida escolar com maior incidência, para trabalhar conteúdos curriculares, mas apontam também, ainda que com menor incidência, que alguns/as professores/as da pesquisa reconhecem e estão atentos quanto ao gosto estético, à fruição da arte cinematográfica, entendendo mais plenamente a arte cinematográfica e todo o seu potencial estético e não somente didático curricular.

Finalizando, retomo as palavras de Fanfani e Tedesco (2005), com as quais compartilhamos inteiramente. Ao constatarem os limites restritos do repertório cultural dos/a professore/as nos países da América Latina que investigaram (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai) os autores sintetizaram, nas palavras que seguem, suas preocupações e proposições.

Ante este panorama por demás preocupante, habría que desplegar políticas culturales específicamente dirigidas tanto a los futuros docentes como a los docentes en ejercicio. La importancia estratégica de estos agentes culturales los hacen merecedores de políticas que faciliten su acceso a consumos culturales de diverso tipo. Al mismo tiempo, las instituciones de formación docente deberían convertirse en espacios de producción y difusión cultural, tanto para beneficio de sus propios miembros como del resto del cuerpo docente y de la comunidad en general. Ante la proliferación de cierta cultura de masas, contemporánea de la degradación de las condiciones de civilidad, el mundo de la escuela debe constituirse en un bastión de creación cultural genuina o en un espacio de contracultura, donde se cultiven viejas y nuevas artes y, sobre todo, se desarrollen en las nuevas generaciones esas disposiciones y sensibilidades estéticas y éticas que favorecen la civilidad y

la convivencia y que son una garantía de la integración social. (FANFANI; TEDESCO, 2005, p.287)

Consideramos estas preocupações e proposições destes pesquisadores da maior importância e pertinência e esperamos que as questões que eles apontam possam ser brevemente solucionadas através de políticas culturais e educativas na América Latina que beneficiem a todos/as os/as cidadãos. Em especial aos/às profissionais da educação e trabalhadores/as da cultura, que tem como dever de ofício contribuir para a formação cultural das novas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; PAULA, T. S.; MIRANDA, C. C.; DAMASCENO, A. B. S.; VERSIEUX, B. P. R. T. Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2019. p. 16-27.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Camila; TODESCHINI, Marcos. Educar é medir, ter metas e cobrar, In: Portal da Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <<http://www.ufla.br/dcom/2007/06/26/educar-e-medir-ter-metas-e-cobrar/>>. Acesso em 18/05/2020.

_____. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 99.

_____; CUNHA, Fernanda P. (org.). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____; AMARAL, LÍlian (org.). Interterritorialidade: mídias, contextos e Educação. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARTHES, Roland. A Câmara Clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELLOUR, R. Entre-imagens: foto, Cinema, vídeo. São Paulo: Papyrus, 1997.

BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema. Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008, p.13.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. 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.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, Diana. (org.). A Arte no Século. XXI: A Humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. Arte, Ciência e Tecnologia, passado, presente e desafios. (org.). São Paulo: UNESP, 2009.

DUBOIS, Philippe. Cinema, vídeo, Godard. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 71.

FANTIN, Mônica Mídia-Educação e Cinema na Escola. Teias. Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan/dez 2007. p. 1.

_____. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. Motrivivência, Santa Catarina, n. 34, jun. 2010. p. 12-24.

FABRIS, ANNATERESA, Imagem. In: Arte, Ciência e Tecnologia, passado, presente e desafios. Diana Domingues (org.), tradutora Flávia Gisele Saretta et al. São Paulo: UNESP. 2009, p.204.

FABRIS, Eli. Cinema e Educação: um caminho metodológico. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan/jun, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Nova Fronteira, 2010, p.1622.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 9. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

_____. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf>>. Acesso em: 20/09/2019.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FI-LHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GUTFREIND, Celso. A arte de tratar por uma psicanálise estética. Porto Alegre: ArtMed, 2018.

LEAL, A.A.A., TEIXEIRA, I.A.C. Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Anais... Vitória: ANPAE/UFES, 2009.

MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINS, E.; IMBRIZI, J.; GARCIA, M. Cinema, Subjetividade e Sociedade: A Sétima Arte na Produção de Saberes. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 14, n. supl., p. 53-64, 21 mar. 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MIGLIORIN, Cesar, et al. Inventar com a diferença: Cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014, p.49.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1993, p. 267.

NICODEMUS, Fabiana Furtado e Mariana. A informática como ferramenta para a educação. In: Projeto de Pesquisa Conecta – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/conecta/informatica-educativa/dossie-de-reportagens/a-informatica-como-ferramenta-para-a-educacao>>. Acesso em: 14/05/2020.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; TOMAZ, Vanessa Sena (Org.). Formação continuada de docentes da Educação básica: contribuição da formação por áreas de concentração (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Renato almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Revista Kínesis*, vol. 2, n. 03, abril-2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6_RenatoAlmeidadeOliveira.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

OLIVIERI, Silvana Lamenha Lins. Quando o cinema vira urbanismo: o documentário como ferramenta de abordagem da cidade. Salvador: EDUFBA, 2007.

PEDROSA, Mário. Mundo, homem, arte em crise. Aracy Amaral (Org.). 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo de vinte anos. In: *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.212.

SCHLÜNZEN et al. Artes [recurso eletrônico]. *Cultura Acadêmica* : Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação à Distância. Coleção Temas de Formação; v. 5. São Paulo: UNESP, 2013, p.45.

SILVA, Geovani de Jesus. Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola: outras histórias. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org.); Lopes, J.S.M. (org.). A escola vai ao cinema. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

_____(org.) et al. Telas da docência: professores, professoras e Cinema. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, v. 1, p. 13.

_____; AZEVEDO, A. L. F., Cinema e Currículo: Cenas de ontem e de hoje. In: VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012, Belo Horizonte. Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo, 2012.

_____; AZEVEDO, A. L. F., Cinema e Currículo: Cenas de ontem e de hoje. In: VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012, Belo Horizonte. Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo, 2012.

ZANINI, Walter. A arte de comunicação telemática: a interatividade no ciberespaço. In: Arte, Ciência e Tecnologia, passado, presente e desafios. Diana Domingues (org.). São Paulo: UNESP, 2009. p.323.

ZATTI, Vicente. Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ARAUJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da investigação dos Processos de Desenvolvimento. Psic.: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100702&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/12/2019.

