

**Da escola ao cinema, pelas trilhas  
de um Projeto**

Vitor Ferreira Lino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre  
em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assunção de Castro Teixeira

Belo Horizonte  
2014

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Vitor Ferreira Lino

## **Da escola ao cinema, pelas trilhas de um Projeto**

Belo Horizonte  
2014

**Vitor Ferreira Lino**

**Da escola ao cinema, pelas trilhas de um Projeto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assunção de Castro Teixeira

Belo Horizonte  
2014

*“E assim, a relação minha com cinema é muito forte. Eu fico lembrando do que a gente já viu no Cine Marajá sabe...[...] E assim, nós assistimos “Hair” em plena ditadura militar, né... eu era adolescente, assisto “Hair”. E ficamos assim com raiva demais dos Estados Unidos, da Guerra do Vietnã... Que o filme é sobre isso, né!? Então se eu for contar procê tudo que eu já vivi no Cinema...”*

*(Professora Gloria, sobre suas memórias com cinema em Pedro Leopoldo, 2013)*

*Para Cláudia Vanessa Pereira (1969-2012)*

## RESUMO

**PALAVRAS CHAVE:** Educação e Cinema; Prática Pedagógica; Projeto Pedagógico com Cinema.

No cenário múltiplo da escola desenvolvem-se variadas relações e práticas entre os seus sujeitos, sendo as expressões culturais nelas incorporadas. Como forma de compor o trabalho docente, que tem como uma de suas características a relação intersubjetiva entre professores e estudantes, as expressões artísticas como o cinema costumam estar presentes em projetos e demais práticas pedagógicas. Nessa direção, e considerando a importância do cinema como meio de pensar e de se expressar, de compreensão de conteúdos, de aprender e ensinar, de afetação/sensibilização, experimentação estética e apropriação cultural, entre outras de suas potencialidades, investigamos um projeto pedagógico com cinema, que envolveu exibição de filmes na escola e em uma sala de cinema, o “Cine Marajá”. O projeto foi realizado em uma escola pública da cidade de Pedro Leopoldo – MG, a “Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo”, localizada em uma região de encontro entre o centro urbano da cidade e área rural, que oferece os níveis fundamental e médio de ensino, atendendo cerca de 585 alunos, nos turnos matutino e vespertino, contando com cerca de 23 professores atuantes nesses dois turnos e níveis. A pesquisa foi realizada entre agosto de 2012 e novembro de 2013, com 4 professores e 27 jovens, tendo como foco de análise o Projeto “*A Escola vai ao Cinema: o Uso da Linguagem Cinematográfica na Educação*”, desenvolvido nesta escola, tendo como objetivo central a análise dos princípios norteadores, da estrutura e dinâmica da referida proposta, bem como as visões de seus idealizadores e participantes – professores e jovens alunos – sobre o mesmo. No percurso metodológico da investigação, buscou-se compreender esta problemática, através da observação direta das atividades do Projeto; de conversas informais, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores e de jovens estudantes, seus atores, bem como entrevista semiestruturada com o proprietário do Cine Marajá, onde foram exibidos alguns filmes para os estudantes. Entre os achados da pesquisa, encontramos perspectivas positivas dos estudantes e professores sobre o Projeto, visto que para os primeiros este colabora para experimentação de espaços e situações externas à escola, e para os últimos, auxilia na melhoria de suas relações interpessoais com os jovens, além de facilitar seu trabalho pedagógico com os conteúdos escolares. As atividades com cinema na escola contribuíram, também, conforme

os professores, para a criação de um clima favorável a esta arte no educandário. Ficou também evidente a convivência de perspectivas, ou linhas de ação, diferentes dentro do mesmo Projeto, cujas atividades são diferenciadas segundo o nível de ensino dos jovens. Constatou-se, ainda, a existência de dificuldades e tensões na realização da proposta, em relação à utilização dos tempos escolares para a exibição de filmes e na preparação das atividades, no que concerne ao domínio dos elementos das obras fílmicas por parte dos professores. Além disso, verificamos uma demanda dos jovens alunos por participação, sobretudo nas escolhas dos filmes do Projeto.

## ABSTRACT

KEYWORDS: Education and Cinema; Pedagogical Practice; Pedagogical Project with Cinema.

In the multiple scene of the school are developed many relationships and practices among its individuals in which cultural expressions are incorporated by the school. As a way to compose the work of teachers, in which the main characteristic is the intersubjective relationship established between teachers and students, the artistic expressions such as cinema are commonly present in projects and others pedagogical practices. In this direction, and considering the importance of the cinema as a means of thinking and expressing yourself, understanding of content, learning and teaching, affectation/ sensibilization, aesthetic experimentation and cultural appropriation, among others of its potential, we investigate a pedagogical project related with cinema, that involved the exhibition of films at school and in a movie theater, the "Cine Marajá". The project was conducted in a public school in the city of Pedro Leopoldo - MG, "Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo", located in a region of the meeting between the center of the city and the rural area, which offers primary and secondary levels average teaching, serving approximately 585 students in morning and afternoon shifts, with about 23 teachers working in these two rounds and levels. The research was conducted between August of the year 2012 and November of the year 2013 , with 4 teachers and 27 young people, we had as the point of analysis the “Project The School goes to the movies : the use of film language in Education”/ *“Projeto A Escola vai ao cinema: o Uso da Linguagem Cinematográfica na Educação”*, developed in this school, considering as our main objective the guiding principles, its structure , and dynamics of this proposal, as well as the vision of the creators and participants – teachers and students – about the project. In the methodological steps of the investigation, we tried to understand this issue through a direct observation of the activities of the Project; informal conversations, questionnaires and semi-structured interviews with a group of teachers and young students, its actors, as well as interview semi-structured with the Cine Marajá’s owner, where some films were shown to the students. Among the things that we found in the research, we found positive prospects of students and teachers about the Project, stressing that to the students the Project collaborates to the experimentation of spaces and situations outside of the school , and for the teachers , it works to improve their interpersonal relationships with the students and facilitate their work with classroom contents. The activities with film in the school, as the teachers observed, also contribute to the creating of a favorable climate for this art in the school. It was also evident that there are difficulties, and tensions in the realization of the proposal regarding the use of school time for viewing movies and preparation of activities, with respect to the domain of the elements of the film by the teachers. Moreover, we find a demand of young students for participation, particularly in the choice of films of the Project.

## AGRADECIMENTOS

É preciso, primeiro, agradecer à experiência maravilhosa, múltipla e única de existir neste planeta, em contato com as coisas e pessoas que aqui estão, independentemente disso ser possibilitado por um Deus ou pelo acaso... Dos grupos de convívio mais próximos, àqueles ligados ao campo da pesquisa e à Universidade, manifesto minha gratidão à todos, que colaboraram à sua maneira para a realização deste trabalho.

Agradeço assim aos meus antepassados, cujas histórias pessoais compõem uma história maior, e formam a base de parte do que me tornei.

Aos meus pais, Maria e Walter, pela vida, pelo cuidado e pelos aprendizados. Aos meus irmãos Anderson e Gleise, pelo amor, cuidado, amizade, incentivo, apoio e companheirismo, que se fortaleceram tanto nos últimos tempos. Aos demais familiares, que à sua maneira, manifestaram seu apoio.

Aos amigos conterrâneos, Christopher Matos, Marilene Batista, Marta Lobato, Gisnaldo Amorim, Ilda Pietra, Jansen Domingues, Juliana Sales, Simone Carvalho e Vera de Oliveira Pinto, cuja amizade sustentada pelas conversas, cuidados, partilhas e trocas colaboraram não só com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, como também do desenvolvimento como pesquisador, nas dimensões profissionais, cognitivas, afetivas, físicas e espirituais...

Aos amigos da Faculdade de Educação, Alessandra Bernardes, Ariadia Ylana, Bárbara Ramalho, Herbert Sousa, Laís Patrocínio e Priscila Moreira, pelos momentos em que partilhamos nossos conhecimentos, receios, inquietações e alegrias. Aos amigos que, de longe, vibraram positivamente por meus percursos.

À Profa. Inês Teixeira, pelas orientações, compreensão, trocas de experiências e aprendizados. Por me possibilitar a consciência dos meus avanços e limitações relativos à pesquisa e às outras dimensões humanas.

À Profa. Júnia Sales, pelas “conversas andantes”, nas quais trocamos tantas impressões sobre a vastidão da vida, pelos conhecimentos e vivências compartilhados e pelas colaborações para esta pesquisa.

À Profa. Rosemary Dore, pelos momentos de aprendizado e pelas oportunidades de crescimento humano.

À Direção e demais funcionários da Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo, pela recepção e incentivo à pesquisa. À Profa. Doli Lithz, minha imensa gratidão pelo amplo apoio, colaboração e interesse na realização deste estudo. Às professoras entrevistadas, pela sua prontidão, abertura e esclarecimentos que colaboraram para a pesquisa. Aos jovens e estudantes que colaboraram para compreensão sobre o objeto de estudo focalizado, por meio da expressão de suas perspectivas sobre o mesmo. Sem a participação dessas pessoas tão receptivas e gentis, a quem investiguei e com quem aprendi, este estudo não poderia ter se realizado.

Ao Sr. Edson Jorge, proprietário do Cine Marajá, cuja boa recepção e interesse pelo tema analisado possibilitaram sua colaboração atenciosa. Que sua vida seja longa e que seu Cine Marajá esteja sempre de portas abertas!

Ao André Vieira, à Marilene Batista e ao Ernane Alves, pela colaboração dada para uma melhor compreensão sobre as práticas culturais na cidade de Pedro Leopoldo.

Aos professores e à equipe do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, pela assistência atenciosa e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, por meio do custeio de bolsas, possibilitou que minha travessia durante o curso do mestrado tivesse um amparo material adequado.

Aos meus alunos e alunas cujas vivências em conjunto, bem como suas compreensões sobre minhas possibilidades e limitações, contribuíram para meu aprendizado profissional e humano, e para que eu pudesse realizar meus estudos, cumprir demandas e finalizar os ciclos.

Aos que se foram durante esse processo de aprendizado, deixando um pouco deles em mim...

Aos brasileiros e brasileiras que, por meio dos impostos pagos e por causa das demandas sociais vivenciadas, nos mobilizam, sustentam e estimulam na realização da Pesquisa em Educação.

Ao acaso, ao imprevisto, ao inesperado, que se convertem em fonte de experimentação e aprendizado... Ao amor, que supera as disjunções...

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E PRÁTICAS .....</b>	<b>26</b>
1.1. A Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo e seus professores/as: a prática pedagógica .....	31
<b>2. A ESCOLA ENCONTRA O CINEMA .....</b>	<b>51</b>
2.1. Projeto Pedagógico, Educação e Cinema: percorrendo trilhas.....	63
<b>3. DA ESCOLA FAZENDA MODELO AO CINE MARAJÁ .....</b>	<b>78</b>
<b>4. O “PROJETO A ESCOLA VAI AO CINEMA: O USO DA LINGAUGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO” : UM PLANO .....</b>	<b>94</b>
<b>5. O “PROJETO A ESCOLA VAI AO CINEMA: O USO DA LINGAUGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO”: A VOZ DOS ATORES .....</b>	<b>133</b>
5.1. Ouvindo as professoras .....	133
5.2. Ouvindo os jovens estudantes .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

A escola, invenção da modernidade, situada em tempos e espaços específicos, comporta variadas relações entre os sujeitos que a ocupam, como docentes, jovens, adolescentes e adultos estudantes. Está fundada sobre concepções específicas de Educação, muitas vezes calcada em projetos de ser humano, de classe, de sociedade. Tal espaço e as práticas que se dão por sua causa são influenciadas também pelas administrações públicas e gestores escolares, bem como tem seu funcionamento afetado pelos investimentos públicos e a administração desses recursos em seu interior. Nesse panorama, entendida também sob o prisma da transmissão cultural, uma vez que é vista como um dos espaços destinados a tal processo, a escola e suas práticas incorporam meios de expressão cultural como as artes, entre as quais se situa o Cinema.

O cinema é uma das artes, que, pela sua constituição e riqueza de possibilidades estético narrativas, pela capacidade de mobilização de nossos sentimentos, provoca em nós um grande envolvimento. Tal fascínio tem me tomado desde remotas experiências com filmes vividas entre familiares e colegas de escola. Minha memória afetivo-cinematográfica contém as imagens de mamutes enfrentando os exércitos maléficos que queriam escravizar aos diversos tipos de criaturas vivas numa terra mítica, mística, imaginada pelos sonhos dos humanos. Meus sentimentos e a pele que recobria meu corpo àquela época vibraram em função de um processo no qual o espírito projetava na tela um pouco das impressões que este continha em suas profundezas. A guerra que se desenrolava naquele filme poderia ser interpretada como uma guerra contra a escravização da alma humana, por ela mesma e pelos outros que detinham e ampliavam seu poder, suprimindo uma a uma qualquer criatura vivente. Num enredo no qual todas as criaturas adquiriam contornos “antropomorfizados”, revestidos com sentimentos, misérias, e belezas humanas, era narrada a luta contra a opressão, em favor da emancipação e da comunhão de diferentes sujeitos...

Essas são recordações e apurações intelectuais que hoje manipulo em minha mente em função da experiência memorável de ver no cinema de minha cidade dois dos três episódios da trilogia holywoodiana “O Senhor dos Anéis: A sociedade do Anel” (*The Lord of the Rings: The*

*Fellowship of Ring*. Peter Jackson, Nova Zelândia, 2002, 178 min.) e “O Senhor dos Anéis: As Duas Torres (*The Lord of the Rings: The Two Towers*, Peter Jackson, Nova Zelândia, 2003, 179 min.) junto a meus colegas de turma, quando cursava o Ensino Médio. Conduzido ao Cine Marajá, cinema cinquentenário da cidade de Pedro Leopoldo - MG, por uma professora de Filosofia e outra de Literatura, como parte das atividades didáticas por elas organizadas, tive grandes experiências educativas no referido local, nem sempre associadas a um conteúdo estanque, específico, mas a algo que ultrapassava uma lógica conteudista, tendo como abordagem central a educação para a condição humana, que podia ser apreendida a partir do filme. Vivenciadas nos dois últimos anos do Ensino Médio, tais experiências se inscrevem nos meus registros cognitivos e afetivos (considerando que sentir pode nos levar a conhecer, e conhecer pode nos levar a sentir). Elas coloreem as minhas recordações das práticas escolares, reavivando o prazer e a potencialidade de sair da sala de aula e da escola para poder ressignificá-las e às relações que se dão em seu interior, experimentando outros espaços ricamente, potencialmente, maravilhosamente educativos, como a sala de cinema e as trilhas da cidade que conduzem a ela.

Quando completei dezoito anos no fim do ano de 2003, estava com medo e sem perspectivas, uma vez que havia me formado no Ensino Médio e não fora aprovado no primeiro vestibular para o curso de Artes Visuais da UFMG. Naquele ano, assisti com minha irmã mais velha ao filme “As horas”, (*The hours*, Stephen Daldry, Inglaterra, 2002, 115 min.), e lembro-me que, mesmo sem entender claramente todo o filme, tive uma catarse, expressa por uma crise de choro. Mais tarde, eu viria a entender, que, de alguma forma, pela via da experiência sensível, afetiva, de identificação com o filme, a porção subconsciente de minha mente havia registrado informações e ideias afirmadas por ele, que abriram uma porta da alma para que por ela saísse toda a pressão de se escolher uma profissão e afirmar padrões sociais diversos. Vi esse filme várias vezes depois desse episódio, encontrando sempre algo novo em seu desvelar. Antes, e principalmente depois, desse fato, os filmes participaram de minha vida, me ensinando, me questionando, me conduzindo a entender aspectos sobre eu mesmo e o meio social, ao mostrar pessoas e situações que me convocavam a sentir e pensar, ainda que, em algumas vezes, tempos após ver o filme.