AZEVEDO, A. L. F.; DIAS, M. S. A. .Curso de Especialização Lato Sensu em Educação e Cinema para docentes da Educação Básica: uma experiência pioneira. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 2016, México. XI Seminário Internacional de La Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización, 2017. v. 1. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/245.pdf>. Acesso em: 19/05/2019.

_____; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. In: Educação temática digital: Cinema, educação e seus processos de formação v.19 n. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647873>>. Acesso em: 01/06/2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06/11/2019.

BARBOSA DE SIQUEIRA, Rafaela Fernanda; MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Mulheres na gestão universitária: a ótica de docentes de Minas Gerais. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, 2019, p. 67. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n2p48>>. Acesso em: 16/01/2020.

BARRA, Regina Ferreira. LEI 13006/2014: Antecedentes e perspectivas de trabalho com o cinema em escolas públicas brasileiras de educação básica. In: XVIII ENDIPE: Didática e práct. de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10279_37599.pdf>. Acesso em 10/12/2019.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis, Jataí, v.2 n.11, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/28509757-Arte-uma-necessidade-humana-funcao-social-e-educativa.html>>. Acesso em: 20/04/2019

BRASIL, CAPES. Documento de área 2013. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em: 10/06/2019.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de formação continuada de professores, In: Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores. faculdade de Educação de UFMG. Disponível e: <<https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>>. Acesso em: 04/04/2019

FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer Cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf>>. Acesso em: 12/04/2019.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. 2013, vol.23, p.763-782. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312013000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01/06/2019.

Jornal da UFOP. TEIXEIRA, I.A.C. O professor e a escola nunca foram tão necessários. Disponível em: <https://issuu.com/aciufop/docs/jornal_da_ufop_-_ed_197_-_vers__o_w>. Acesso em: 14/05/2020

MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia: aproximações e distinções. Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. ISSN 1982-2553, [S.l.], n. 4, fev. 2007. ISSN 1982-2553. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/1289>>. Acesso em: 22 maio 2020.

MANSO, Haydenee Gomes Soares; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. OUTROS GESTOS CRIATIVOS DE EDUCADORES/AS: As monografias de um curso pioneiro de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Cinema (LASEB/FaE/UFMG). In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Reunião Científica Regional. ANPED Nordeste, 2018, Paraíba. Anais... Paraíba: ANPED, 2018.

Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4362-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F.. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 749-789. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300749&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/01/2020.

MOURÃO, Maria Dora Genis. “A montagem Cinematográfica como ato criativo”. In: Significação – Revista de Cultura Audiovisual. São Paulo, v. 33, n. 25, p. 246, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65628/68243>>. Acesso em: 10/05/2016.

Norton, Maira. "Entrevista Com Adriana Fresquet". Revista Poiésis, n.19, p. 63-73, julho de 2012. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1893352-entrevista-com-adriana-fresquet. Acesso em: 19/05/2020.

POMBO, Olga, O insuportável brilho da escola. Textos online de Olga Pombo, 2000. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/investigacao/brilhoescola.pdf> >. Acesso em: 27. Mar 2019.

Professor compra quadro com o próprio dinheiro após longa espera pela Prefeitura no Piauí. In: Portal de Notícias do Piauí. Disponível em: <<https://www.portalenoticias.com.br/professor-compra-quadro-com-o-proprio-dinheiro-apos-longa-espera-pela-prefeitura-no-piaui/>>. Acesso em: 14/05/2020

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. Soc. estado., Brasília , 2008, v. 23, n. 2, p. 487-489. Disponível em:

RIVERA, Tânia. A imagem e o escuro. Disponível em: <<http://www.revistacarbono.com/wp-content/uploads/2013/06/Tania-Rivera-A-Imagem-e-o-Escuro.pdf>>. Acesso em: 19/05/2020

ROCHA, Anderson. Em 10 anos, índice de negros quase dobra na UFMG; veja esse e outros dados, in: Ediminas S/A. Jornal Hoje em Dia. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/em-10-anos-%C3%ADndice-de-negros-quase-dobra-na-ufmg-veja-esse-e-outros-dados-1.685212>>. Acesso em 06/11/2019.

SANTOS, Emille Ribeiro; SOUSA, Avanete Pereira. Acervo, Patrimônio e Memória: a documentação da Justiça do Trabalho de Vitória da Conquista existente no Laboratório de História Social do Trabalho (LHIST/Uesb). In: XX Ciclo de Estudos Históricos - Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, 2009, Ilhéus. Anais, 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/index.php?item=conteudo_anais.ph p. Acesso em: 10/05/2019.

SILVA, Aicyr Lomonte da. Exclusão do professor: causas, consequências e ações para superação. In: Repositório UNICEUB, Centro Universitário de Brasília. Faculdade de Ciências Da Educação – FACE. Curso de pedagogia formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6790>. Acesso em: 08/06/2019

SILVA, Josaniel Vieira da. O Potencial educativo de práticas pedagógicas com filmes na Licenciatura. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQPRF9/tese_josaniel_vieira_da_silva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20/08/2019.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e177066, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100314&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/06/2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844177066>.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, dez. 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

TAQUETTE, Stella Regina; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, 2016, p. 417-434. Disponível em:

TAVARES, Mirian. O Processo do Rei: a história no palco do cinema. *ARS (São Paulo)* [online]. 2011, vol.9, n.17, p.116-129. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/010/2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, July 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/05/2020

TOSTES, Maiza Vaz et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201811607>>. Acesso em: 21/05/2019.

REFERÊNCIAS VÍDEO E FILMOGRÁFICAS

Dermeval Saviani: a pedagogia histórico-crítica. In: *Leituras brasileiras*. 2017. Duração: 21:01m. Direção: Rodolfo Pelegrin. Produção: Rodolfo Pelegrin e Panamá Filmes. Fotografia: Caio Mazzilli. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>>. Acesso em: 18/05/2019.

LASEB 2018. Aula inaugural. Duração: 01:38:53m. Disponível em: Faculdade de Educação/UFMG. <<https://www.youtube.com/watch?v=Wg7PDuPUBFQ>>. Acesso em: 28/04/2019.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Juventudes, sexualidade e relações de gênero. In: Juventudes, sexualidade e relações de gênero. Ensino Médio em Diálogo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xQTUC39zOkk>>. Acesso em 10/11/2019.

PROGRAMA URBANIDADES UNISANTOS. Formação e Profissionalização docente: Professora Selma Garrido Pimenta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=outmfB7-hzI>>. Acesso em: 13/09/2019.