Durante a Graduação em Pedagogia na UFMG entre 2006 e 2010, a arte e a reflexão sempre foram de grande importância para meu processo de autoconhecimento, desenvolvimento intelectual e formação profissional. Nas disciplinas do curso, tive contato com vários filmes,

analisados com bases conceituais mais sólidas do que as que eu dispunha anteriormente para entender uma obra fílmica. Entre as disciplinas cursadas, as que mais me chamaram a atenção, no que concerne ao uso de filmes, foram as de Filosofia da Educação I e II. Nessas disciplinas a Profa. Rosemary Dore fazia uma abordagem na qual indicava textos, fazendo sua discussão e exibia filmes, cujas temáticas se relacionavam aos conceitos lidos. Eram indicadas também leituras das análises escritas dos filmes, seguidas de discussões que associavam estes três “textos” a questões importantes para o campo educacional. Após este trabalho sistematizado, percebi que os conceitos se tornavam mais “claros”, mais “concretos”, por serem associados a situações cotidianas, sobretudo as referentes à Educação. Meu interesse pela proposta da disciplina foi tal que me ofereci para elaborar uma análise escrita de filme, escolhendo o filme *Adeus Lênin (Good bye, Lênin!* Wolfgan Becker, Alemanha, 2002, 118 min.) para discutir os conceitos de Liberdade, Capitalismo e Socialismo, conceitos da disciplina de Filosofia da Educação II. A partir disso participei como bolsista e voluntário, respectivamente dos projetos de graduação<sup>1</sup> e extensão, cujo tema era a relação entre educação, filosofia e cinema, produzindo análises conceituais de filmes, além de elaborar monografia de conclusão de curso neste campo temático.

Ao analisar meu percurso escolar e acadêmico, concluo que me envolvi com as artes visuais e interpretativas como o teatro e o cinema porque elas sempre me captaram, e pelas sensações, pela emoção, conduziram-me à compreensão de mim e do mundo à minha volta, estimulando o pensamento crítico e reflexivo. No trabalho realizado como conclusão do curso de Pedagogia, pude compreender que o objetivo de estimular nos estudantes um tipo de pensamento sistematizado e coerente através de conceitos da Filosofia associados a filmes, era contemplado porque associava três meios de expressão (textos sobre filosofia, filmes, e análises escritas de obras fílmicas) que faziam “leituras” das realidades estimulando os estudantes a pensar sobre elas. Nos momentos de discussão, caracterizados pelas apresentações, ou “oficinas”, sobre os conceitos e filmes, os estudantes eram estimulados a discutir sobre o que leram e assistiram associando o conteúdo dos textos lidos e os filmes a problemas sociais e da prática docente, por meio de

---

<sup>1</sup> O primeiro projeto, “Técnica de Pensar e tecnologias da informação e comunicação: cinema e educação, cinema e Filosofia da Educação” tinha como objetivo produzir análises escritas e apresentações orais, relacionando nestas, conceitos das disciplinas de Filosofia da Educação I e II e filmes associados a eles. O projeto foi renovado para o ano de 2010, e assim, participei dele durante três anos (2008 a 2010). O segundo projeto, “Contribuições didático-pedagógicas ao ensino de Filosofia na Escola Média: ação extensionista do grupo Cinema e Educação” tinha por objetivo discutir e propor a professores de Filosofia do Ensino Médio bases conceituais e práticas para o uso de filmes em sua disciplina. O primeiro projeto teve também como um de seus objetivos a produção de uma monografia de conclusão de curso sobre seu tema. Assim, realizei o trabalho intitulado “Leituras de Mundo na Tela: o cinema e o desenvolvimento da técnica de pensar na formação docente em Pedagogia”, trabalho no qual analisei a relação entre Educação, Filosofia e Cinema, no âmbito das disciplinas de Filosofia da Educação I e II.

comparações, induções e deduções, a partir dos conhecimentos que eram relacionados. Tal processo possibilitava a construção de uma maneira mais apurada de pensar sobre as questões postas.

No estudo que realizei com o objetivo de compreender um pouco sobre como se dava o uso de filmes nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFMG e como os alunos viam essa prática, no primeiro semestre do ano de 2009, foram aplicados questionários a 49 estudantes de sete dos oito períodos e dos dois turnos do curso. Nos resultados dos questionários, a maioria dos informantes afirmou ter assistido filmes para uma média de 4 disciplinas da graduação em Pedagogia, algo que demonstrou que os professores de outras disciplinas além da de Filosofia da Educação utilizavam filmes em seus programas de curso. Dos entrevistados, 93,88% afirmaram que os conceitos discutidos nas disciplinas se tornaram mais claros após assistir a um filme relacionado ao conteúdo estudado e a maioria dos informantes considerou que sua percepção sobre o cinema e sua característica educativa melhorou após o ingresso na Universidade, totalizando 77,55% das afirmações. Isso indica algo que já se sabe: os filmes auxiliam na compreensão de conceitos e o trabalho com ele interfere na percepção da característica educativa da estética cinematográfica pelos estudantes, tanto, que vários professores do ensino superior os utilizam, de variadas maneiras.

Nessa perspectiva, que ultrapassa as práticas realizadas no âmbito acadêmico, como as anteriormente narradas, se estendendo a variados contextos educativos, compreendo que o cinema nos traz a possibilidade de deslocamento de nossas vivências imediatas e passadas, e, deslocar-se nos aspectos físico, afetivo, cognitivo é dar-se à possibilidade de descobrir outras lentes e outras rotas para vivenciar as experiências humanas. Deslocar-se é algo necessário ao processo educativo, como considera Teixeira (2010), seja esse processo escolar ou não, tanto para os docentes, que possibilitam experiências educativas por meio de suas práticas pedagógicas, como para quem vivencia tais experiências na condição de aluno, de aprendiz. Deslocar-se é ir de uma posição a outra, e nessa ação, cujo movimento encontra-se implícito, sentimentos, conteúdos, experiências sociais, memórias pessoais e coletivas, podem ser revolvidas, quiçá alcançando novas apurações, novos contornos e significados, por meio de processos estéticos, afetivos e cognitivos. O cinema possibilita tal movimento, tal impacto. Assim, as experiências impactantes se inscrevem no plano da memória e lá ficam retumbando, podendo ser ressignificadas anos depois...

As lembranças aqui narradas, como as experiências com cinema no Ensino Médio, são apenas alguns dos tipos delas, que podem emergir anos depois que um jovem assiste a um filme, no contexto das práticas escolares, enunciando algumas das potencialidades do cinema na escola. Tais experiências, no âmbito dessa instituição, muitas vezes são planejadas [embora também haja atividades sem planejamento] pelos professores, coordenadores pedagógicos e demais gestores, figuras centrais em diferentes processos de ensino-aprendizagem, que podem desenvolver práticas pedagógicas variadas com cinema<sup>2</sup>, vindo (no sentido da possibilidade e não da necessidade), por exemplo, a discutir conteúdos específicos ou temas e abordagens mais amplos a partir de um filme, possibilitando aos alunos diferentes experiências estético-educativas.

Visando compreender melhor quais eram as práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema nesse cenário descrito, demos início a um levantamento entre as escolas de Ensino Médio<sup>3</sup> de Pedro Leopoldo, cidade na qual resido e que conta com o serviço cultural de uma sala de cinema cinquentenária, o Cine Marajá, buscando informações sobre o uso de filmes por professores em suas práticas pedagógicas. Nesse percurso, tivemos notícias da realização de um projeto com cinema na Escola Estadual de Pedro Leopoldo - Fazenda Modelo. Situada numa zona de encontro entre o centro e a zona rural da cidade, a escola oferece os níveis fundamental e médio de ensino, atendia a cerca de 585 alunos, nos turnos matutino e vespertino, contando com cerca de 23 professores atuantes nesses dois turnos e níveis e realizava o “Projeto A escola vai ao cinema: o uso da linguagem cinematográfica na Educação”, no qual eram exibidos filmes para os jovens dos níveis fundamental e médio, numa dinâmica que envolvia uma parte significativa da escola em práticas pedagógicas sistematizadas com cinema, incluindo planejamento, execução e avaliação, características de um projeto estruturado.

Diante disso, direcionamos a pesquisa tomando o referido Projeto como foco de análise. Assim, para a compreensão do funcionamento e implicações da proposta educativa,

---

<sup>2</sup> Deve-se considerar, ainda, que os docentes também se relacionam com filmes, bem como outros tipos de obras artísticas, ou produtos culturais, em outros momentos de sua vida, nos quais não estão exercendo suas funções profissionais, mas estão em seus lares, casas de amigos, espaços públicos, salas de cinema, assistindo, discutindo filmes de sua preferência, em situações de lazer e descanso. A partir de tais considerações, podemos identificar dois aspectos das relações dos docentes com o cinema: as práticas pedagógicas e as práticas culturais que desenvolvem com esse tipo de arte.

<sup>3</sup> Inicialmente escolhemos para análise o nível Médio de ensino por considerar que é neste que ocorrem mais práticas de uso de filmes, vez que professores de diferentes disciplinas como História, Literatura e Filosofia fazem uso de filmes para compor suas aulas. Posteriormente, ao constatar que os filmes eram exibidos também para alunos do ensino fundamental, passamos a incluir este nível de ensino na pesquisa por meio das observações das atividades com filmes a ele direcionadas.

consideramos o campo da educação e cinema, a dimensão do trabalho docente perpassado por práticas pedagógicas com cinema, que conferem a este uma configuração específica, levando em conta também a influência das conformações de classe sobre o gosto e o habitus dos sujeitos, bem como a influência das dinâmicas do colonialismo cinematográfico, entendido neste estudo como uma interferência massiva do cinema norte-americano sobre práticas culturais e pedagógicas com cinema.

Um projeto, conforme veremos, é uma elaboração mental humana cercada por concepções, operações e impactos, uma vez que modifica a realidade. Quando inclui o cinema então, abre-se uma série de questões que precisam ser consideradas, uma vez que, supostamente, os filmes utilizados nas práticas pedagógicas são muitas vezes de natureza comercial, e, portanto não foram produzidos visando a fins didático-pedagógicos, de maneira que se executa uma adaptação, uma “transposição” da obra fílmica ao contexto escolar, o que pode encadear uma série de situações. Tendo isso em vista, a prática pedagógica com filmes na escola implica questões como quais concepções a fundamentam, o uso dos espaços e tempos para a exibição e discussão de filmes, a escolha da cinematografia por professores e estudantes, além de várias outras, visto que nas práticas pedagógicas com cinema são relacionados, saberes, desejos, percepções, de tipos diversos. Dessa maneira, no estudo realizado entre agosto de 2012 e novembro de 2013, nos interessou compreender a configuração do Projeto “A escola vai ao cinema: o uso da linguagem cinematográfica na Educação”, no que concerne às suas bases de sustentação, sua dinâmica de realização e as potencialidades, tensões e limites nele inscritos na visão, perspectivas, expressões ou sentidos, atribuídos por seus atores (ou participantes). Dessa questão central, se desdobraram algumas outras, dimensionadas em três eixos, capazes de especificar melhor o problema:

1- Em relação ao projeto e sua estrutura:

Que concepções o fundamentam? Como está estruturado? Como são utilizados os espaços e tempos na escola e no Cine Marajá, sala de cinema da cidade de Pedro Leopoldo, na realização das práticas pedagógicas com filmes? Como os filmes são trabalhados pedagogicamente, considerando a preparação, realização e avaliação das atividades?

2- Em relação aos professores e demais profissionais que participam do projeto:

Como se relacionam com cinema e quais suas visões sobre o Projeto? De que maneira compreendem a inserção do Projeto entre suas práticas pedagógicas?

3- Em relação aos estudantes:

Quais têm sido suas relações cotidianas com o cinema, para além do projeto do qual participam? Quais são suas perspectivas ou visões sobre as práticas com filmes realizadas pelo projeto? Quais suas sugestões para possíveis novas edições do Projeto?

Para investigar tais questões, consideramos as tensões inscritas nas situações observadas, como os processos que enunciam contradições, oposições, dissonâncias, desacordos, conflitos, etc., no âmbito das ações do projeto investigado. Consideramos também as potencialidades compreendidas como processos ou ações que trazem efeitos positivos sobre os sujeitos escolares no que concerne às suas percepções e relações com o cinema nos percursos de ensino/aprendizagem.

Tendo em vista as potencialidades e imprevisibilidades das relações educativas com o cinema, esperamos que este trabalho possa somar um pouco ao vasto, contraditório e carente campo da educação pública nacional, principalmente no que concerne ao uso de filmes em projetos pedagógicos escolares. Sobretudo ao se considerar que a produção científica, especificamente aquela com financiamento público, deveria colaborar para a melhoria dos processos sociais, justificando assim os investimentos que recebe. Assim, com este trabalho, desenvolvido em meio ao forte desejo de que o casamento entre a escola e o cinema frutifique nos sentimentos, conhecimentos e disposições de estudantes e professores, esperamos poder contribuir para a ampliação do escopo de estudos sobre o tema investigado, para a compreensão dos processos desenvolvidos na escola pesquisada, colaborando também para a reflexão e ação sobre outras práticas e projetos educativos que contemplem o campo da Educação e Cinema no Brasil.

### **Percursos metodológicos da investigação**

A pesquisa em questão foi realizada na cidade de Pedro Leopoldo - MG, situada a 27 quilômetros da capital de Minas, na região sudeste desse estado. Várias razões justificam tal

escolha, sendo a primeira delas o fato de haver nascido e residir nessa localidade, onde iniciei meu percurso escolar, vivenciando experiências com cinema na escola, e onde atualmente exerço a docência no Ensino Médio. Outro motivo refere-se à ausência de registros e estudos específicos sobre as práticas culturais e pedagógicas dos professores com o cinema nessa cidade, embora exista uma sala de cinema cinquentenária no município, onde professores de algumas escolas da educação básica (e também do Ensino Superior) vêm desenvolvendo, há anos, práticas pedagógicas com filmes. Há também nesse contexto uma campanha de incentivo à frequência à referida sala, que tem sido realizada através de um grupo intitulado “Cineclube Marajá”, no ambiente virtual do *Facebook*, sob colaboração de uma das informantes privilegiadas. Além disso, a escolha pela pesquisa em Pedro Leopoldo tem origem em meu desejo de oferecer um retorno social à minha cidade natal como pesquisador.

Como ponto de partida para as investigações de campo, utilizamos a metodologia de coleta de dados com “informantes privilegiados”, compreendidos como sujeitos que detêm conhecimento teórico e/ou empírico sobre o assunto e o meio pesquisados. Assim, nos reportamos à Professora Júnia Sales, professora da Faculdade de Educação da UFMG, atuante nas campanhas de permanência do Cine Shopping Marajá, que respondeu por escrito algumas questões sobre a relação entre educação, escola, docência e cinema. Tal contribuição trouxe elementos para elaborarmos perspectivas, inferências e traçar rotas teórico metodológicas para a primeira coleta de dados, bem como tomar conhecimento de pessoas, instituições e ações realizadas com educação e cinema na cidade de Pedro Leopoldo. Também por meio dessa metodologia, obtivemos informações sobre um projeto com cinema e circo junto ao professor de Geografia e circense André Vieira.