Seminário LASEB. 1º semestre de 2019. Faculdade de Educação/UFMG Educação democrática e liberdade de ensino. Duração: 02:54:09m. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B1cTZY36esQ>>. Acesso em 28/04/2019.

ANEXOS

ANEXO I. OS EDUCADORES E EDUCADORAS DO LASEB DE EDUCAÇÃO E CINEMA: ALGUMAS FOTOS

Figura 5: O grupo do LASEB de Educação e Cinema



Foto do grupo de educadores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cursistas da linha de Educação e Cinema, junto com a Professora da Shirlei Sales da UFMG (ao centro, parte superior), ministrando disciplina no LASEB, e o monitor da turma, bolsista de graduação (ao centro, parte inferior), aluno de Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG, Amauri Freitas.

(Fonte: acervo do autor / 2014).

Figura 6: Profa. Dra. Elza Cataldo e o autor deste trabalho



Elza Cataldo e Amauri Freitas no LASEB/UFMG (Fonte: acervo do autor/2014).

Prof.ª Dra. Elza Cataldo ao final de uma aula no LASEB na FaE/UFMG, em 2014, com o autor deste trabalho.

Elza Cataldo é diretora e produtora de Cinema no Brasil, ministrou aulas no LASEB de Educação e Cinema FAE/UFMG. É ex-professora da UFMG e atualmente dedica-se integralmente ao Cinema.

Figura 7: Prof. Dra. Inês Teixeira e o grupo do LASEB de Educação e Cinema



(Fonte: acervo do autor/2014).

Prof. Inês Teixeira, da UFMG, é uma das idealizadoras do Curso de Educação e Cinema no LASEB. Na foto, conversando com os/as educadores/as durante uma aula em conjunto com a Prof. Elza Cataldo

Figura 8: Oficina de “Técnicas Cinematográficas, *Stop Motion* e edição de vídeos”



Oficina ministrada pelo monitor Amauri Freitas (Fonte: acervo do Autor/2014).

ANEXO II: CINCO LIVRES RELATOS

Livre relato individual dos professores e das professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; egressos do Curso de Especialização Lato Senso (LASEB), de Educação e Cinema – FAE/UFMG.

RELATO I - PROFA. TATIANE NUNES

Nome: Tatiane Nunes de Souza

Faixa etária: (41 anos)

Tempo como professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: dezesseis anos.

Atua: em sala de aula.

LIVRE RELATO DE EXPERIÊNCIA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E LASEB

Após o curso, me senti muito responsável pelas produções que assistia, indicava ou selecionava para exibir na escola. É uma tarefa difícil porque lutamos contra uma indústria fortemente armada pela mídia popular e pelo lucro. Contudo, busco alinhar uma prática educativa voltada para o Cinema de maneira política e crítica, mesmo sendo meu trabalho com crianças, mesmo sendo com Cinema, mesmo sendo ainda numa simples exibição. A tarefa é árdua, educar o olhar é muito mais difícil que ensinar a ler e escrever, porque estas últimas são muito bem aceitas socialmente, ao passo que a primeira parece perda de tempo e sou obrigada a justificar o tempo todo qual habilidade quero desenvolver com isso nas crianças, ou o que pretendo ensinar com o Cinema.

Após o curso tive mais coragem para encarar alguns desafios: colocar a câmera ou celular nas mãos dos meninos, sair de sala, usar o computador para ver o que captamos...

Finalizei minha especialização no LASEB com vídeos feitos por crianças surdas. Fui tachada entre os surdos adultos de aproveitadora, isso porque eles acreditavam que eu estava

me promovendo às custas dos surdos, contudo me apeguei ao delírio dos meninos e ao apoio das famílias, que era o que mais interessava.

Em 2017, fiz com crianças de 6 anos um livro, em que a narrativa era toda contada por fotos. O roteiro e decisões foram deles, participei dirigindo, (25 crianças) organizando e editando. No seguinte (2018) foquei na associação dos clássicos infantis de literatura e suas releituras por meio de diversas obras audiovisuais, fossem filmes ou animações, e desta feita fazia as exposições inter-relacionadas com os livros e teatro.

Agora em 2019, seguindo o incentivo do curso do LASEB, ingressei no Mestrado para dar continuidade ou extrapolar o que já havia feito na especialização, contudo, com o foco no uso da tecnologia. E desta feita, desenvolvo um projeto de pesquisa em que as crianças novamente, ficarão com câmeras à mão para fotografar e filmar, para então me assistirem na produção de um manual de fotografia para crianças.

O mote para a orientação do trabalho com Cinema na escola tem origem nos textos da Inês Teixeira, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin e Alan Bergala. Inspiração para os roteiros vem da Elza Cataldo, contudo, sem registro para referências.

Educar na escola, sempre será um desafio, ainda mais a quem se propõem a ir além do que o currículo e as determinações impõem. Encontrei dificuldades de toda ordem, mas que não levo em consideração em virtude da minha vontade por fazer diferente o que a educação pública oferece aos estudantes. Sou muito curiosa e gosto de desafios e percebo que meus alunos embarcam comigo nas loucuras que proponho e aprendem também junto comigo. Sou movida à novidade e preciso sair da caixinha se quiser sobreviver ao massacre que a Educação e os professores sofrem diariamente. Prefiro me apegar às possibilidades do que às dificuldades, e em meio a essa vontade de fazer diferente, encontro vários parceiros que me ajudam.

Mas, contudo, se para os dados da sua pesquisa "a reclamação" for importante, não terei problema em listar para você que: Trabalhar Cinema com 25 crianças pequenas, de uma só vez, com a pressão de alfabetizá-las é o pior problema. Outra questão diz respeito aos equipamentos: não tem, se tem não funcionam adequadamente, um cabo ausente encerra a sessão de Cinema.

O excesso de burocracia para preencher papel toma tempo de dedicação à seleção de filmes por exemplo, ou a desenhar propostas interessantes de se desenvolver com as crianças. Minha escola não tem espaço específico para exibição, em algumas salas de aula, temos TV, com telas pequenas e som ruim.

O mais interessante talvez, fosse a possibilidade de ir ao Cinema com as crianças, mas a burocracia da RMBH, com verbas escassas, não contribui e quando é possível, somos obrigados a ver filmes bem comerciais dos quais em pouco tempo estarão disponíveis em canais diversos e que em pouco contribuem para uma educação para olhar com as crianças. Espero ter contribuído até aqui, contudo se ainda for necessário mais alguma informação, estou à disposição

Fim do relato da Profa. Tatiane Nunes.

RELATO II - ROSEMARY APARECIDA DE OLIVEIRA LEONILDO

Nome: Rosemary Aparecida de Oliveira Leonildo, 40 anos

Faixa etária: (40 anos ou mais)

Tempo como professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: onze anos.

Atua: em sala de aula.

LIVRE RELATO DE EXPERIÊNCIA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E LASEB

Sou professora há 13 anos e há 11 anos na Rede Municipal de Belo Horizonte. Atualmente, sou professora referência em uma turma de 4º ano pela manhã e à tarde numa turma de 3º ano.

Quando me inscrevi no curso de Educação e Cinema, tinha como principal objetivo ‘criar gosto’ pelo Cinema, pois era muito resistente quando o assunto era trabalhar com vídeos em sala de aula, até então fui ao Cinema, por conta própria, uma única vez e as outras foram em excursões da escola e em todas não vi o filme porque dormi. O primeiro dia de curso já me fez enxergar o Cinema de uma forma diferente. Saímos à campo, com a professora Adriana Fresquet, para fazermos o “Minuto Lumière”, naquele momento, tive a certeza que fiz a melhor escolha. Depois da realização do curso, vou ao Cinema ao menos duas vezes ao ano, (já é alguma coisa né Amauri? Até assinei o Netflix rsrs).

Nos anos de 2014 e 2015 criamos vários curtas na escola, dos quais as crianças exerciam papel fundamental, eram os criadores. Eram curtas de animação, todos voltados para os conteúdos estudados em sala (alfabetização). Por meio deste trabalho, pudemos aproximar os estudantes à linguagem do Cinema e experiências com múltiplas linguagens (oral, escrita e corporal), promovendo uma relação de autoria na produção de seus próprios curtas de animação.

Nos pós LASEB, criamos alguns curtas de animação, os mais significativos foram os dois curtas que fizemos para participar do V FEIMC. Onde buscamos desenvolver ações sociais e culturais que contribuíssem para o processo de aquisição do conhecimento de patrimônios imateriais de Belo Horizonte, brincando e de uma forma contextualizada (a capoeira, que é praticada na comunidade e também a Feira Hippie).

Este trabalho trouxe uma experiência muito boa, tanto para os estudantes, quanto para nós educadores (as professoras do ano do ciclo e monitores da Escola Integrada), que tivemos a oportunidade de pesquisar e conhecer um pouco mais das atividades desenvolvidas em nossa cidade, e o melhor, foi ver a alegria no olhar das crianças com o produto do trabalho. Hoje, já consigo selecionar filmes contextualizados aos conteúdos, principalmente de Ciências e esta prática facilita a compreensão dos estudantes.

Atualmente não leio nada relacionado à Cinema, por falta de tempo, e quando realizo trabalhos de criação de vídeos com os estudantes, tomo como base o que aprendi no do LASEB.

Gostaria de fazer mais trabalhos com os curtas, mas a falta de apoio dos gestores me impede, assim como o cronograma, uma vez que estas criações demandam tempo.

Fim do relato da Profa. Rosemary Aparecida de Oliveira Leonildo.

RELATO III – ANA RITA SANTOS

Nome: Ana Rita Santos

Faixa Etária: (56≅)

Tempo como professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: dezesseis anos.

Atua: em sala de aula.

LIVRE RELATO DE EXPERIÊNCIA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E LASEB

Sou Ana Rita Santos, professora da Escola Municipal Professor Paulo Freire da Rede Municipal de Belo Horizonte. Antes do LASEB, cinema já era meu entretenimento corriqueiro. Aquele que você seleciona para ir no final de semana, acompanhando, entre um grupo de amigos que também gostam de cinema, as indicações dos lançamentos imperdíveis.

Na vida profissional, o cinema contribuía nas reflexões de temas voltados para a docência, durante as formações continuadas em que participava. Raramente penetrava porta a dentro ao cenário da sala de aula. Hoje tenho consciência dos entraves em fazê-lo, primeiramente pelo fato de trabalhar nos anos iniciais com crianças em processo de alfabetização durante a maior parte do tempo, e em segundo lugar por desconhecer as possibilidades que o cinema traz, inclusive para os processos de aprendizagem da leitura e escrita.

Ao decidir fazer a especialização LASEB, a escolha pela linha Educação e Cinema foi uma consequência desse gosto pela arte. Quanto à vida profissional eu já estava aposentada do cargo em que exercia a docência com crianças, estando somente na docência da EJA, em turma composta de adultos e idosos. Desde o início, percebi ser a única cursista que trabalhava com esse perfil e comentei essa inquietação com minha orientadora, buscando caminhos a percorrer. Ela me sugeriu então que trabalhasse com fotografias, legendas, diálogos, frases, sinopses, atendendo a esse contexto de alfabetização.

Ao colocar em prática essas orientações, fui percebendo que a formação estava favorecendo o enfrentamento de um desafio que vivenciava com o grupo de estudantes. A PBH promovia avaliações externas nas turmas de EJA e muitos idosos apresentavam dificuldades na interpretação de imagens básicas, seja uma tirinha, um cartaz de campanha educativa, uma

propaganda, uma foto diferente dos padrões. Fui percebendo que a educação do olhar era uma necessidade e contribuição que o trabalho com o audiovisual estava potencializando. A imagem é aliada importante para escrita.

Um dos requisitos para a certificação do LASEB era apresentação de algum trabalho, que registrasse o desenvolvimento do audiovisual com a turma, durante o plano de ação exigido para conclusão. O curso nos propiciava disciplinas não apenas voltadas aos conhecimentos de cinema, sua história, sua linguagem, contribuindo para uma formação estética e crítica, mas principalmente tendo a educação como fio condutor do processo.

A proposta apresentava uma nova abordagem do cinema na escola, que ultrapassasse a utilização das obras apenas como ilustrações de conteúdos e avançássemos a um novo patamar enquanto possíveis multiplicadores dessa formação para os educandos; que pudéssemos vir a contemplar a história do cinema, o valor cultural de cada obra, a estética contida nela, enfim, destacando seu próprio valor cultural e mais do que isto, que o cinema pudesse vir a ser praticado, exercitado/apropriado pelos nossos educandos.

A referência teórica vinha de ensinamentos de Adriana Fresquet, Rosália Duarte, Marluce Alves Paraíso, Inês de Castro Teixeira, e outros, nos quais íamos Tateando e buscando caminhos a percorrer que propiciassem desenvolvimentos nas aprendizagens dos estudantes.