Buscando levantar dados para compreender melhor as articulações promovidas pelos docentes entre suas práticas pedagógicas e a sétima arte, ampliar o painel sobre o tema e constituir uma caracterização geral das práticas com cinema no local pesquisado, fizemos um levantamento exploratório nas 5 escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio em Pedro Leopoldo, onde se localiza o Cine Marajá. Assim, buscamos informações sobre o uso de filmes por professores em suas atividades de ensino. Nesse percurso, evidenciou-se que a prática de uso de filmes naquelas escolas seguia um fluxo assistemático, se apresentando de maneira pontual e esporádica apenas nos programas de disciplinas da área das ciências humanas, como História, Literatura, além de Artes e Filosofia. Nesse contexto soubemos ainda que em uma das escolas, localizada no Centro

da cidade, havia uma sala com certa estruturação física para projeções. Nessa escola, segundo a pedagoga, havia inclusive “disputa” entre os professores para utilizar tal espaço. A pedagoga relatou ainda, que havia muitas famílias conservadoras, de maneira que um dos pais reprovou categoricamente a exibição do filme “Carlota Joaquina, Princesa do Brazil” (Carla Camurati, Brasil, 1995, 100 min.), em função de uma cena de sexo contida no mesmo.

Ainda nesse primeiro “encontro” com a problemática a ser investigada, destacou-se o fato de existir na Escola Estadual de Pedro Leopoldo - Fazenda Modelo, situada na zona de encontro entre o centro e a área rural da cidade, um Projeto de educação e cinema no qual eram exibidos filmes para os jovens dos níveis Fundamental e Médio de ensino, a maioria oriunda da zona rural da cidade, sendo as atividades concebidas sob dinâmicas de planejamento, execução e avaliação, características de um projeto estruturado. Assim, com a atenção voltada nessa direção, passamos a investigar as concepções, sujeitos e práticas ligados ao “Projeto A escola vai ao Cinema: O uso da linguagem cinematográfica na Educação”, desenvolvido naquela escola.

Quanto ao desenho metodológico da investigação, este foi estruturado segundo um plano qualitativo, como forma de delinear processualidades e trazer à luz as perspectivas dos sujeitos relacionados ao objeto de pesquisa.

Remetendo-se à discussão acerca dos paradigmas sobre a pesquisa qualitativa em ciências sociais e educação Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), consideram que há diferentes concepções sobre esse tipo de pesquisa, gerando diferentes abordagens desta. Diante disto, os autores apresentam de maneira resumida as contribuições de Patton (1986), que segundo eles, parece sintetizar de maneira simples aquilo o que há de mais geral nessas abordagens. As pesquisas qualitativas, segundo aquele autor, seguiriam a tradição *compreensiva* ou *interpretativa*, o que significa que elas partem do pressuposto de que as dimensões subjetivas e os comportamentos dos sujeitos têm um sentido e um significado que precisam ser desvelados. Os estudos qualitativos teriam, então, três abordagens principais: a *visão holística*, caracterizada pelo princípio de que a compreensão de um determinado comportamento ou evento só se torna possível a partir da compreensão das inter-relações advindas de um determinado contexto; a *abordagem indutiva*, na qual o pesquisador parte de uma observação mais livre, deixando dimensões e categorias de interesse aparecerem ao longo da coleta e análise de dados; por último, a *observação naturalística*, que seria caracterizada pela reduzida intervenção do pesquisador no contexto observado.

Diante disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, consideram que dentre as implicações dessas características, pode-se tomar a noção do pesquisador como principal instrumento de coleta de dados, demandando um contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados. Disso decorrem também as características dos dados qualitativos, sendo estes notáveis pelas “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos”. Embora existam tipos mais específicos da pesquisa qualitativa, as características descritas por Patton, seriam as principais, segundo os autores. (PATTON, 1988, p. 22 *apud* ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999).

O problema de pesquisa que apresentamos, dada sua localização entre as dimensões das práticas culturais e do trabalho docente, relacionadas ao cinema, delineou uma série de questões, como a relação dos sujeitos de pesquisa com o cinema em sua cidade (assim como a maneira pela qual o cinema se insere na vida cultural dessa cidade), a relação dos professores com o cinema, bem como as cinematografias disponíveis no cinema e nas locadoras, os tipos de obras fílmicas que exibiam para seus alunos, as metodologias dessas em suas aulas, projetos, etc. Essas relações e práticas se inserem em contextos mais amplos, como o das investidas da indústria cultural cinematográfica, as condições sociocultural e econômica dos sujeitos, bem como a formação profissional dos professores, o tipo de estabelecimento em que atuavam (público ou privado), além de outros contextos. Se os contextos influenciam as práticas (culturais e pedagógicas, no caso do referido problema de pesquisa) e estas só podem ser mais bem compreendidas por meio da observação das ações e da expressão dos sujeitos que as desenvolvem, cujas próprias reflexões sobre os processos trazem contribuições para análise do problema, tornou-se necessário o contato com os professores e jovens para realizar o levantamento de dados a partir das observações de suas práticas e do registro e análise de suas falas, denotando assim uma abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com os termos expostos por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder.

Após a caracterização inicial da escola, feita no final de maio de 2012, na qual buscamos identificar seu funcionamento, administração, sujeitos, atividades e instalações, retornamos a ela, explicando a intenção de pesquisar o projeto de Educação e Cinema em andamento na mesma. Com a permissão da escola e demais órgãos responsáveis, começamos a

pesquisa de campo em agosto do mesmo ano, fazendo duas observações de exposições de filmes para estudantes do Ensino Médio, atividade sob coordenação dos professores de Educação Física e História, coordenadores do Projeto. Realizamos também uma entrevista exploratória com a professora coordenadora buscando compreender o projeto em suas características mais específicas, o que possibilitou desenvolver mais questões e tópicos para observação na realização do projeto. Contudo após este momento, a pesquisa de campo foi suspensa por motivo de adoecimento deste pesquisador. Em fevereiro de 2012, paralelamente ao início da pesquisa de campo, apareceram na pele pequenas manchas vermelhas e salientes, para as quais recebi o diagnóstico equivocado de dermatite psoríaseforme. Fazendo tratamento apenas com pomadas, as manchas aumentaram, afetando todo o rosto e se espalhando extensamente por outras partes do corpo. Em outubro do mesmo ano, com o quadro agravado, apresentando também descamações, descolamento de pele, e um quadro de heridodermia (inflamação generalizada da pele) as atividades do mestrado foram completamente suspensas. Com a busca por novo médico para avaliar o quadro, aquele suspeitou de uma doença autoimune, chamada pênfigo foliáceo, solicitando novos exames. Com a confirmação do diagnóstico, deu-se início a um tratamento com corticoides e imunossupressores, além de pomadas e hidratantes específicos, dando continuidade ao tratamento no Hospital das Clínicas da UFMG. A situação trouxe muitas tensões, contratempos, baixas de energia física e mental, bem como afetação à autoestima e atraso com prazos acadêmicos e atividades trabalhistas. Com a recuperação, compreendida pelos médicos como eficiente e acelerada, diante da gravidade e em relação a outros pacientes, retomei as atividades em março de 2013, ano dedicado também à recuperação do corpo e da autoestima.

Retornando à escola, soube que o projeto prosseguia, porém com modificações, que foram mais bem detalhadas pela coordenadora em uma entrevista informal<sup>4</sup>. As exposições de filmes nas quais os alunos de diferentes turmas do Ensino Médio eram reunidos no auditório foram suspensas, segundo a coordenadora, pelo fato de haver muita dispersão e “bagunça” entre os alunos e pelo fato de ter sido criado um horário específico para reuniões dos professores através de Decreto Estadual. Permaneciam as idas do 8º e 9º ano ao Cine Marajá, como premiação aos alunos por bom comportamento. Os filmes passaram a ser exibidos pelas professoras de Literatura, História, Sociologia e Filosofia, aproveitando assim os horários coadunados e alternando sua presença no auditório. Por fim, como outra mudança, o outro professor coordenador havia saído da

---

<sup>4</sup> Chamamos de “informal”, por ser um conversa com alguns direcionamentos, mas sem o rigor das entrevistas semi-estruturadas. Essas conversas também foram gravadas e seus principais aspectos apurados, sendo narrados em terceira pessoa.

Escola, não participando mais do projeto. Busquei junto a coordenadora os contatos do professor para marcar uma entrevista, mas não consegui, pois, segundo ela, ele saíra da escola magoado (a coordenadora não explicou o motivo) e também não atendeu aos seus telefonemas. Assim, estruturamos novo roteiro de observação e questões aos jovens e professores participantes do projeto.

Fez-se necessário contabilizar certas informações, como a frequência dos jovens do ao cinema para compreender sua relação com tal prática, sendo que tais informações demandavam uma tradução em linguagem numérica, ou, uma quantificação, para que posteriormente pudessem ser analisadas de maneira a tornar aparentes as relações sociológicas que as produziram. Diante disso, aplicamos entre os estudantes participantes do Projeto, por meio de sua adesão voluntária, questionários com itens sobre suas perspectivas, ou visões sobre o Projeto, frequência ao cinema, contato com filmes em suas residências, estilos e nacionalidades dos filmes que costumam ver, etc.. Consideramos que aquele instrumento é um dos mais eficientes para levantar dados que precisam ser quantificados, pois, por meio das questões, já elaboradas mediante percepções prévias dos processos que precisam ser compreendidos, é possível gerar um volume de respostas que, contabilizadas, indicam a existência e a recorrência de alguns processos. Num universo de cerca de 245 jovens<sup>5</sup> estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, obtivemos 27 adesões, sendo 14 do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, dos quais, 2 mulheres e 5 homens do 8º ano; 4 mulheres e 3 homens do 9º ano e 13 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, dos quais 8 mulheres e 5 homens.

Após a aplicação dos questionários foi feita a tabulação e categorização dos dados, seguida da organização destes em tabelas nomeadas segundo o tema geral a que se referiam. Mantivemos aqueles dados expressos em números absolutos, considerando que compunham uma amostra diminuta. Tais dados foram analisados mediante os referenciais teóricos adotados. Foi necessário também ouvir os estudantes, pois certos aspectos daquilo que pensam e sentem os sujeitos, só podem ser mais bem apreendidos por meio das entrevistas, gravadas em áudio. Assim, convidamos os estudantes a participarem das entrevistas, estruturadas com as mesmas questões propostas nos questionários, obtendo um número de 11 adesões, sendo 2 homens e 2 mulheres do

---

<sup>5</sup> A escola possuía à época da coleta de dados, 2 turmas do 8º e 2 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Já em relação ao Ensino Médio, 3 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano e 1 turma do 3º ano. Em relação aos informantes do do E. Médio, responderam apenas os do 2º ano, que eram os estudantes que no ano de 2012, antes da suspensão da pesquisa de campo, participaram das exhibições de filmes observadas na escola. Nosso universo foi composto assim por cerca de 70 jovens do 8º ano e 70 do 9º ano do Ensino Fundamental, e cerca de 105 jovens estudantes das 3 turmas de 2º ano do Ensino Médio, num total aproximado de 245 sujeitos.

8º ano; 1 homem e 1 mulher do 9º ano e 1 homem e 4 mulheres do 2º ano do Ensino Médio. Para melhor tratamento dos dados utilizamos duas entrevistas de cada uma das séries, tomando como critério para escolha uma entrevista de informante do sexo feminino e uma do sexo masculino por série, quando havia possibilidade de aplicar tal critério, totalizando assim 6 entrevistas, 2 de cada série. Além desse critério, buscamos tomar as entrevistas mais expressivas. Para referência aos informantes, utilizamos nomes fictícios, evitando causar desconfortos, embora a pesquisa não tenha oferecido riscos ou desconfortos para os sujeitos.

Uma vez que as professoras participantes do projeto somavam um número reduzido de 4 sujeitos, consideramos que as entrevistas também seriam o melhor instrumento para coleta de informações junto àquelas, e também pelo fato de objetivarmos captar as nuances que emergem nos discursos. Assim, as entrevistas foram ouvidas, transcritas em terceira pessoa, com destaque para trechos considerados mais expressivos em relação ao todo da pesquisa, e categorizadas segundo os temas elencados na elaboração dos roteiros, sendo essa metodologia de apuração de dados utilizada tanto para entrevistas com professores e estudantes como para o proprietário do Cine Marajá. Este também foi entrevistado, com o objetivo de se compreender um pouco da história da sala de cinema focalizada e de sua percepção sobre as relações que o projeto pesquisado mantém com seu estabelecimento. Buscando evitar possíveis ou eventuais constrangimentos para as professoras informantes, nos referimos a elas com nomes fictícios.

A compreensão do problema posto, por sua vez, só pôde dar-se a partir da análise de quem são os sujeitos pesquisados, em seus diferentes aspectos, como os físicos, culturais, econômicos, etc. De outro lado, os contextos escolares também foram considerados, pois as práticas pedagógicas, as relações simbólicas, se dão no cenário da escola, estando a ele associadas ou condicionadas em certos aspectos. Assim, tendo em vista que a escola está inserida num contexto mais amplo, a saber, o da cidade, buscamos considerar alguns dos aspectos políticos, econômicos e culturais desta, sobretudo no que concerne às práticas relacionadas ao Cinema. Como fontes complementares para o levantamento de dados, utilizamos também “conversas informais” com professores<sup>6</sup> e estudantes, nas quais pudemos ter “pistas” para situações a serem analisadas e a complementação de informações; a análise documental de materiais ligados ao projeto focalizado, que deram mais elementos para sua caracterização; registros fotográficos de

---

<sup>6</sup> Obtivemos informações junto à professora coordenadora do Projeto pesquisado também por meio de conversas pelos Facebook e por telefone, o que foi muito positivo visto que completava o panorama de informações demandadas.

espaços e situações envolvidas na pesquisa e as anotações do caderno de campo, meio para registro de compromissos, fatos, e reflexões emergentes da pesquisa.

Considerando a multiplicidade e zona de interações conceituais na qual o tema da pesquisa se situa, buscamos durante o percurso investigativo não optar por um único plano teórico que sustentasse a investigação, ou seja, optamos por não escolher um único autor ao qual buscássemos adaptar e moldar o objeto da pesquisa. Pelo contrário, fomos buscando referências teóricas, de linhas afins, é claro, à medida que o campo e a pesquisa iam demandando bases que ajudassem a compreender as situações que emergiam. De outro ângulo, na escrita deste texto, buscamos também não apresentar primeiro o referencial teórico e em seguida os dados do campo, mas, ao contrário, aproximá-los à medida que a empiria demandava a teoria. Tendo isso em consideração, o que o texto apresenta é um rizoma composto por referências múltiplas e afins, que, aproximadas, podem esclarecer melhor as questões propostas.

Uma vez que o campo não é um espaço estático, pois apresenta mudanças, nuances, etc., assim como também não são uniformes as dinâmicas de trabalho do ofício de pesquisador, a metodologia construída foi sensível aos imponderáveis, de maneira que o objeto e o campo não se tornassem algo “forjado”, apenas para cumprir demandas e prazos institucionais de pesquisa. Por isso a metodologia buscou considerar tempos e possibilidades dos sujeitos e espaços envolvidos na investigação.

Com o propósito de apresentar este estudo, estruturamos este texto em cinco capítulos. O primeiro deles, “A Educação, a escola, seus sujeitos e práticas”, traça um cenário geral no qual se insere o objeto investigado. O segundo capítulo, “A escola encontra o cinema”, contém uma discussão sobre projetos pedagógicos, educação e cinema”. O terceiro capítulo, “Da Escola Fazenda Modelo ao Cine Marajá”, inclui algumas considerações sobre a relação do Cine Marajá com a cidade de Pedro Leopoldo. Os dois últimos capítulos, analisam o Projeto “A escola vai ao cinema: o uso da linguagem cinematográfica na educação”, sendo que o capítulo quarto elabora uma caracterização geral deste trabalho e o quinto apresenta as visões e perspectivas dos atores da escola que o integram: as professora e os jovens estudantes

## 1. A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E PRÁTICAS

Podemos considerar que há Educação, ou processos educativos, sempre que há seres humanos em contato uns com os outros. À medida que vão interagindo se influenciam mutuamente, gerando concepções, práticas, costumes, regras, orientadas por concepções de mundo. Assim, os processos educativos se realizam em variados tempos e espaços, tais como na família, na igreja, nos museus, cinemas, teatros, e demais instituições, situações, ocasiões. A Educação acontece no trabalho, nas ruas, no campo, nas indústrias, nos múltiplos territórios e temporalidades da vida social, nos quais os sujeitos estão em contato, influenciando e sendo influenciados por concepções e práticas. Romão (2008) considera que, para Paulo Freire, não existiria “a educação”, mas educações, que seriam formas dos seres humanos irem do que são ao que desejam ser.