Também vivenciamos aulas práticas, destaques na formação com a professora Adriana Fresquet, que nos apresentou possibilidades importantes de trabalhos com diferentes perfis de educandos, e a oportunidade da oficina ministrada por Amauri de Freitas, que nos habilitou a editar vídeos, alicerçando não só o trabalho que desenvolvi com os educandos durante o plano de ação do LASEB, mas reverberando nas diferentes experiências vivenciadas por eles em anos posteriores, incluindo a oportunidade de formação, teoria e prática, de movimentos de câmera também com Amauri no ano de 2017.

Durante o desenvolvimento do curso, a formação ecoava nos estudantes que, de posse de pequenas câmeras faziam suas próprias filmagens recitando quadrinhas de memória, pequenos poemas, encenação de pequenos textos, registrando seus ofícios nos moldes dos irmãos Lumière, materiais que comporiam o trabalho final exigido. O plano de ação

representou experiência riquíssima de diferentes vivências do audiovisual, promovendo o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos estudantes.

Ao concluir o LASEB, dei continuidade ao desenvolvimento de projetos com a turma ao longo desses anos, não só envolvendo o audiovisual, mas buscando parceria também com a literatura, em que venho selecionando um livro por ano, que apresente afinidade identitária com o perfil de adultos e idosos presentes no grupo, para servir de referência na produção de textos e vou tramando temas e cenas do projeto.

O audiovisual se mostra presente no exercício cotidiano na leitura de imagens, potencializando a memória na interpretação de vídeos e filmes exibidos, seja nas reflexões da condição humana contida na história, ou na comparação entre diferentes exibições, além do exercício de análise do posicionamento da câmera e seus efeitos provocados no espectador, e este possibilitado a partir da vivência com a oficina de cinema. Em toda vivência, a leitura e o registro pela escrita são estratégias de garantia em que os processos dessas aprendizagens estão protagonizando o cotidiano da sala de aula.

A formação propiciada pelo LASEB potencializou minha docência de alfabetizadora da EJA, na medida em que me abriu possibilidades de ampliar aprendizagens significativas para os estudantes. A aceitação, o encantamento que propicia nos envolvidos são aliados importantes a considerar ao se desenvolver projetos que tenham o audiovisual e a literatura como eixos centrais.

Fim do Relato da Professora Ana Rita Santos

RELATO IV – SABRINA PONCIANO PATRÍCIO

Nome: Sabrina Ponciano Patrício

Faixa Etária: Não Informou

Tempo como professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: Não Informou

Atua: em sala de aula.

LIVRE RELATO DE EXPERIÊNCIA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA E LASEB

Acredito que desde criança sou apaixonada por cinema, chegando até a me considerar culta por isso. Assistia a filmes com classificação acima da minha idade, me sentia importante e inteligente. Ainda na infância, discorria sobre “E o vento levou [...]”. “*Sing in the rain*”, “O feio, o mal e o bruto”, filmes do Chaplin, dentro outros.

Na adolescência, a minha prepotência só piorou, já não era uma simples cinéfila, mas uma cinemaníaca, com orgulho. Quando o cinema fez cem anos, vários canais de televisão e profissionais da área produziram documentários e reportagens sobre o assunto. Percebi que eu não era tão poderosa assim, como poderia existir tantos filmes, técnicas, efeitos e termos que nunca antes ouvi na vida? Os maiores filmes de todos os tempos não eram hollywoodianos?

Com o passar do tempo facilmente constatei que era apenas uma amante curiosa a respeito do cinema. Na faculdade, cheguei a cursar disciplinas que relacionavam cinema e literatura, análise do discurso e cinema, cinema teatro e prática de ensino. Ao mesmo tempo em que assistia a vários tipos de filmes, principalmente os não populares. Esperava abrandar a minha ignorância e dos meus alunos, pois já exercia a docência na época. Verifiquei que a utilização de filmes para o ensino despertava maior interesse nos discentes e facilitava a sua aprendizagem, além de instigar o senso crítico dos mesmos. Quando surgiu a possibilidade de me especializar em educação e cinema foi um deleite, iria participar de algo que muito me interessava e ainda poderia melhorar a minha prática em sala de aula; adoro descobrir algo!

O Laseb me mostrou um novo mundo. Compreendi termos e técnicas que nem imaginava que existiam e eram imprescindíveis para uma produção cinematográfica. Durante o curso,

trabalhei as competências e habilidades dos alunos com filmes, produzindo minutos Lumière, pequenas narrativas com as crianças e adolescentes.

Porém, comprei duas câmeras, cartões de memória, pendrives, cabos... com o meu dinheiro. As escolas não tinham verba e, caso a conseguisse, enfrentaria muita burocracia que delongaria um tempo de que não dispunha. Os colegas se dividiam entre os que “achavam o máximo”, mas em nada ajudavam e aqueles que diziam que eu estava inventando moda, provavelmente por falta de serviço!

Por diversos motivos, ainda cursando o Laseb, deixei os adolescentes e me dediquei só a educação infantil. Crianças de 2 a 3 anos se deliciavam com câmeras, filmagens, fotos, exposições de seus próprios trabalhos.

No final do ano, montamos uma cápsula do tempo com desenhos, fotografias, DVDs, pendrives do material produzido por eles; do dia a dia e da comemoração dos dez anos da escola. Fizemos um buraco, a enterramos e plantamos um pé de amora no local. Quando as crianças estavam com 5/6 anos, a desenterramos, mas a raiz da amora havia quebrado a capsula e tudo estava enlameado, muitos ameaçaram chorar, mas eu tinha uma surpresa: havia salvo o conteúdo da cápsula em uma nuvem, só passei para o pendrive e exibi para eles.

Foi muito divertido vê-los se analisando: “nossa eu chupava bico”; “eu era um bebê que usava fralda”; “olhem fulana (o) que saiu da escola”; “eu não estou aí porque comecei a estudar aqui depois disso” ...

Apesar de trabalhoso foi muito bom! Gostaria de continuar trabalhando com “produções cinematográficas” na educação infantil, entretanto diversos entraves surgiram: mudança de gestão; falta de materialidade; ausência de verba; projeto institucional que, às vezes, engessa a prática ou dificulta a relação com o cinema... Para piorar a situação uma das minhas filmadoras estragou e outra está bem defasada.

Como não foi possível continuar com as produções, procuro filmes que abordam temas relacionados à educação, vejo e os compartilho provocando discussões. Na atual gestão, coordenadoras e direção também se interessam por isso e trazem para a nossa prática filmes, principalmente, ligados a autismo, múltiplas deficiências, diversidade...

Quanto às crianças, trago animações não convencionais para exibir para elas. Conto com a imensa contribuição de uma monitora que se interessou pela causa e baixa diversos filmes infantis adequados a faixa etária das crianças para utilizarmos no cotidiano, para entretenimento e aprendizagem.

Para 2020, pretendo, em janeiro, verificar o estado das filmadoras e analisar se ainda é possível usá-las, assim como adquirir um mini projetor para exibir o que for produzido. Há anos, desejo fazer um festival Charles Chaplin ou cinema mudo de modo geral para as crianças. Essa geração anda tão avançada e tecnológica que seria interessante um contraponto. Caso não consiga, novamente, tentarei filmar as crianças na horta que construímos e quem sabe sai um jardim, feito pelas crianças, em 2020.

Fim do relato da Profa. Sabrina Ponciano Patrício

RELATO V – RENATA PEREIRA ROCHA GARCIA DE SOUZA

Nome: Renata Pereira Rocha Garcia de Souza

Faixa Etária: (47 anos)

Tempo como professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

Não informou.

Atua: Na direção escolar.

Meu nome é Renata, 47 anos, mãe de duas meninas: Gabi (21) e Bia (09), Pedagoga pela FaE/UFMG (2011), Professora para Educação Infantil RME/PBH desde 2014, anteriormente exercia a função de Auxiliar de Biblioteca Escolar também na RME/PBH (2010-2014) e, atualmente ocupo o cargo de Direção numa EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil Guarani) desde 2018. Cursei a Especialização em Educação e Cinema pelo LASEB/UFMG de 2014 a 2015.

Durante a graduação em Pedagogia, participei de um programa de bolsas acadêmicas, Pronoturno, onde iniciei o processo de ampliação do meu “capital cultural”. Grupo coordenado pela professora Carmen Eiterer com a proposta de nos inserir em espaços, expressões (literatura, música, áudio visual) e movimentos culturais. Assim, tive a grata oportunidade aos 36 anos de idade, de conhecer os museus, parques, praças, teatros da cidade. E então o Cinema me fora apresentado como Arte.

Através de uma lista de filmes indicados pela professora, adentrava nesse universo de descobertas para além da simples exibição visual de um roteiro fílmico convencional e comercial. Nessa perspectiva, além de assistir filmes “alternativos”, também conheci as poucas salas de cinema da cidade que trazem essa proposta para seus espectadores. E foi um rico aprendizado, inclusive que repassei para minha filha Gabi que me acompanhava nessas atividades. E a Bia já nasceu nesse meio, pois, engravidei no meio da graduação, e de certa forma ela já participava desse movimento. Também, nesse período, ingressei na PBH no cargo de Auxiliar de Biblioteca Escolar que veio a complementar toda essa informação.

No período de transição do cargo de Auxiliar de Biblioteca Escolar para Professora, iniciei a especialização em Educação e Cinema – LASEB. Foi um período de novidades, no trabalho e o retorno ao espaço acadêmico. E para minha grata surpresa um reencontro com duas professoras da graduação coordenando esse grupo: Inês Teixeira e Carmen.

A minha escolha por esse curso e não os demais ofertados pelo LASEB, veio justamente pelas experiências com o Cinema, despertadas durante a minha permanência no Pronoturno. E, quando vi que a professora Inês que era coordenadora do curso, não tive realmente dúvida na escolha e nem arrependimento. Pelo contrário, cresci e amadureci pessoal e profissionalmente.

Estar no LASEB e ao mesmo tempo estrear na sala de aula, foi um aprendizado engrandecedor, pois, já cheguei com um olhar direcionado e atento à minha prática pedagógica. Nessa perspectiva, entrei nesse novo lugar à procura daquilo que seria problematizado para a conclusão do trabalho. E não foi difícil encontrar um motivo para tal, uma vez que, deparei-me com o mesmo tipo de questão que vivenciava quando estava na biblioteca: como e quais literaturas eram oferecidas para as crianças.

Na escola, passei a observar como e quais filmes/animações eram exibidos para as crianças. Sendo um público de crianças de 0 a 5 anos, tal questão veio como preocupação, uma vez que, estamos numa era de fácil acesso ao mundo virtual em que as mídias estão preenchendo grande parte do tempo das crianças através dos recursos de TV, *Tablets*, celular, computador. E na escola, esse mundo também está inserido. A partir desse pressuposto, constatei que as crianças da escola tinham acesso somente a filmes e desenhos já conhecidos em seu cotidiano, seja em casa ou nas salas de cinema dos shoppings, quando têm acesso.

Pensando na minha própria experiência de vida, que somente aos 36 anos tive acesso a outras obras fílmicas, e aos 42 à hipótese-cinema de Bergala, que nos aponta que "não assistir a filmes de qualidade durante a infância significa perder uma possibilidade que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde. É como se as impressões produzidas, nos primeiros anos, pelo cinema, deixassem uma marca inesquecível na memória afetiva pessoal. os filmes achados tarde demais permanecerão parcialmente não revelados" (Fresquet, 2010), foram o embasamento da minha proposta de trabalho durante o curso Educação e Cinema.

No entanto, o desenrolar do projeto tomou outro rumo, na verdade mais aprofundado, que passei a observar e comparar as reações e comportamento das crianças ao assistirem esses

filmes e os demais a que já estavam acostumadas e hipnotizadas. Daí o título do trabalho (in) conclusivo: Corporeidade na Educação Infantil: uma experiência envolvendo cinema e crianças.

O resultado do trabalho foi positivo, inclusive com o feedback das famílias, que também tiveram acesso aos filmes que eram exibidos para as crianças.

Pessoalmente, foi um marco na minha vida participar do LASEB: conhecer, conviver e trocar experiências, sabatinamente, com outros profissionais da rede e que hoje somos amigos; conhecer, conviver e aprender com pessoas comprometidas, experientes, profissionais apaixonados pela sétima arte, realmente trouxe-me outros encantos pelo Cinema.

Encantos esses, que mesmo fora da sala de aula, estando na direção de uma escola, continuo compartilhando esses saberes e os “filminhos”. E é muito gratificante ter e ver o retorno desse trabalho nos olhinhos atenciosos e emocionados das crianças. Confirma e reafirma que fiz a escolha certa, pela profissão e pelo Cinema e Educação.