Segundo Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo, que além do conhecimento dos conteúdos “bem ou mal ensinados/e ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto de seu *desmascaramento*.” Freire concebe ideologia como uma perspectiva que busca mascarar, ou ocultar, a verdade dos fatos, “com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. Nesse sentido, a ideologia teria a capacidade de nos *amaciar*, nos fazendo, por exemplo, nos dias de hoje aceitar a globalização da economia como “uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm poder ”(FREIRE, 1996, p.126).

Já para Gramsci (1999), ideologia é compreendida num sentido diferente, como aquelas concepções de mundo, ou filosofias, existentes nos planos de produção humana. Assim, todos nós faríamos parte de uma ideologia, seja ela emancipadora ou alienante, e faríamos uma opção consciente, ou não, por uma delas. (GRAMSCI, 1999, p. 93-101).

De toda maneira, seja reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante, Freire considera que neutra ou indiferente a educação jamais foi, é ou pode ser (FREIRE, 1996, p.98-99).

Freire (1987) concebe assim dois tipos de educação: a bancária, que mantém as pessoas na alienação, na dominação e opressão, e a educação libertadora, que tornaria as pessoas

mais conscientes, livres e humanas. A primeira estaria embasada num projeto ideológico de dominação; já a última estaria calcada numa perspectiva de libertação, ou emancipação. A educação bancária tem como pressupostos a narração alienada e alienante, visando educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, uniforme, numa noção de um sujeito acabado, conclusivo. Diante disso, esse viés de educação funcionaria como um sedativo, como um fator de reprodução da consciência acrítica, que inibe a criatividade dos educandos, limitando a capacidade de refletir sobre contradições e conflitos oriundos do cotidiano no qual se situa a escola (FREIRE, 1987 apud SARTORI, 2008, P. 153).

Na outra perspectiva, a educação libertadora, se funda na crença da humanização dos educadores e dos educandos, tendo assim o educador a função de problematizar o objeto de ensino, possibilitando aos educandos que superem a perspectiva do conhecimento no nível da opinião, pelo verdadeiro conhecimento, no nível da razão. (FREIRE, 1987, p.71 apud SARTORI, 2008, p. 153). Assim, Freire acredita que a criticidade seja indispensável ao ato de educar, considerando que a superação, e não a ruptura, se faz na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se torna crítica (FREIRE, 1996, p.32).

O impulso que os seres humanos têm para a educação seria ontológico, ou seja, faria parte da própria natureza do ser humano, e nos processos educativos um aspecto de grande importância seria a ética, o respeito a todos os sujeitos, compreendida por Freire, como “marca da natureza humana, [...] algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p.18). Ainda segundo Freire, a educação é dialógico-dialética, visto que é uma relação entre educando, educador e o mundo, instalada no círculo de cultura, no qual participam vários sujeitos oriundos de diferentes culturas. Nessa perspectiva, o educador não seria a mediação entre o conhecimento e o (a) educando (a), pois nela quem faz a mediação, no que concerne à transformação do imediato em mediato, é o (a) próprio (a) educando (a). Assim, se por um lado ninguém educa ninguém, tampouco as pessoas se educam sozinhas, visto que os homens se educam em comunhão, residindo aí a importância do educador. Tal mediação, por sua vez, não se dá entre o (a) aluno (a) e o conhecimento, por meio do (a) professor, que seria uma espécie de ponte, mas entre ambos e o mundo.

Outro importante aspecto da educação seria sua situação no “terreno” da práxis, compreendida por Freire como uma interação necessária entre a prática e a teoria, sendo aquela fundante desta, que passa a dar novo sentido à prática (FREIRE, 1996, p.38-39).

Para o autor, seria ainda importante que a educação possibilitasse um processo de tomada de consciência daquilo que se é e das situações nas quais os sujeitos estão inseridos. De tal maneira a educação problematizadora, ao contrário da educação bancária, possibilitaria tal processo de conscientização, podendo os seres humanos se tornar senhores de seus destinos (SARTORI, 2008, p.154).

Tais perspectivas nos auxiliam a discutir a possibilidade de uma educação libertadora que inclua o cinema como meio. Algo que implica suas diversas possibilidades, como o conhecimento de filmografias variadas, a sensibilização dos jovens e também dos próprios docentes, a discussão de temas, a compreensão da história do cinema, a criação de filmes e o reconhecimento das alteridades que esta poderia promover, visto que as diferentes formas de relação com o cinema poderiam supostamente desenvolver nos sujeitos habilidades e sensibilidades visando à sua emancipação.

Cabe ressaltar a educação e a cultura da escola, considerando que é por meio delas que, no âmbito deste estudo, se realizam as práticas pedagógicas com cinema focalizadas. Neste sentido destacam-se entre os vários aspectos que compõem a educação e a cultura da escola, as concepções de educação, orientadoras das práticas; as relações desenvolvidas entre os sujeitos docentes e discentes, a configuração da sociabilidade, por meio do espaço físico e dos tempos da escola; os aspectos ideológicos que orientam as práticas educativas, os rituais e práticas pedagógicas por meio dos quais os processos e interações acontecem, entre outros.

Tal discussão é necessária para analisar os projetos, propostas e práticas pedagógicas escolares, indagando quanto às suas implicações ideológicas, entre outros de seus aspectos ou dimensões. No caso deste estudo, busca-se apreender e analisar as concepções que animam um projeto com cinema na escola, discutindo o cunho ideológico nele presente. Nessa direção é necessário perguntar se os projetos seriam mais um fator de reprodução de ideologias dominantes e opressoras no interior das escolas, algo que uma educação libertária, no sentido “freiriano” busca superar, ou se seriam mais um fator de emancipação dos sujeitos neles envolvidos. Ou, ainda, se seriam eles isso e aquilo ao mesmo tempo, considerando as ambiguidades inscritas nos processos educativos e sociais de um modo geral.

O processo de realização da educação, de forma sistemática e institucionalizada, ocorre na sociabilidade e socialização características da escola, que transmite valores, conhecimentos e práticas, havendo nela produção, reprodução, contestação, reinvenção de

concepções e ações de seus sujeitos. A escola contemporânea por sua vez, está inserida numa realidade condicionada pelo sistema de produção capitalista, que interfere sobre a concepção da sociedade sobre os fins daquela instituição. Nesse espaço, que se torna essencial à continuidade daquele sistema, os professores vendem sua força de trabalho, sendo vistos por muitas administrações públicas, no caso do Brasil, como um proletariado amplo e dispendioso. Nesse contexto, os currículos, as visões de mundo, as perspectivas ideológicas, o componente geracional, a dimensão de poder e outras influências e trocas que os sujeitos exercem uns sobre os outros, vão também constituindo os processos educativos do espaço escolar, tanto quanto sua arquitetura espacial e temporal e outros elementos da cultura da escola.

Terreno que oficializa, ou institucionaliza os processos e relações mediadas pela educação, a escola pode ser compreendida, segundo Estrela (2002), como “a instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil”, tendo como primeira e principal a função de transmissão cultural, à qual se articulam outras, como a função de preparação de cidadãos para a democracia e a função econômica de preparação para o mercado de trabalho, a função social de *igualização* de oportunidades ou, ao contrário, de reprodução social (ESTRELA, 2002, p.33). Contudo, no que diz respeito à aparente igualdade de oportunidades promovida pela escola, pode-se questionar tal concepção, visto que, para Bourdieu (1998), tudo tende a mostrar que a escola é um dos fatores mais eficazes de conservação social, visto que fornece aparência de legitimidade às desigualdades sociais, afirmando a herança cultural e o dom social tratado como natural (BOURDIEU, 1998, p. 41). Nessa perspectiva, demonstra o autor, a escola ignora as desigualdades culturais entre os educandos das diferentes classes sociais ao tratá-los como iguais em direitos e deveres. Dessa maneira, munida de um ethos comum ao das elites, a escola favorece a essas classes, em detrimento das classes sociais populares, uma vez que legitima aquilo que é comum ou familiar às classes abastadas, como as disposições com a linguagem e a relação com a “cultura livre” (BOURDIEU, 1998, p.53-56). Tal noção questiona assim a suposta função de igualização da escola, visto que ela já demanda dos estudantes habilidades geralmente mais cultivadas pelas famílias mais abastadas, ou com capital cultural mais elevado, algo inconsistente na maioria das escolas públicas do país.

Nesse contexto, boa parte dos alunos adota comportamentos que lhes permitam passar pelo sistema escolar com um mínimo de danos (PERRENOUD, 1995), considerando que este, no que concerne ao seu aspecto de reprodutor de desigualdades, muitas vezes se torna um catalisador

de opressões. No que concerne às práticas pedagógicas e projetos com cinema, essa discussão desses autores nos faz pensar que as práticas pedagógicas com cinema poderiam representar um pequeno “desafogo”, visto que podem romper com a organização de horários e as atividades “convencionais” da escola. Podem possibilitar o voo da imaginação, o sonho, o contato com outras formas de conhecimento e de afetação, mobilizando as percepções, as experiências e sentimentos dos discentes e docentes. Podem constituir-se como um pequeno mundo aparte no meio do dia escolar, adiando um pouco a necessidade de “falsear” um comportamento discente adequado, conveniente às rígidas regras escolares.

Retomando o pensamento de Gramsci (1999), este concebe que a escola não seria apenas o espaço de reprodução de ideologias, mas, tal qual o plano da cultura, o terreno onde se dariam disputas ideológicas e onde se poderia tomar consciência das contradições sociais. No que concerne ao projeto de educação e cinema pesquisado, bem como sua concepção de oferecer aos estudantes um acesso à cultura, este possibilitaria experimentações de produções fílmicas, de espaços urbanos e interações intersubjetivas nos quais podem ser percebidas pelos jovens as contradições, se convertendo assim em brechas, ou possibilidades para ruptura com os condicionamentos. Um ponto para a tomada de consciência que precede as ações dos jovens.

Tais relações desenvolvidas na escola, concebida como um território de contradições, se dão no espaço e no tempo, de maneira que o espaço pedagógico, segundo Estrela (2004), é “o lugar físico que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”. Esse espaço, por sua vez, “facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos e destes entre si, marca-lhes limites, assinala papéis e consagra estatutos, veicula normas e valores” (ESTRELA, 2004, p. 37-38). Remetendo-se à escola tradicional, Estrela considera que dos muros, às áreas de circulação restrita, à localização do gabinete do diretor, aos espaços reservados aos professores, tudo colabora para preservar o território professoral e fortalecer a ordem nele estabelecida. Tal como na cidade, a escola possuiria uma hierarquia de espaços, de maneira que a ocupação de um destes marca a diferença dos que mandam e os que obedecem, os que ensinam e os que aprendem. Nessa perspectiva, afirma a autora, o espaço da sala de aula não é menos hierarquizado que o espaço da escola, de maneira que o professor possui um lugar definido, como o estrado, visto como uma “torre de vigília”. Da mesma forma, a distribuição de lugares e a fixação de alunos nos lugares reflete uma hierarquia baseada no mérito escolar, na qual os “bons alunos” se sentam à frente e os “lázarus”, segundo os dizeres de Estrela, no fundo da sala.

Contrapondo o modelo tradicional de escola, no que concerne aos espaços, Estrela considera que na escola moderna,

ao espaço fechado e hierarquizado, contrapõe-se o espaço aberto, facilitador da comunicação e da circulação e estruturador de uma relação mais horizontal. A apropriação do espaço pelos alunos deixa de ser imposta e de corresponder aos papéis interiorizados que refletem a seleção escolar para corresponder a razões de ordem afetiva ou a razões de ordem funcional. A sala organizada em cantos de acordo com atividades que nela se processam ou a sala organizada para o trabalho de grupo constituem exemplos das novas formas de apropriação do espaço suscetíveis de estruturar a relação pedagógica em moldes diferentes dos tradicionais (ESTRELA, 2002, p.38).

### **1.1. A Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo e seus professores/as: a prática pedagógica**

O lócus no qual se desenvolveu o projeto pesquisado situa-se na Zona rural da cidade de Pedro Leopoldo, próxima à Fazenda Modelo<sup>7</sup>, que foi um centro de produção agropecuária do Ministério da Agricultura, hoje sob direção da UFMG, para estudos de campo. O educandário traz especificidades não encontradas nas outras escolas de Ensino Médio da cidade de Pedro Leopoldo, como sua localização e instalações, cuja natureza ao redor, parece inspirar e tranquilizar, abrigando momentos que alternam a algazarra peculiar aos jovens e os silêncios musicais do vento nos corredores dos prédios antigos que compõem a escola e nos bambuzais que a rodeiam. E nesse cenário, mantido e transformado ao longo de mais de quarenta anos, passam-se os dias e as vivências escolares em suas dinâmicas regidas pelas temporalidades institucionais.

A Escola é cercada por vegetação de árvores nativas e bambuzais, ficando próxima a uma área de nidificação de aves como tucanos e maritacas. Em suas imediações estão os bairros de Santo Antonio da Barra (conhecido popularmente como Matuto) e o distrito de Vera Cruz de Minas,

---

<sup>7</sup> Nesse estabelecimento trabalhou na década de 1940, Francisco Cândido Xavier, o Chico Xavier, médium e escritor espírita, nacional e mundialmente conhecido, nascido na cidade de Pedro Leopoldo.

nos quais as principais práticas culturais se associam aos festejos religiosos, às conversas cotidianas nos passeios (calçadas), e a frequência aos bares<sup>8</sup>.

A Escola pertence à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, tendo sua organização administrativa, didática, técnica e disciplinar regida pelo Regimento Escolar de março de 2013. Possui uma área de 10.917 m<sup>2</sup> e funciona em dois prédios térreos justapostos, separados por uma pequena rua, sendo que um dos prédios é datado de 1922. É composta também por um auditório, de construção mais recente, localizado atrás do segundo prédio, próximo a uma quadra de esportes sem cobertura. Os prédios foram cedidos pelo LANAGRO, centro de estudos sobre saúde e reprodução de animais bovinos do governo federal, há mais de 30 anos, sem ônus de aluguel e água, passando a funcionar em 03 de abril de 1966. Os prédios ficam situados ao lado de casas antigas, também da década de 1930, nas quais moram alguns funcionários do LANAGRO.

Rodeada por bambuzais cinquentenários, ipês, gramados e uma vegetação sempre povoada por tucanos e outros pássaros da região, que, aliás, há cerca de um ano, passaram a ser catalogados pelo biólogo Gisnaldo Amorim, a Escola fica aberta à paisagem rural, sem cercas ou muros. Algo que inclusive é motivo de preocupação para a diretoria da escola, que às vezes se vê “às voltas” com um ou outro jovem que não quer frequentar as aulas do dia e, como na expressão popular, “foge para o mato”.