E, como mãe, caminhar junto às minhas filhas nessa busca pelo conhecimento e aprender com elas, não tenho palavras. Abro um parêntese para relatar um exemplo desse aprendizado: numa ocasião fomos ao cinema eu, ela e minha irmã. Assistimos Praia do Futuro de Karim Ainouz. Ao final, minha irmã (50 anos) disse que não gostou porque não entendeu a história do filme. A Gabi (15 anos), espontaneamente fala: Mas é um filme de arte e não tem que entender tudo, é só sentir. Gratidão.

Fim do relato da Profa. Renata Pereira Rocha Garcia de Souza

ANEXO III: O QUESTIONÁRIO

Caro/a colega

Pedimos sua colaboração no sentido de responder a este questionário de nossa pesquisa, intitulada "ENREDOS DA VIDA, TELAS DA DOCÊNCIA: OS PROFESSORES/AS E O CINEMA". Trata-se de um estudo das relações dos docentes com o cinema, realizada com recursos do Edital Universal do CNPq (2011/2013), o qual integra as investigações realizadas pelas instituições e grupos de pesquisa mencionados no cabeçalho do mesmo, entre eles o PRODOC (Grupo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente).

Na oportunidade, gostaríamos de dizer-lhe que esteja totalmente à vontade para responder às questões formuladas e que a identificação de seu nome é opcional. Destacamos, também, que após respondidos, os questionários serão tabulados e analisados, devendo constituir parte do Relatório Final de Pesquisa, a ser enviado ao CNPq em dezembro do corrente ano, além de fornecer dados para a elaboração de artigos e outros trabalhos acadêmicos. Destacamos, ainda, que nos comprometemos a enviar os referidos Relatório e trabalhos a todos/as os/as colegas que o responderam, caso seja de seu interesse.

Segue junto do questionário, um pequeno Manual de Instrução, para o caso dos colegas que irão respondê-lo sem a presença dos/as pesquisadores/as.

Somos sinceramente gratos por sua grande colaboração, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

Colocamo-nos à sua disposição para qualquer outra informação ou esclarecimento relativo a este estudo ou algo mais de que necessita e que esteja em nosso alcance.

Um abraço fraterno.

**Profa. Inês A.C.Teixeira
Coordenadora do Projeto**

GRUPO DE PESQUISAS SOBRE CONDIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE (PRODOC/FAE/UFMG)

JANELA INDISCRETA - UESB (BAHIA)

PROGRAMA CALEIDOSCÓPIO - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UFOP (MINAS)

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL (GEPEIS) DA UFSM

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SOCIABILIDADE (UNIDEMS/UCSAL/ BAHIA)

PROJETO DE PESQUISA FINANCIADO PELO EDITAL UNIVERSAL DO CNPQ

ENREDOS DA VIDA, TELAS DA DOCÊNCIA: OS PROFESSORES/AS E O CINEMA

1.0 Nome (opcional): _____

2.0 Sexo:

Masculino

Feminino

3.0 O CINEMA NO DIA A DIA, FORA DA ESCOLA

3.1 Você costuma assistir filmes?

Sim. Vá para a questão 3.1.1

Não Vá para a questão 3.2

3.1.1 Marque no quadro abaixo o meio e a frequência com que você assiste os filmes:

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	Raramente
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD/Locador/Vídeo/Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1.2 Nos seus tempos livres, fora da escola, com quem você costuma assistir filmes? (se for o caso, você pode marcar mais de uma alternativa)

	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espos(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir(m)ãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobrinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros parentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros (especificar) _____

3.2 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

3.3 Você costuma seguir recomendações de indicações sobre filmes?

Sim
 Não
 Eventualmente

3.4 Para quem respondeu sim ou eventualmente: quem normalmente lhe fornece as melhores indicações sobre filmes:

Familiares
 Rádio
 Outros (especifique) _____
 Amigos/Colegas
 Trailers
 Revistas ou jornais
 Professores
 TV
 Internet

3.5 Cite dois filmes que você mais gosta:

1. _____

2. _____

3.5.1 Por que você gosta desses filmes?

1. _____

2. _____

3.6 Para você o que é mais importante na escolha de um filme?

Atores
 Pais de origem
 Diretores
 Ano
 Lugares/cenários
 Outros
 Tema/assunto
 Outros (especificar) _____

3.7 Você tem preferência por algum gênero de filme?

Sim Não

3.7.1 Se Sim, quais? (Assinale no máximo os dois gêneros de que você mais gosta)

<input type="checkbox"/> Comédia	<input type="checkbox"/> Terror	<input type="checkbox"/> Pornográfico	<input type="checkbox"/> Outro (especifique)
<input type="checkbox"/> Drama	<input type="checkbox"/> Aventura	<input type="checkbox"/> Infantil	_____
<input type="checkbox"/> Policial	<input type="checkbox"/> Histórico	<input type="checkbox"/> Documentário	_____
<input type="checkbox"/> Romance	<input type="checkbox"/> Religioso	<input type="checkbox"/> Ficção científica	_____

3.8 Cite dois filmes que você indicaria para um colega ou uma colega professora:

1. _____
2. _____

3.8.1 Por que você indicaria esses filmes?

1. _____

2. _____

3.9 No seu tempo livre ou de lazer, indique as três coisas que mais gosta de fazer, por ordem de prioridade:

Primeiro: _____

Segundo: _____

Terceiro: _____

4 – USO DE FILMES NA ESCOLA/SALA DE AULA

4.1 Você costuma exibir filmes em seus trabalhos de professor/a:

Sempre Algumas vezes Raramente Nunca

4.1.1 Em que momentos da sua prática cotidiana na escola você trabalha com filmes? (Se desejar, você pode indicar mais de uma alternativa)

- Quando preciso me ausentar
- Quando vou introduzir um conteúdo específico
- Quando vou desenvolver alguma parte do conteúdo
- Quando vou finalizar um conteúdo específico
- Quando quero variar de atividades
- Quando vou substituir algum/a colega
- Quando preciso de um tempo meu para fazer alguma outra coisa enquanto os alunos assistem o filme
- Quando os alunos pedem
- Quando fico conhecendo algum filme importante
- Apenas no início do ano
- Não tenho um momento definido
- Outros _____

4.1.2 Com qual frequência você costuma usar filmes na escola?

- Semanalmente
- A cada dois meses
- Semestralmente
- Raramente
- Mensalmente
- A cada três meses
- Anualmente

4.1.3 Em geral, quais são os objetivos ou o que você espera dessa atividade?

4.1.4 Cite o nome de dois filmes que você exhibe ou já exibiu com mais frequência para suas turmas:

1. _____
2. _____

4.1.5 Por que você exhibe esses filmes para seus estudantes?

4.1.6 Descreva brevemente uma de suas atividades docentes com a exibição de filmes:

4.2 Você tem alguma dificuldade para trabalhar com exibição de filmes na escola?

- Sempre Algumas vezes Nunca

4.2.1 Quanto às suas dificuldades para EXIBIR filmes na escola, indique:

- Tenho poucas ou algumas dificuldades Tenho muitas dificuldades.