Há também preocupações da escola porque sua localização pode facilitar certas traquinagens de alguns meninos e meninas, como aquele que certo dia matou um calango (pequeno réptil, comum em regiões de mata cerrada) e ameaçou seus colegas com o pequenino cadáver ensanguentado do bicho. Ou ainda dos jovens que ficam fora de sala em função dos flertes. Para melhor conhecimento da escola, seguem algumas fotos da mesma:

---

<sup>8</sup> Sobre este hábito de frequentar bares, muito-comum na cidade de Pedro Leopoldo, lembramos as considerações de Bourdieu (2011). Segundo o autor, o bar não é apenas um local destinado ao ato de beber, mas um espaço destinado ao ato de beber na companhia na qual é possível instaurar relações de familiaridade baseadas nas suspensões das censuras, convenções e conveniências que devem ser respeitadas nas trocas com estranhos: por oposição ao bar ou ao restaurante burguês ou pequeno burguês, no qual cada mesa constitui um pequeno território separado e apropriado (pede-se licença para retirar uma cadeira ou o saleiro), o bar popular é uma companhia (daí a saudação “Olá companheiros!” ou “Bom dia a todo mundo” ou “Tudo bem, caras?” do recém chegado) na qual o indivíduo se integra (BOURDIEU, 2011, p.173).



Prédio Principal/ Administração



Prédio Anexo



Caminho para o Auditório



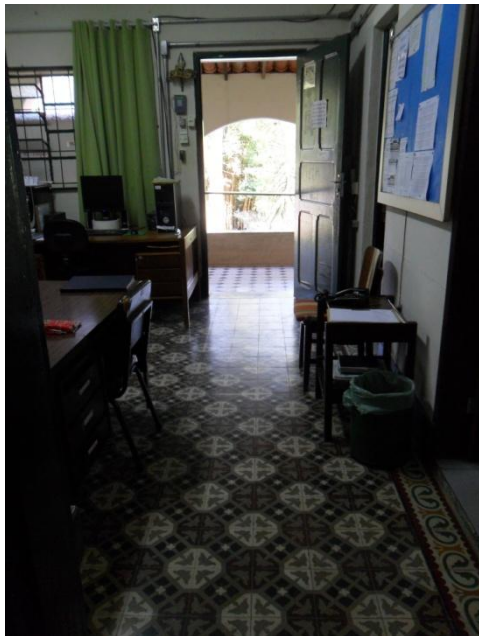
Horta



Quadra de Esportes



Cantina



Secretaria



Jovens em um dos corredores da Escola

Fotos: Vitor Lino

Se por um lado a abertura da Escola preocupa a direção, de outro acolhe cães e gatos que passeiam pelos seus jardins e pelos corredores, calçados com belos ladrilhos hidráulicos, compondo a comunidade escolar. Os bichanos são tratados como membros dignos de atenção, recebendo uma sobra de um apetitoso bolo de fubá feito pela cantineira da escola, ou lhes conferindo um sorriso ou afago no pelo. Da mesma forma, visitantes como eu, ou pais de alunos, são acolhidos com uma hospitalidade que se costuma ver em alguns locais do interior mineiro, sem romantismos, é claro, mas pela característica de perpetuação de certos hábitos peculiares a algumas culturas interioranas. Imaginando uma imagem representativa da Escola, essa seria aquela das fazendas e casas mineiras, com a simplicidade bem cuidada de uma pintura sempre renovada, de uma horta verdejante nos fundos, com terra bem adubada e verduras de verde esmeralda, canteiros sem o planejamento das arquiteturas ou paisagismos, mas com arbustos e flores que juntos compõem um cenário integrado.

Segundo o Regimento Escolar de março de 2013, além de informações colhidas no campo, a escola deu início às suas atividades com a 5ª e a 6ª série (terminologia adotada na época) sendo gradativamente ampliada, com a implantação das séries seguintes, até o ano de 1986, no qual foi criado o 2º grau com habilitação do Curso Técnico em Agropecuária. Até 1971 o educandário manteve a 5ª e a 6ª série, sendo que os alunos eram encaminhados à Escola Estadual Imaculada Conceição, em Pedro Leopoldo, onde prosseguiram os estudos, ingressando na antiga 2ª série ginasial. Em 1987 foi criado o curso de magistério de 1º grau e em 1997 foi autorizado por meio da portaria 511/97 o Ensino Médio comum geral, em substituição aos cursos

profissionalizantes, que deixaram de existir, conforme Resolução 7905/96. Desde 1966 a escola vem atendendo uma população procedente de localidades vizinhas, em sua maioria filhos de lavradores, sitiantes, e trabalhadores populares, apresentando um público bastante diversificado de meninos e meninas estudantes, que também moram em outros bairros.

A partir de 1969 a direção da escola foi assumida por Geraldina Ferreira Kuchenbeker, que permaneceu no cargo até 1991. Com o processo de democratização das Escolas Estaduais por meio de eleição de diretores, assumiu a direção da escola, em 1992, Maria Helena Nassif de Oliveira. Em 2000, também por eleição, o cargo foi assumido por Márcia Regina Maia, sendo passado em 2012 a Ivone Félix da Costa, com vice-direção de Maria Da Gloria Lithz Pereira, professora de História e coordenadora do projeto de Educação e Cinema.

O espaço físico da escola sugere a conjugação de um *locus* pedagógico tradicional com certa abertura e possibilidades de circulação pelos lugares. No que concerne aos espaços ditos “tradicionais”, estão demarcados lugares de professores e alunos, aqueles tendo delimitações administrativas e de convívio específicos, e estes, seguindo a dinâmica de organização das salas de aula por carteiras enfileiradas.

De outro lado, a abertura da escola e sua disposição em dois prédios principais e o auditório anexo, todos os três circundados por vegetação e pequeno distanciamento, permitem a circulação dos jovens e seu contato com a vegetação, com o ar em movimento e com a luz do sol, inferindo que, talvez em dias chuvosos, essa circulação também diminua pela falta de espaços cobertos específicos para a socialização.

Os trabalhos da Escola se desenvolvem em 8 salas de aula, um auditório também usado para exibição de filmes e demais atividades para um número maior de pessoas; 2 salas de professores, uma sala de informática com cerca de 15 computadores, uma cantina, 4 banheiros para alunos mais 1 para professores, 1 laboratório de ciências, uma secretaria e uma diretoria. No que concerne aos aparelhos, além dos computadores da sala de informática, a escola possui mais 6, sendo pelo menos 2 notebooks<sup>9</sup>; 1 impressora multifuncional, 2 fotocopiadoras, 5 projetores

---

<sup>9</sup> A coordenadora do projeto pesquisado relata em certa ocasião a orientação recebida de um inspetor da Secretaria Estadual de Educação, para que os professores não usem computadores portáteis na sala de aula. Algo que a professora diz não compreender, visto que seu trabalho, seus planos de aula são otimizados pelo uso de tal aparelho. A professora diz noutra ocasião que se preocupa com os alunos, no que diz respeito ao seu acesso à universidade, visto que, segundo ela, em escolas privadas os alunos têm acesso a computadores com internet, e aprendem pela lousa mágica, pelos projetores multimídias, e assim “tomam” as vagas dos estudantes das escolas públicas que não dispõem de tal infra-estrutura.

multimedia, sendo 2 novos; 2 DVD's, 2 televisões, sendo uma de LCD com 32'' polegadas; 1 freezer, 3 geladeiras, 3 aparelhos de som, mais uma caixa amplificadora, 1 máquina fotográfica e 1 episcópio (aparelho de projeção analógico), demonstrando assim estar relativamente equipada para as demandas do cotidiano pedagógico e institucional. O educandário, que funciona nos turnos matutino e vespertino, no ano de 2012 contava com 585 alunos, dos quais 38 no Ensino Fundamental Regular, no turno matutino, 302 no Ensino Fundamental vespertino e 245 no Ensino Médio Regular matutino<sup>10</sup>. No que concerne às turmas por nível de ensino, 9 são de nível Fundamental, e 7 do nível Médio. Compõem a equipe de docentes, 23 sujeitos, sendo que 9 deles atuam no Ensino Fundamental regular, nos dois turnos, e 14 sujeitos que atuam no Ensino Médio matutino. Em relação à sua formação, todos os docentes possuem Ensino Superior, sendo que, 7 possuem Pós-Graduação Latu Sensu. No que diz respeito aos demais funcionários, a escola conta com 1 diretora e 1 vice-diretora, que se revezam nos dois turnos, 2 coordenadoras pedagógicas, 13 técnicos (entre secretárias, cantineiras, faxineiras, jardineiro, etc.) e ainda 1 estagiário. O educandário não oferece outras modalidades de ensino e atividades regulares no fim de semana, a não ser o uso da quadra para prática de treino de vôlei entre alunos, não participando do projeto Escola Integrada.

O Projeto Político Pedagógico Escolar data de 2004, e tem como principais preceitos a promoção da igualdade racial e de gênero e a concepção do “ensinar a aprender”. No que diz respeito à relação da Escola com o projeto de cinema investigado e outros projetos educativos, estes funcionam no eixo de temas transversais, como o “Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS)”; “Projeto ABRAÇO e Escolas "construindo parcerias e abraçando vidas", “Mini Empresa Inovocel - Parceria com SEBRAE”; “Rádio Conexão Fazenda”, entre outros, descritos na página da escola: <http://www.escolafazendamodelo.com.br>. Segundo a coordenadora, a execução desses projetos depende de onde partem, como o turno, e a equipe. Existe uma falta de integração das equipes de cada turno em função dessa separação de horário. Ela acredita que se um projeto surgiu de determinado turno/grupo ele será “abraçado” pela equipe respectiva.

A professora coordenadora considera que os projetos que promovem saídas, da escola, aquele de produção do jornal da escola, e o de exibição e ida ao cinema são integrados aos

---

<sup>10</sup> No que concerne ao total de instituições de ensino e matrículas, Pedro Leopoldo possui 26 instituições de Ensino Fundamental, 22 de Educação Infantil e 9 de Ensino Médio entre os quais se incluem 4 de cunho privado, sendo que, os números de matrículas para cada um desses tipos de estabelecimentos são, respectivamente, de 8.839, 1.870 e 2.755.

temas transversais da Escola. Relata a criação de uma rádio, no âmbito dos projetos institucionais, sendo que esta veio da demanda do governo, que ofereceu verba para a criação da mesma, sendo essa executada pela professora de Ciências, que conseguiu outras verbas para execução da rádio.

Segundo a vice-diretora e coordenadora do Projeto pesquisado, a escola possui como um de seus aspectos positivos a cooperação entre seus funcionários, sobretudo no turno vespertino. No que concerne aos aspectos negativos, ela considera que um deles seria a indisciplina e, por conseguinte, a necessidade de definição de caminhos para amenizar o problema. Considerando que a cidade tem poucas escolas públicas que oferecem o Ensino Médio, o educandário em questão apresenta expressividade na cidade, também pelo fato de ter oferecido na década de 1990 o ensino técnico voltado às práticas agrícolas, de maneira que muitos profissionais da área estudaram nela.

No que concerne especificamente ao Projeto analisado, os espaços abertos da escola, coadunados, no entanto, à sua estrutura tradicional, apresentam um papel ambíguo. Se por um lado possibilitam a experimentação de trânsitos e sociabilidades dos jovens, por outro dificulta sua reunião para as atividades com cinema dentro e fora da Escola. Num dos dias de exibição de filmes, por exemplo, indicando algumas dificuldades em relação a isso, uma funcionária da limpeza da escola diz que os jovens se acham donos da escola (no sentido de que fazem o que querem.) uma vez que transitavam pelos corredores do prédio principal da escola, adiando sua chegada ao auditório, onde acontecia uma exibição de filme.

Já as temporalidades escolares, expressas nos calendários, horários, cronogramas, rituais, muitas vezes trazem problemas e dificuldades às práticas pedagógicas, visto que limitam seu desenvolvimento. Dado o tempo fragmentado em horários das disciplinas nos níveis Fundamental e Médio de ensino, filmes de maior duração podem acabar sendo “esquartejados” em determinadas propostas pedagógicas. Sobretudo naquelas na qual o objetivo maior é a ilustração de conteúdos, para a qual se fazem cortes de determinadas cenas dos filmes. Em relação à exibição de obras fílmicas no contexto focalizado, as professoras que compõem o projeto precisam fazer arranjos, adaptações, acordos entre si para conseguirem exibir nas conformações do tempo escolar os filmes, cujo tempo de duração<sup>11</sup> não cabe no horário de uma aula. Assim, exibem os filmes integralmente nos dias em que têm aulas próximas na grade, se revezam na condução da atividade

---

<sup>11</sup> São exibidos, filmes de longa-metragem, que nesse contexto, em sua maioria, têm o mínimo de 80 a 90 minutos.

e, em algumas vezes, envolvem professores que não participam do projeto, mas que cedem o tempo de suas aulas para a exibição, sem, contudo, participar da atividade, conforme observado.

Em relação ao uso do tempo para a ida ao Cine Marajá, esta implica o uso quase integral do horário escolar, visto que apenas de deslocamento os jovens e os docentes responsáveis gastam cerca de uma hora, para a ida e a volta à escola, uma vez que vão a pé ao cinema, localizado a cerca de 3 quilômetros do educandário. Com mais cerca de 2 horas de exibição do filme, além do tempo demandado para a organização dos jovens no cinema, já são consumidas quase três horas. De tal maneira, em dias de ida ao cinema quase não há aula para os jovens, o que para eles parece ser positivo, visto que alguns deles afirmam, conforme veremos adiante, que um dos fatores positivos do projeto é a possibilidade de sair da Escola, o que implica a suspensão das aulas, e o “descanso” dos alunos dos ritmos cotidianos exigidos pela instituição.

Fornecendo bases para compreendermos esses processos relativos aos conflitos entre os tempos escolares que implicam horários, cronogramas, prazos, bem como sucessão contínua das turmas ao longo dos anos, séries ou ciclos, e as práticas pedagógicas com cinema no contexto do projeto pesquisado, Estrela (2002), considera que o tempo circunscreve a relação pedagógica, numa caracterização institucional. Assim as aprendizagens se dão de acordo com um tempo considerado ideal, e toda a relação vai sendo mediada pelo tempo escolar, que regula a vida na instituição, fragmentando-a em parcelas artificiais. De tal maneira, o tempo escolar não se coaduna com os ritmos individuais e os horários rígidos respeitam pouco o escalonamento dos conteúdos em etapas que possam ser dominadas sem frustrações ou aborrecimento. Segundo Estrela, (2002, p. 39) a submissão exagerada aos ritmos que são impostos aos educandos e lhe são alheios poderá gerar efeitos contrários àqueles almejados, algo que, conforme podemos perceber, exalta a característica conflitante no que concerne à relação entre demandas de conteúdos, tarefas, etc. e o tempo escolar.

Visto que não há soluções gerais que se aplicam a todos os contextos escolares e modos do trabalho docente, seria preciso, dentro de cada especificidade de situações, refletir sobre possibilidades para organizar os tempos escolares de maneira que expressões artísticas como o cinema pudessem ser incorporadas de maneira integral, sem cortes e sem supressão de sua totalidade. Também nesse aspecto, necessitariam de revisões as abordagens exclusivamente conteudistas, que, envoltas na rigidez de tempos e cobranças sobre os jovens por notas e resultados nos prazos institucionais, impedem outras possibilidades de vivências em relação ao cinema e outras artes no interior das escolas, almejando um equilíbrio entre essas tendências.

Nesse cenário, influenciados pelas concepções de educação, pelos espaços e temporalidades escolares, além de outros aspectos, os professores, sujeitos fundamentais no processo educativo, constituem um segmento complexo e heterogêneo das classes trabalhadoras, tendo como uma de suas principais características, no que concerne à sua atuação na escola, o trabalho docente. Este constitui uma atividade assalariada, exercida nos moldes das relações de trabalho capitalistas, no interior da organização burocrático-escolar. Realiza-se mediante as interações com as novas gerações humanas, de crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente, sem desconsiderar as interações com gerações mais maduras. Tais interações se concretizam em práticas pedagógicas de formação humana e construção/transmissão de conhecimentos sistematizados, curriculares, o que terá inúmeras repercussões, desdobramentos, influências, condicionando os projetos que esses profissionais realizam ou não nas escolas.

Mas quem são esses professores, esses sujeitos que criam, conforme Kosik (2002), a *realidade humano-social* através de suas ações, de suas *práticas*? Antes de pensarmos nas criações desses sujeitos, sejam elas materiais ou simbólicas, é necessário compreender quem são esses sujeitos criadores, considerando que suas ações e de outros se processam em lugares e em tempos específicos, dentro de condições sociais e políticas que as influenciam.

Os docentes são *sujeitos sócio-culturais* dos quais a docência é um entre outros de seus componentes (TEIXEIRA, 1996), estando inseridos em relações com a cultura em seus diversos desdobramentos. Presentes em sua existência vasta, larga, múltipla estão as dinâmicas do tempo, do espaço, as condições de cor, gênero, classe, religião, de profissão e trabalho, assim como a centralidade de suas relações com os estudantes, além de vários outros aspectos que incidem sobre eles, não podendo, portanto, ser caracterizados ou compreendidos, apenas pelo ponto de vista da profissão que exercem.

Informações levantadas por Gatti e Barreto (2009), através de pesquisa que cruzou dados de variadas fontes, como do Ministério do Trabalho, dos censos demográficos e da educação, além de levantamentos sobre carreira docente em vários estados e municípios, nos indica o emaranhado de relações no qual os professores estão inseridos, quando as autoras apresentam dados sobre o perfil desses sujeitos, sua formação e as políticas a ela relacionadas, sua carreira, entre outros. Em linhas mais gerais, apenas no que concerne aos docentes (excluindo-se as informações sobre os licenciandos e as políticas de formação), as autoras afirmam que estes constituem o terceiro grupo ocupacional mais numeroso e com o mais alto grau de formação no país, sendo que o

poder público é responsável por 83% dos empregos do magistério. As mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho, e sua presença diminui nos níveis mais altos de escolarização, sendo 98% na educação infantil, 88,3% no ensino fundamental e 67% no ensino médio. No que diz respeito à cor, 61% dos docentes se declaram brancos, sendo que a proporção de não brancos varia segundo os níveis de escolaridade, aumentando nos níveis mais baixos de escolarização – 42% na educação infantil e no ensino fundamental, e 32% no ensino médio. Segundo as autoras, os professores do nível médio de ensino são os que mais possuem mais de um emprego e a jornada média dos professores em geral é de 30 horas semanais. Dos 28% que se declaram chefes de família, 69% são mulheres; 48% se declaram conjugues e 20% se declaram filhos (GATTI & BARRETO, 2009).

Tais informações nos dão uma caracterização geral do professorado no Brasil e sugerem questões importantes sobre trabalho, pertencimento racial, escolaridade e gênero dos professores, questões essas que apenas uma pesquisa, provavelmente, não conseguiria esclarecer. Contudo, no âmbito desta investigação buscaremos compreender um pouco mais os docentes, no que concerne às suas práticas culturais e pedagógicas com o cinema, uma das artes e meio de comunicação mais expressivos que o século XX e a contemporaneidade já viu, considerando que o cinema é um meio de socialização e as práticas com ele evidenciam relações desenvolvidas pelos sujeitos com a cultura e a educação.

Assim, as reflexões apresentadas nos encaminham a perceber a complexidade que compõe o sujeito professor em suas várias relações, como as com o corpo, a linguagem, os espaços, o tempo, etc. Sua dimensão profissional não está alheia, ou apartada, da dimensão sócio-cultural, ao contrário, essas são continuamente conectadas, compondo a totalidade do professor. Desta forma, como exemplo das implicações das características que o compõe, a maneira como lida com sua corporeidade influenciará a inscrição desta na escola em suas atividades como docente, ocorrendo também a situação inversa. Ou seja, a maneira como o professor lida com sua corporeidade na escola influencia a experiência com esta em outros tempos e espaços de sua vida. Tal situação se ilustra claramente ao observarmos o fenômeno contemporâneo do adoecimento docente, causado muitas vezes pelo esforço físico e psicológico vivido na escola, sobretudo na relação docente/discente, e ainda, nas situações vividas fora da escola, como nos relacionamentos afetivos, na família, na comunidade, etc., que podem influir sobre a baixa autoestima docente, afetando sua saúde, sua aparência e seu desempenho. De tal maneira, ao pensarmos no transcorrer da existência dos docentes, temos de considerar que as experiências e as impressões que estes têm em sua vida

cotidiana, como as práticas culturais, por exemplo, influenciam o seu trabalho e suas perspectivas sobre as relações que se dão no âmbito da docência.

No contexto que investigamos, em relação ao número de docentes por nível de ensino, a cidade de Pedro Leopoldo possui 458 docentes atuantes no Ensino Fundamental, 85 na Educação Infantil e 180 no Ensino Médio<sup>12</sup>, distribuídos entre as redes públicas e as escolas privadas (IBGE, 2010). As 4 professoras pesquisadas demonstram características muito próximas aos dados gerais expostos acima. Integram um todo de 23 professores que atuam na Escola nos dois turnos (matutino e vespertino). Três se declararam pardas e uma se declarou branca. Suas idades variam dos 28 aos 62 anos. Todas têm formação superior, sendo que a professora coordenadora do projeto possui graduação em História e especialização em História do Brasil, atuando no nível Médio de Ensino. Uma das professoras leciona Português e Literatura no nível Médio de ensino, outra Sociologia e Filosofia também no nível Médio, e a outra em Matemática, no Ensino Fundamental. Demonstrando uma tendência entre os docentes, todas trabalham em mais de um turno, sendo que a professora coordenadora desempenha também a função de vice-diretora da escola. Duas são casadas e duas divorciadas, as três professoras com mais de 28 anos possuem filhos adultos e adolescentes, sendo que uma delas possui dois netos. Das quatro professoras, três moram na região central da cidade, e uma delas, a mais jovem, mora em um bairro um pouco afastado do Centro. Além das dinâmicas relativas à profissão, as professoras pesquisadas têm em comum o gosto pelo cinema e, conseqüentemente, o uso de filmes como elemento de composição das práticas que desenvolvem junto aos estudantes, e sobretudo, sua participação direta no projeto focalizado, algo que traz configurações específicas para o exercício da docência, sendo esse o motivo pelo qual foram tomadas como sujeitos de pesquisa.

A docência deve ser compreendida do ponto de vista da centralidade da relação docente/discente na vida dos professores, relação que constitui aquela, e sem a qual estes não existiriam. Qual seja, as interações, o convívio entre docentes e discentes é o que caracteriza a condição docente como tal, singularizando este trabalho face ao de outras categorias profissionais.

Em outros termos, voltando-se aos termos etimológicos da palavra *condição* como aquilo o que funda algo, e simultaneamente, o que denota o *status* de algo, Teixeira (2007) considera que a raiz, ou o elemento fundante da condição docente é a relação que se dá entre

---

<sup>12</sup>. Nas fontes consultadas não havia informações sobre docentes que exerciam suas atividades em mais de um nível de ensino.

docente e discente. Relação rica em questões como as dinâmicas do cuidado, do ensino e aprendizado, dos lugares de poder, das temporalidades geracionais, dos conflitos e das afinidades e diferenças. Em suma, a condição docente só pode ser compreendida em função das relações existentes entre professor e aluno, instauradas a partir do trabalho que os docentes desenvolvem com os alunos no espaço escolar, nas práticas pedagógicas, que se processam, principalmente, nas salas de aula (TEIXEIRA, 2007).

Tais interações compõem as demandas do trabalho educativo que realizam os professores, como o ensino de conteúdos, a transmissão da memória cultural, a administração das relações entre alunos, e também as funções burocráticas, como tantas outras possíveis no contexto da escola contemporânea, o que torna o trabalho dos professores uma tarefa composta e complexa.

No que concerne ao trabalho docente, Oliveira (2010), o entende como o conjunto das atividades e relações presentes nas instituições educativas, indo além da regência de sala. Apresentando uma concepção “expandida” de sujeitos docentes, a autora diz que se pode considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Para Oliveira, o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula<sup>13</sup> ou ao processo de ensino formal, pois segundo ela, aquele compreende a relação de cuidado e a atenção, além de outras atividades inerentes à educação. Assim, a autora define o trabalho docente, *de forma genérica*, em suas palavras, como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da noção de que o trabalho constitui-se num “ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho”, pode-se considerar que este é detentor de um caráter educativo. Assim, Oliveira considera que Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, segundo ela, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, 2010).

Se o trabalho docente pode ser definido, também, pelas realizações que se dão no processo educativo, conforme salienta Oliveira, chegamos assim à noção de que as práticas educativas, ou, em termos mais específicos, as práticas pedagógicas, as maneiras pelas quais os professores ensinam algo, são parte desses atos de realização do processo educativo, sendo

---

<sup>13</sup> Ressaltando a importância da sala de aula na relação docente/discente, Teixeira (2007), considera que aquela é de maneira geral *o terreno de origem da relação docente/ discente*. Para a autora, independentemente de seu conteúdo curricular e metodológico, a sala de aula concretiza a relação discente/docente, objetivando-a. Interconectadas, a sala de aula e a aula possibilitam interações e adquirem centralidade na relação docente/discente.

transmitidas por meio daquelas os conhecimentos específicos sobre conteúdos, formas de agir, concepções de mundo... De tal maneira, as práticas pedagógicas são uma fonte de contínua socialização, através das quais se modificam os professores e os alunos simultaneamente, dadas as características de transformação da realidade que encerram. De outra parte, há que se considerar algumas especificidades das práticas pedagógicas.

De acordo com Caldeira e Zaidan (2010), o conceito de prática pedagógica pode assumir diferentes significados, de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Numa perspectiva orientada pelo pensamento histórico crítico, ou dialético, nos termos das autoras, a realidade é vista como um todo concreto, possuidor de uma estrutura própria que vai se desenvolvendo. Todos os fenômenos vividos pelos seres humanos seriam parte dessa totalidade, ainda que eles não a percebam de maneira explícita. Do ponto de vista metodológico, essa perspectiva teórico-analítica “busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo” (KOSIK, 1976 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010). Explorando mais o conceito de prática pedagógica, situado na referida concepção, as autoras buscam as referências de Carvalho e Neto (1994), segundo os quais

a prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (CARVALHO; NETTO, 1994, p.59 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010).

Aprofundando a teorização sobre a prática pedagógica, Caldeira e Zaidan enfatizam, ainda, que essa é uma prática social complexa, acontecendo em diferentes tempos e espaços da escola, no cotidiano dos professores e alunos, e, de *modo especial* na sala de aula mediada pela *relação professor-aluno-conhecimento*. Nela, dizem as autoras, estão envolvidos elementos particulares e gerais. Os particulares relacionam-se: - ao docente (experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho, escolhas profissionais); - aos demais profissionais da escola e suas experiências, escolhas, postos de trabalho; - ao discente e sua idade, corporeidade, condição sociocultural; - ao currículo; - ao projeto político pedagógico da escola; - ao espaço escolar e suas

condições materiais e sua organização; - à comunidade onde a escola se insere; - às condições locais (CALDEIRA & ZAIDAN, 2010).

No que concerne aos aspectos gerais, estes estão relacionados: - à constituição histórica das práticas pedagógicas; às políticas públicas; - ao momento sócio-econômico-político no qual se situam as práticas pedagógicas. Tais fatores interferem de maneira direta ou indireta sobre as práticas pedagógicas, ainda segundo as políticas públicas que incidem sobre reformas gerais, o currículo, as avaliações etc., e segundo o momento histórico vivido, no qual se processam eleições de cargos públicos, paralisações das aulas e lutas dos docentes e discentes por seus direitos

Segundo as duas autoras, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente, e nela estão contidas de maneira simultânea ações mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento e à sobrevivência do professor no espaço educativo, como também as ações inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

Buscando referências em Heller (1977), Caldeira e Zaidan consideram que as ações criativas possibilitam que o *sujeito-professor* reflita no plano teórico sobre a dimensão criativa de sua ação, ou seja, sobre a práxis (HELLER, 1977 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010). Segundo as autoras, nessa perspectiva a prática pedagógica é a práxis, pois nela estão presentes as dimensões conceituais e práticas que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre a teoria e a prática. Assim a reflexão sobre esta se coloca como parte inerente à própria prática, num contínuo movimento constituído pela relação de transformação operada pelos sujeitos. Além de expressar o saber docente, as autoras consideram que a prática pedagógica desenvolve teorias pedagógicas. Isto porque ao exercer a docência de acordo com suas experiências e aprendizados, o docente enfrenta tipos diferentes de desafios, que o mobilizam a construir diferentes tipos de saberes num contínuo processo de fazer e refazer, processo dado num contexto específico, que pode trazer dificuldades, o que situa a prática pedagógica num constante estado de tensão.

Ainda segundo Caldeira e Zaidan, outra importante dimensão da prática pedagógica é sua dimensão de historicidade, pois permite pensar que os sujeitos incorporam e objetivam à sua maneira, práticas das quais se apropriaram ao longo da vida, como depositários de uma história acumulada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.28 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010, não paginado).

Tendo em vista tal abordagem, podemos compreender que as atividades com cinema realizadas no âmbito da escola se situam na categoria das práticas pedagógicas, uma vez que são atividades programadas e realizadas pelos educadores no exercício de seu ofício. Aquelas são orientadas pelos sujeitos docentes em função de suas concepções e experiências com cinema, sobre o ato educativo-pedagógico, sobre as relações entre cinema e os processos educativos. Em suma, são influenciadas pela gestão e pelo contexto escolar mais geral, tanto em termos de sua materialidade, quanto dos elementos característicos da cultura da escola que podem favorecer ou minar tais práticas por meio de sua ação direta ou indireta.

Tomando o Projeto com cinema analisado, Caldeira e Zaidan nos auxiliam a compreender que as práticas pedagógicas sofrem influência do contexto sócio-histórico e político mais amplo, da sociedade na qual a escola e tais práticas se inscrevem. Este contexto influencia, por exemplo, a abertura da escola e de suas atividades ao cinema, mediante seus contextos administrativos mais locais e os mais gerais. Os primeiros, por exemplo, estão associados à gestão escolar, que acolheu as práticas com cinema, as incentivando e dando continuidade. Os últimos associam-se, por exemplo, às perspectivas das administrações públicas em relação às artes na escola, o que implica investimentos ou não em recursos humanos e materiais. Os contextos influenciam também, num plano mais amplo, os estilos das histórias veiculadas pela indústria cultural cinematográfica, tanto quanto os avanços tecnológicos do momento influenciam a distribuição e a circulação dos filmes, podendo estas ser mais facilitadas ou mais dificultadas, mais amplas ou mais restritas.

As práticas pedagógicas envolvem saberes teóricos, práticos, experienciais, influências afetivas, etc., trazendo as “marcas” pessoais dos docentes. No caso de projetos e outras práticas pedagógicas com cinema, não é diferente, pois o que os professores gostam, conhecem, assistem ou mesmo o tipo de filmes aos quais têm acesso na produção cinematográfica, dentro de suas trajetórias socioculturais, irá influenciar, por exemplo, a seleção do que exibem para os estudantes ao trabalharem com filmes na escola. Como em qualquer outra prática pedagógica, guardadas suas especificidades, as práticas com cinema implicam reflexões sobre o processo do fazer (a práxis), expressa, por exemplo, nas avaliações das etapas pelas quais passou o Projeto focalizado, feitas pela professora coordenadora deste, que verificou necessidades de mudanças para sua segunda fase de realização, a partir de suas reflexões, indicando assim a inserção de suas

atividades na categoria da práxis, continuamente revisitando e repensando os fazeres cotidianos na docência.