Indique suas dificuldades:

4.2.2 O que você precisaria para EXIBIR filmes na escola?

- Não tenho necessidades quanto ao meu trabalho com exibição de filmes.
- Necessito de algumas questões. Especificar o que precisa:

4.3 Quanto a exibição de filmes pelos professores em seus trabalhos com os/as estudantes, você considera:

- Desnecessário Um pouco necessário Extremamente necessário

4.4 De um modo geral, como você vê a exibição de filmes pelos professores na sala de aula e na escola?

4.5 Quanto a outras ATIVIDADES com cinema, além da exibição de filmes na escola, você:

- Nunca as realiza Realiza semestralmente
 Realiza anualmente Realiza mensalmente

4.5.1 Especifique que tipo de ATIVIDADES com cinema, além da exibição de filmes, você realiza na escola:

4.5.2 Descreva uma destas ATIVIDADES, além da exibição de filmes, que você realiza com mais frequência:

4.6 Quanto às dificuldades para realizar ATIVIDADES com cinema, além da exibição de filmes na escola, indique:

- Não tenho dificuldades. Tenho muitas dificuldades.
 Tenho poucas ou algumas dificuldades. Qual ou quais? _____

4.6.1 O que você precisaria para realizar ATIVIDADES com cinema?

Não tenho necessidades quanto ao meu trabalho com exibição de filmes.

Preciso de algumas coisas. Especificar o que precisa: _____

4.6.2 Quanto a realização de atividades com cinema pelos professores em seus trabalhos com os/as estudantes, você considera:

Desnecessário

Um pouco necessário

Extremamente necessário

4.6.3 De um modo geral, como você vê a realização de atividades com cinema pelos professores na sala de aula e na escola:

4.7 Se você costuma utilizar a exibição de filmes e realizar atividades com cinema na escola e fora da escola, responda as duas questões que seguem:

4.7.1 Em relação a contribuição que a exibição de filmes e atividades com cinema (tanto nas atividades docentes na escola, como fora da escola) causam na sua experiência de vida pessoal, você considera que:

Tem grande impacto e/ou contribuição

Tem pouco impacto

Não tem impacto

4.7.2 Qual o balanço que você faz da contribuição e do impacto do cinema no aprendizado e reflexão dos estudantes sobre temas diversos?

5 - OUTROS ASPECTOS

5.1 Você poderia participar de grupos de trabalho e/ou de projetos sobre cinema/professor/escola?

Sim. Não. Vá para a questão 5.2

5.1.1 O que poderia viabilizar e facilitar sua participação?

5.1.2 Sugestões de local, frequência e tipo de atividade para esses grupos de trabalho:

5.2 Você poderia e gostaria de participar de outros momentos desta pesquisa? Caso positivo indique uma forma de contato com você (telefones, emails, outros):

6 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

6.1 Idade:

- Até 25 anos 41 a 45
 26 a 30 46 a 50
 31 a 35 51 a 55
 36 a 40 56 ou mais

6.2 Etnia/ Cor:

- Amarelo Branco Indígena Pardo Preto

6.3 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 Sozinho/a

6.4 Cidade onde mora: _____ Bairro: _____

6.5 Você tem filhos?

- Sim. Vá para a questão 6.6 Não. Vá para a questão 7

6.6 Sexo e idade do/s filho/s:

Sexo	Idade

7 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SITUAÇÃO DE TRABALHO

7.1 Nível de formação escolar:

Níveis	Curso	Completo	Incompleto
Ensino Médio	Técnico _____		
	Regular _____		
Ensino Superior: Graduação			
Ensino Superior: Pós-graduação	Lato Sensu - Especialização _____		
	Stricto Sensu - Mestrado _____		
	Stricto Sensu - Doutorado _____		

7.2 Tempo de magistério:

Nível de Ensino	Anos	Meses
Superior		
Ensino Médio		
Ensino Fundamental		
Educação Infantil		

7.3 Situação atual de trabalho:

Nome da escola ou universidade onde trabalha	Rede de Ensino onde trabalha	Cidade/s	Bairro/s	Tempo de trabalho nesta/s escola/s e ou universidade/s (anos/meses)	Vínculo funcional 1-Concursado estável 2 -Concursado em estágio probatório 3 - Contratado 4 - Outros	Turnos 1-Manhã 2 -Tarde 3- Noite	Dias da semana que trabalha nessa escola? (2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6; sábado)	Cargo/ Função 1- Professor/a 2 - Pedagogo/a 3- Secretaria 4-Direção 5-Outros (especificar)	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

7.4 Exerce outra ocupação remunerada?

Sim. Vá para as próximas três questões Não. Vá para a questão 7.8

7.5 Qual ocupação remunerada? _____

7.6 Qual a jornada semanal desta ocupação? _____

7.7 Em relação a trabalho doméstico:

Nunca realizo Quinzenalmente
 Raramente Semanalmente Quantas horas: _____
 Mensalmente Diariamente Quantas horas: _____

De 01 a 02 salários mínimos De 04 a 07 salários mínimos Acima de 10 salários mínimos
 De 02 a 04 salários mínimos De 07 a 10 salários mínimos

De 02 a 04 salários mínimos De 08 a 14 salários mínimos Acima de 18 salários mínimos
 De 04 a 08 salários mínimos De 14 a 18 salários mínimos

7.8 Qual é a sua renda pessoal mensal?

7.9 Qual é a renda mensal da família?

8.0 Observações livres: anote aqui algo que você queira dizer sobre este questionário, essa pesquisa ou esse assunto; das relações e práticas dos professores/as com o cinema:

Agradecemos a sua colaboração.

**Um abraço,
A equipe da pesquisa.**

INFORMAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO

Local de aplicação ou da entrevista estruturada: _____

Data: _____

No caso entrevista estruturada – Nome do/a entrevistador/a