De outra parte, as práticas pedagógicas devem ser analisadas também em função dos sujeitos aos quais estão vinculadas e direcionadas: os educandos, que já “não são mais os mesmos”, conforme diz a expressão popular, fator que gera tensões entre educadores e demais setores da sociedade, a qual gera e combate os sujeitos e seus comportamentos tidos como indesejáveis. Segundo Arroyo (2009), o magistério se encontra em tensão, uma vez que as imagens de crianças e adolescentes mudaram. Recorrendo a metáforas utilizadas no passado para se referir aos educandos, o autor considera que “Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente.” Arroyo salienta que os alunos exigem que os professores repensem as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais relativos às fases/ciclos de suas vidas. Para o autor, rever a imagem dos alunos é difícil, pois implica a revisão das imagens docentes; “redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 11).

Segundo Arroyo, as imagens da infância, vista como símbolo da bondade, são hoje substituídas por imagens de decadência moral. Para o autor, outras imagens dos educandos são possíveis, e tais imagens decadentes seriam a expressão da sociedade destrutiva na qual vivemos: “As crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização. [...] A violência não é uma festa de adolescentes. Tem sentido pedagógico condená-los? São eles e elas as vítimas do mal-estar” (ARROYO, 2009, p.12). Assim, o autor considera que é preciso compreender que os estudantes não são nem anjos e demônios, e assim construir outras imagens sobre eles, pois a infância parece-nos dizer: “Não cabemos nas idealizadas imagens que por séculos inspiraram a docência e a civilização. Mas não somos tão violentos e malvados quanto a sociedade nos imagina. Não queremos programas compassivos e nem salvadores ” (IDEM, p. 14). Por isso e mais, o autor enfatiza que a docência passa por um momento em que é necessária uma observação atenta não apenas quanto às imagens e ditas condutas indisciplinadas, “mas de suas ricas trajetórias humanas e temporais. Nem tudo é indisciplina nas escolas. Nem toda criança é violenta”. E nessa via conclui que, no que concerne à educação, estamos indo rumo à consideração dos educandos e suas vivências reais, um novo e promissor foco de sentido para o magistério (ARROYO, 2009, p.15).

Assim, uma prática pedagógica que objetive não cair no saudosismo quanto a tipos de discentes de uma discencia jamais existente, deveria considerar que esses sujeitos são produtos dos processos sociais nos quais estão inseridos. Sendo assim, não se trata de rotulá-los, de julgá-los ou de classificá-los com estereótipos negativos, mas de compreender suas realidades, sua condição de seres corporais, suas histórias de vida, desejos, desencontros, ausências, carências, luminosidades. Trata-se, pois, segundo Arroyo, de constituir “imagens não mais romanceadas nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracasso, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes, de resistências” (IDEM).

Esses “novos” meninos e meninas, de “imagens quebradas”, não são seres hipotéticos, sem corpos, trajetórias, e intenções. Eles estão presentes na escola por meio de seus corpos, tantas vezes cerceados e incompreendidos, quiçá discriminados, assim como chegam trazendo consigo hábitos pregressos à escola, adequados ou diferentes dos padrões da cultura da escola, diante da qual eles criam estratégias para lidar com as demandas e imposições dessa instituição.

Pensando na dimensão corpórea dos alunos, Arroyo (2009), traz à superfície algumas de suas lembranças e de professores por ele pesquisados sobre os rituais, as imposições, os uniformes que silenciavam os corpos, o qual, segundo uma professora, sempre davam um jeito de comunicar: “corpos que falam até quando silenciados”. Segundo o a autor, as escolas não davam atenção à educação dos corpos em seus projetos pedagógicos, e tal aprendizado com os corpos vai se dando pela equipe da Educação Física e por conta dos próprios colegas, no convívio de uns com os outros. “Um aprendizado, por vezes, carregado de traumas por tantos olhares preconceituosos que regem os convívios entre gêneros, raças e condições sociais” (ARROYO, 2009, p. 122). Preconceitos esses que não cessaram, mas adquiriram novos contornos, conforme nos mostram as ações hoje denominadas de bullying. Alunos e alunas discriminam e são discriminados por serem negros/as ou brancos /as demais; por serem gordos /as ou magros demais; por serem, sensíveis demais, altos/as), ou esbeltos/as de menos; por serem muito exibidos/as ou pacatos demais. Enfim, ninguém se enquadra naturalmente na lista dos rígidos padrões estéticos corporais criados e exigidos pela mídia e nos comportamentais cobrados por certos setores da sociedade, mas tantas vezes, oprimidos e oprimidas vestem as máscaras do/a opressor/a e passam a tyrannizar os corpos e ações dos/as outros/as.

Ainda quanto à condição corporal e seus desdobramentos na escola, Arroyo salienta que nos dias atuais fica cada vez mais difícil silenciar, controlar ou ignorar os corpos dos alunos.

Tal fato se observa claramente nos choques de tantos docentes com o vestuário, os cabelos, o gestual, a forma dos adolescentes e jovens alunos se apresentarem e se posicionarem, mostrando que seus corpos “gritam”, rompendo com parâmetros e convenções. Para Arroyo, torna-se urgente escutar essas falas dos alunos, venham na forma como vierem.

Para o autor, o que primeiro se reflete nos corpos dos alunos são as marcas de sua condição social, que expressam os efeitos do desemprego familiar, da exclusão, da pobreza material, dos trabalhos infantis, da fraqueza nutricional, do cansaço, etc. (IDEM, p. 126). A esses aspectos deve-se acrescentar outros, igualmente nefastos embora possam parecer positivos, porque embora valorizem o corpo, atendem aos padrões estéticos impostos, entre eles: os cabelos “pranchados” e tingidos, os tênis da moda, os perfumes, as maquiagens, os músculos criados nas academias, etc., revelando outros perfis dos corpos discentes (e docentes, deve-se acrescentar). Cada vez mais produzidos mediante as regras e expansão do mercado e da espetacularização do mundo. Padrões corporais cada vez mais definidos pelo consumismo e pela banalização da vida que atinge os corpos e as mentes, a vida cotidiana individual e coletiva, circunscrevendo as bases materiais e simbólicas da vida em comum.

Arroyo prossegue enfatizando, ainda, outras dimensões da corporeidade dos estudantes,-que trazem nos corpos “as marcas tão esquecidas na escola de seu gênero, de sua raça e dos preconceitos sexistas e racistas que pesam sobre eles”. Segundo o autor, não é possível entrar numa escola e seus espaços, sobretudo pública, sem perceber a diversidade dos corpos dos alunos, visto que esses são tão diversos quanto seus contextos sociais e raciais. (ARROYO, 2009, p. 126)

Tal diversidade, na maioria das escolas públicas brasileiras, se estampa. Na Escola Estadual de Pedro Leopoldo - Fazenda Modelo não seria diferente. Olhando para os pés, vemos tênis de todos os estilos e estados de conservação, somados aos pés calçados por chinelos de dedo, os novos e também os gastos. No corpo, o uniforme escolar, somado aos adereços como bonés de aba larga e bem coloridos, presilhas e pequenos adereços de cabelos, nas meninas. Cabelos também diversos, em tonalidades, texturas, e formas de cuidado, assim como as cores de pele que variam também numa larga gama de tons, havendo predominância das peles pardas. Num universo de 245 jovens do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, 27 responderam a um questionário com perguntas sobre suas características socioculturais e relativas às perspectivas sobre o Projeto analisado. Assim, quanto à cor/pertencimentos raciais, 20 jovens se declararam não brancos, nos dois níveis de ensino. A sexualidade aflora e se expressa nos comportamentos

daqueles e daquelas que burlam os horários e normas para namorarem fora da sala de aula, algo particular de sua faixa etária, que varia dos 13 aos 16 anos entre os estudantes dos dois níveis. Numa demonstração de resistência ou insatisfação com os cerceamentos do sistema escolar, alguns meninos fogem por entre os bambuzais a pé, ou com suas bicicletas, que descem velozes pela ruela inclinada em frente à Secretaria da Escola, de onde a administração se inquieta e chama sua atenção, gritando a eles que voltem. Suas bicicletas os levam longe, visto que muitos moram na região rural, como Vera Cruz de Minas, havendo também aqueles que vão e voltam da Escola no ônibus escolar. Diante disso, esses seres corpóreos, sócio-históricos, reais, enfim, precisam ser considerados nos projetos e demais práticas pedagógicas, não só com cinema, mas de todas as naturezas. Pois, o contrário disso pode gerar uma prática “caduca”, descontextualizada, voltada a sujeitos inexistentes, idealizados por um sistema escolar voltado a cumprimentos burocráticos.

Assim, para Arroyo, como alternativa a esse tipo de situação só restaria “entender profissionalmente os significados de tais marcas dos estudantes e repensar a docência, as didáticas, os tempos e espaços escolares, os convívios, etc.”. A isso podemos acrescentar os Projetos pedagógicos – inclusive aqueles com cinema, no caso desta pesquisa, buscando compreender, por exemplo, as ditas indisciplinas, desatenções ou desinteresses dos jovens diante de certos filmes, ou mesmo do deslocamento de alguns rumo ao Cine Marajá, que reclamam da distância e do sol sobre suas cabeças.

Por outro lado, também não se pode negar que os próprios alunos ainda estão “às voltas” com as questões relativas aos seus corpos, no que concerne à definição das identidades e auto percepção/aceitação. Exemplo disso foi o desconforto de alguns meninos e meninas que observei no momento de aplicação de questionários desta pesquisa, no que concerne à definição de sua cor/ raça. Ao verem a opção “preto”, consideraram que o termo era discriminatório, e disseram: “Não sou preto, isso é preconceito!” Talvez a dificuldade não seja apenas, ou tão só, em perceber seus pertencimentos raciais, e aceitá-los, mas talvez em compreender os significados “institucionalizados” das definições de cor no que concerne aos seu valor político para superação de “máscaras” e preconceitos no país, compreensões essas que também se dão, ou não, no âmbito da família, bem como tantos outros aprendizados.

Tendo presente a perspectiva de que a Educação pode se dar quando diferentes sujeitos estão em contato, compartilhando conhecimentos, difundindo ideias e concepções, não apenas entre gerações diferentes e não necessariamente em espaços escolares, mas em outros espaços sociais, e

também através de outros meios que não só os convencionais, como os utilizados pela cultura oral e escrita, típica de sistemas escolares tradicionais, chegamos à noção de que expressões artísticas como o cinema podem também ser educativas. Nesse sentido poderiam promover movimentos/processos de socialização entre os indivíduos, à medida que concepções são difundidas por meio dos filmes, e por conta destes, muitos sujeitos interagem nos locais e nos momentos de exibição.

Ao mesmo tempo em que dispensa definições, por ser uma arte tão universal, em função de sua linguagem popular e acessível à grande parte das pessoas, embora nem sempre essas tenham os códigos necessários para uma compreensão e afetação completa pelos filmes, é necessário articular alguns apontamentos sobre as características do cinema com o intuito de se fazer compreender sua complexidade e alguns dos motivos aparentes de sua presença cada vez mais constante na educação e nas práticas pedagógicas. Tendo isso em vista, o cinema, anteriormente aos seus usos pedagógicos, precisa ser compreendido à luz de suas especificidades artísticas, estéticas, comerciais, que influenciam a maneira como nos relacionamos com a cultura e percebemos a sociedade e seus processos.

## 2. A ESCOLA ENCONTRA O CINEMA

Cada lampejo de luz, cada tom de cor, cada movimento, harmonioso ou caótico, cada imagem do real, do fictício dispõem-se no quadro da existência, articulada no tempo e no espaço, nos quais se desenvolvem e interconectam os processos sócio-históricos, e denotam mais relações do que as superficialmente aparentes. Nada escapa a esta articulação, e todas as coisas se mesclam com bordas imprecisas e massas de tinta fluidas, como nas pinturas impressionistas. Nessa mescla de “matérias pictóricas”, arte, religião, educação, política, economia, ciência, e variados campos do saber e do viver humano se tocam pelas pontas, pelos contornos, modificando e sendo modificadas umas pelas outras. Esta tela das múltiplas existências humanas, na qual tudo está em atividade e ressonância, foi iluminada por um pequeno e potente foco de luz que projetou imagens em cafés, salões e teatros na Europa em fins do século XIX, e de lá para cá, tornou-se mais do que um invento mecânico, se difundindo por todo o mundo e constituindo uma parte importante do quadro da história, como meio de expressão artística e muito mais.

O cinema torna-se, na história recente da humanidade, um marcador de épocas. Guardadas as proporções, quem sabe não poderíamos pensar na história “a.C. e d. C.”, antes do cinema e depois do cinema”? Tal portentosidade histórica, se deve ao fato de que em pouco mais de cem anos da invenção do aparelho de projeção de imagens, a linguagem cinematográfica se tornou uma das mais rápidas, eficientes e difundidas formas para se comunicar, contando histórias fictícias e reais, entretendo, comunicando e influenciando nossas percepções estético-expressivas, históricas, políticas, sociológicas, etc. Por meio do cinema e de sua linguagem, com suas respectivas formas e recursos para se contar uma história e expressar algo por meio do filme, muitos ou quase todos os fatos considerados importantes passaram a ser registrados e representados pelos filmes, algo que criaria bases para o surgimento da televisão nos anos 1940. E embora a invenção do cinematógrafo tenha sido atribuída aos irmãos franceses Auguste e Louis

Lumière, esta é um feito também de outros inventores, que na mesma época, em outras partes do mundo também realizaram versões de máquinas de projeção<sup>14</sup>.

Além disso, outros inventos perdem-se no tempo, o que impossibilita a definição de uma data para o “início” do cinema, sendo que alguns de seus princípios remetem à alegoria da caverna de Platão, à câmara escura, ou mesmo ao entalhe de imagens nas pedras de cavernas pré-históricas do período Paleolítico, que, iluminadas por tochas, dariam a impressão de mobilidade das imagens, conforme Machado (2005, p.10).

Considerado um “desenvolvimento” da fotografia, lembrando Basin (1958), o cinema só passa a ter seu status de arte, notavelmente de massa, em meados do século XX. Contudo, o cinema, como o conhecemos hoje (em cores, falado, exibido em salas próprias para tal finalidade), só vai se consolidar em meados do século XX. Costa (2005) considera que antes do desenvolvimento do cinema, como ocorreu na segunda década do século XX, os primeiros filmes se misturavam a formas populares de diversão, como circos, feiras de atração, espetáculos de magia ou aberrações e nos círculos científicos, aparecendo como “uma das várias invenções que a virada do século apresentou” (COSTA, 2005, p.17). A autora enfatiza, ainda, que o contexto dos primeiros filmes não é aquele das salas escuras “limpas e comportadas” dos dias atuais. Em sua maioria, os filmes dos quinze primeiros anos do cinema misturam “brevidade, anarquia, senso de humor, trucagens<sup>15</sup>” (IDEM, p.18).

A esse respeito Costa (2005) observa que nessa época, ao contrário do ritmo mais lento e da maior duração dos filmes, a partir da elaboração da “gramática cinematográfica”, sistematizada por David W. Griffith, os filmes pareciam mais rápidos pela diferença do número de fotogramas por segundo - 16 fotogramas. Eram estranhos e engraçados e são usados como exemplo de uma época em que a “linguagem do cinema” ainda não está estabelecida. Contudo, Costa considera que, apesar das características de aparente precariedade técnica, há uma

---

<sup>14</sup> De acordo com Machado (2005), em sua apresentação ao livro de Flávia Cesarino Costa “*O primeiro cinema: Espetáculo, narração, domesticação*”, o marco do surgimento do cinema, em 1895 com os irmãos Lumière, no qual esses projetaram imagens animadas na parede do Salon Indien do Grand-Café de Paris, em 28 de dezembro desse ano, seria apenas um marco simbólico, visto que, hoje, se sabe que outras experiências com cinema já ocorriam, como a dos irmãos Max e Emile Skladanowsky, na Alemanha, e as de Jean Acme Leroy nos Estados Unidos. Esses últimos já promoviam projeções públicas de cinema, inclusive pagas, antes da projeção da “Chegada do trem na estação de La Ciotat”, feita pelos Lumière em 1895. O Kinetoscópio, que poderia ser considerado uma espécie de cinematógrafo em versão individual, inventado por Thomas A. Edison, disposto em salas públicas como as dos fliperamas, seria outra prova disso, inventado pelo menos dois anos antes da exibição feita pelos irmãos franceses (MACHADO, 2005, p.7).

<sup>15</sup> Estas últimas são montagens de fotogramas que, pela ordem ou corte em sua disposição, podem dar a impressão de que personagens desapareceram, ou apareceram subitamente, ou se sobrepuseram.

consciência do meio que se está utilizando, da mesma maneira como aparecerem referências de metalinguagem do cinema, ou seja, o cinema é usado para falar do próprio cinema (IDEM).

Com o desenvolvimento da chamada “linguagem do cinema” e do aparato técnico, os filmes vão alcançando cada vez mais seu desenvolvimento narrativo e estético, ampliando seu acesso ao público, sobretudo a partir do desenvolvimento do cinema falado. Conforme Benjamin (1936) o cinema falado, inicialmente, diminuiu a difusão dos filmes por causa das fronteiras linguísticas, numa época em que o fascismo reforçava interesses nacionais. Tal recessão dos filmes é em breve atenuada pela dublagem, numa dinâmica na qual atuam os *capitalistas do cinema*. Nessa perspectiva, o autor considera que os filmes falados contribuíram para um *desafogo* àqueles e para propiciar às massas o gosto pelo cinema, vinculando capitais da indústria cinematográfica aos novos capitais da indústria elétrica (BENJAMIN, 1983, p.11).

Nesse percurso, vários diretores, ou “autores” de cinema, desenvolveram estilos e concepções sobre seus filmes, de maneira que se acompanharmos a filmografia realizada por alguns deles, perceberemos claramente suas marcas estilísticas, assim como se observa nas obras de muitos pintores, ou mesmo de compositores musicais, indicando o status de obra de arte de alguns filmes. Contudo, tal característica de obra de arte, não impede que o cinema seja tomado como produto comercial, inserido nas dinâmicas capitalistas de mercado, sendo componente de uma indústria de bens culturais. Para Adorno, em suas reflexões de 1946, o cinema, tal qual o rádio, compõe uma indústria, assim como outras quaisquer, tendo, no entanto, algumas especificidades. Para o autor, essa indústria se mostra como a indústria da diversão, a despeito de tudo o mais que poderia ser. Sua força reside na adequação das produções à necessidade do público, carente por situações de evasão ao trabalho no sistema de produção capitalista. Dessa maneira, tais produções e suas variações segundo tipos “A ou B” de filme, nada mais são do que formas de classificar e selecionar o público. Com fórmulas narrativas previsíveis, esses filmes tolhem a imaginação do consumidor cultural, recorrendo na espetacularidade, e mostram uma apelação à violência, à rapidez e à nudez, como forma de captar o público, características cada vez mais presentes em alguns tipos de cinematografias, como boa parte das hollywoodianas conforme percebemos atualmente (ADORNO, 2002, p. 7-16).

Esse tipo de cinematografia é sem dúvida aquela que chega à boa parte da população que tem acesso aos filmes, sobretudo pelos canais de TVs aberta e paga. Neste grupo se incluem muitos jovens e professores, cujas experiências com filmes são direcionadas pelas interferências

massivas da indústria cinematográfica norte-americana, o que constitui suas noções e gostos sobre o cinema, que, entretanto seria mais do que “apenas”, a obra filmica em si.

Especificando um pouco mais a definição do cinema, Jean-Claude Bernadet (1986)<sup>16</sup> narra uma série de situações associadas ao cinema, como o local onde o filme é exibido, o tipo técnico do filme (longa ou curta-metragem), feito em câmera super 8 (ao que, hoje, podemos acrescentar o filme digital), a presença da propaganda do filme em meios de comunicação, as propagandas publicitárias colocadas antes de sua exibição, a recepção dos trailers—pelos espectadores, e a clareza e entendimento das legendas. Todas essas características compõem, segundo expressão do autor, um *complexo ritual* que, segundo ele, chamamos de cinema. Outros aspectos, como o gosto por esse tipo de espetáculo, a publicidade, os investidores nacionais e internacionais, as distribuidoras de filmes, os donos dos cinemas, os exibidores dos filmes, as adaptações para que o filme seja exibido na língua dos espectadores e a censura também comporiam aquilo que chamamos de cinema. (BERNADET, 1986, p.124).

Nessa perspectiva, o cinema pode ser compreendido além de sua base, de seu “substrato”, de seu elemento final, ou principal, que seria o filme, como sendo composto também pelas relações e processos diversos a ele associados, como o tipo de filme, o local onde é exibido, sua divulgação, adaptação a diferenciadas línguas, etc., envolvendo o circuito da produção, da distribuição e da exibição. O cinema envolve, ainda, diferentes elementos, processos e atores, ou agentes sociais. Trata-se de uma obra complexa, que contém elementos estéticos, políticos, comerciais, etc., de maneira que, ao pensarmos em um “simples filme”, exibido em salas de cinema – e pela t.v ou internet, em diferenciadas formas de interação com o cinema – somos postos frente a uma teia de relações e processos diversos. E como espectadores, temos nossas percepções “enlaçadas”, sendo captados para o interior das histórias contadas pelos filmes.

Além de ser uma “imortalização” do tempo e da realidade, conforme Bazin num texto de 1945, o filme é uma manipulação de signos visuais e verbais que emite mensagens, sendo assim composto por um determinado tipo de linguagem. Conforme Lotman (1978) a linguagem possui função de comunicação por meio de signos. “(...) o signo é o equivalente material dos objetos, dos

---

<sup>16</sup>Refiro-me ao texto de Bernadet intitulado “O que é cinema” (São Paulo: Brasiliense, 1986. 8. ed.(Coleção Primeiros Passos)) , escrito no início da década de 1980, lembrando que o texto de Bernadet é escrito num momento em que o mundo vivia simultaneamente várias ditaduras políticas e processos de redemocratização.

fenômenos dos conceitos que exprime” (LOTMAN, 1978, p.10). Assim, eles possuem uma capacidade de substituição. Porém, os signos se relacionam numa linguagem, sendo que

Uma linguagem não é, contudo, um conjunto de signos isolados, formado mecanicamente: o conteúdo e a expressão de cada linguagem constituem um sistema organizado de relações estruturais. (...) Contudo, uma linguagem subentende outras regras, para além das semânticas: são as regras sintáticas. Estas orientam a combinação de sinais isolados em sequências, em proposições e correspondem às normas de uma dada linguagem (IDEM, p. 12).

De acordo com o autor, existem dois tipos de signos: signos convencionais, vindos de convenções, como a língua, ou aquela em que a cor verde representa permissão e a vermelha interdição (em sinais de trânsito), e signos figurativos, ou icônicos, como desenhos: temos uma compreensão mais rápida destes e por isso eles são usados em locais que pedem tal habilidade, como em sinalizações de estradas. Os signos convencionais são entendidos de acordo com o contexto em que estão inseridos, já os signos icônicos são entendidos em âmbito mais universal. Lotman considera, também, que os mundos desses dois tipos de signos não se limitam, mas se relacionam de maneira que se interpelam e se repelem. A passagem de um para o outro é um aspecto essencial do domínio cultural, que o homem exerce, com ajuda de sinais, sobre o mundo. Este processo é particularmente evidente na arte. Estes dois tipos de signos deram origem a duas espécies de artes: as artes figurativas e as artes verbais (LOTMAN, 1978, p. 19-20). A partir dessa perspectiva, o autor chega à noção do cinema como linguagem e considera que este, em status de arte, se insere num contexto de desenvolvimento técnico dos séculos XIX e XX. A base artística do cinema se daria pela oposição dialética entre os signos visuais e verbais:

O aparecimento do cinema como arte e como fenômeno cultural está ligado a toda uma série de invenções técnicas e, neste sentido, não pode separar-se da sua época: o fim do século XIX e o século XX. É deste modo que ele hoje é habitualmente encarado. É, todavia, necessário não esquecer que o que constitui a base artística do cinema radica numa tendência muito mais antiga, determinada pela oposição dialética entre os dois tipos fundamentais de signos que caracterizam a comunicação na sociedade humana (LOTMAN, 1978, p.23).

Os dois tipos de signos fundamentais aos quais Lotman se refere são os convencionais, como a linguagem verbal e os figurativos, ou icônicos, neste caso, compreendidos como as imagens do filme ou os elementos que as compõem. Dadas essas características, entendemos que o cinema possui uma linguagem, que se expressa por meio dos signos de naturezas diferentes. Na composição dessa linguagem, figuram elementos como a manipulação da luz (criação de pontos evidenciados e de penumbra, por exemplo), manipulações de câmera (close-ups, ou aproximações, distanciamentos, planos abertos e o plano americano, aquele que enquadra os atores a partir da cintura, entre outras), manipulação dos sons (sons diegéticos \_ ruídos vindos das ações\_ e não diegéticos, como as trilhas sonoras musicais, e, por fim, a montagem, (ordenação de cenas em sequência narrativa), entre outros. Tais elementos, articulados como instrumentos numa sinfonia, compõem um todo grandioso e complexo, capaz de nos captar, gerando assim um enlace entre nossas percepções, afeições e aquilo o que é exibido pelo filme.

A esse respeito, Balázs, num texto de 1945, fundante da teoria da linguagem cinematográfica, nos apresenta alguns elementos analíticos para compreendermos esse “enlace”. Segundo ele, além da mobilidade da câmera, a *novidade histórica* do cinema consistia em mostrar as imagens de ângulos e distâncias constantemente cambiáveis. O autor considera que o cinema não mostrou coisas diferentes, mas as mesmas, de forma diferente, com a diminuição gradual da distância permanente da obra, que vai desaparecendo da consciência do espectador, desaparecendo também a *distância interior*, que até então fazia parte da experiência da arte. Ou seja, a estrutura narrativa do filme aproxima o espectador da história narrada e diminui assim o distanciamento que se tinha em relação à arte. O autor considera que os *olhos da câmera* conduzem o nosso olhar. Ou seja, vemos aquilo que desejam nos mostrar; nossos olhos passam a ser os dos personagens, do ângulo, enquadramento e com a rapidez que nos forem impostos:

Nosso olho, e com ele nossa consciência, identifica-se com os personagens no filme; olhamos para o mundo com os olhos deles e, por isso, não temos nenhum ângulo de visão próprio. (...) Nossos olhos estão na câmera e tornam-se idênticos aos olhares dos personagens. Os personagens veem com os nossos olhos. É neste fato que consiste o ato psicológico da “identificação” (BALÁZS, 2008, p.85).

Entretanto, podemos questionar certas partes dessa concepção do autor, visto que, embora nossa atenção se dirija para o filme de acordo com as manipulações de câmera, nossos olhos não estão “hipnotizados”, fixos na obra filmica, tendo o espectador uma dimensão de autonomia e liberdade ao assisti-la e também de fazer suas reflexões sobre.

Aquela característica é considerada por Balázs (2008, p. 88-91) a *novidade artística do cinema* em relação às outras artes, ao que se pode acrescentar as especificidades da manipulação do som, que gera no espectador percepções diferentes sobre os espaços e situações, e também o “aprofundamento” em certos quadros do espaço mostrado, por meio dos *close-ups*, que aproximam a visão dos objetos, personagens, conteúdos visuais do filme. Tal recurso revela mais sobre eles e nos dão mais elementos para compreensão da história. Retomando a questão da *identificação emocional* do espectador com o filme, Balázs considera que a manipulação de ângulos e enquadramentos pode fazer “com que as coisas se tornem odiosas, adoráveis, aterradoras ou ridículas”, sendo por esses meios que se consegue a identificação do espectador com o filme, não só pelas suas posições espaciais, mas também pela expressão de estados espirituais (BALÁZS, 2008, p.98).

Também sobre esse aspecto da identificação, processo importante na captação/afetação dos espectadores, Morin (2008), especificando a capacidade do cinema em possibilitar relações de identificação entre o espectador e o filme, considera que no processo de contato do espectador com o filme, aquele “emite” seus conteúdos emocionais “internos” em direção ao filme e à sua história, personagens, etc., sendo este fenômeno chamado de projeção; de outro lado recebe tais conteúdos daquilo que vê, absorvendo aspectos do ambiente, ou do filme, e os incorporando no próprio eu, sendo esse processo nomeado de identificação. Tais processos, segundo Morin, seriam complementares e simultâneos num todo global (MORIN, 2008, p.146).

Embora a linguagem cinematográfica, que anima também as produções televisivas, tenha sido bastante naturalizada, ela traz a especificidade de ser uma história visual e sonora móvel, que sempre pode ser executada da mesma maneira, eternizada e guardada, hoje num pequeno disco compacto, ou num arquivo digital de alguns gigabites, sendo sua reprodutibilidade e o alcance de amplas massas, algumas das principais e essenciais características desse tipo de arte, conforme Walter Benjamin (1936). Sua capacidade de conduzir os olhos do espectador para o interior da narrativa, manipulando-os por meio dos ângulos de filmagem, da sensação de velocidade que reproduz, aflorando suas sensibilidades também pela trilha sonora, gerando afetações por meio dos

processos psicológicos da projeção-identificação, faz com o que os filmes se convertam num fator de grande captação da atenção dos espectadores. Entre estes incluímos os jovens, que têm contato com filmes nas práticas pedagógicas das quais participam. Os filmes parecem captá-los pelos seus temas, suas narrativas, cenas, personagens, seus sons e músicas, movimentações, etc., sobretudo aqueles que seguem uma linha de espetacularização, tendência vivenciada por esses jovens contemporaneamente. De outro lado, não se pode desconsiderar produções fílmicas que seguem outras linhas, outras narrativas, que fogem à banalização da imagem e das situações que se desenvolvem no filme, também captando aos jovens. Enfim, as produções fílmicas parecem causar interesse nos jovens por exibirem alguma semelhança com aquilo que eles vivenciam na cultura, estimulando sua atenção. Tal possibilidade de prender a atenção, por meio dos filmes que, tantas vezes servem também como ilustrador de conteúdos e fomentador de discussões temáticas, torna-se um dos fatores de utilização de filmes como recurso pedagógico, algo que se prolonga no tempo, não sendo uma prática recente, como mostra a produção de filmes educativos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)<sup>17</sup>, no Brasil, em meados do século XX, ou mesmo os que alguns órgãos governamentais ainda produzem, por exemplo. Os filmes têm sido inseridos nas práticas pedagógicas também no que concerne à exibição de curtas ou longas metragens na sala de aula, e outros espaços escolares, nas atividades em que os professores levam seus alunos ao cinema e na produção de pequenos filmes junto com os estudantes, afetando suas percepções, conhecimentos e sentimentos.

Trazendo referências para se compreender a relação entre a Educação e o Cinema, Duarte (2009) busca na sociologia algumas contribuições para tal, se referindo ao sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979). Para este, a experiência com o cinema desenvolve o que se pode chamar de *competência para ver*, ou seja, uma disposição, valorizada socialmente, para se relacionar com qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Essa competência não seria adquirida apenas vendo filmes, mas a partir da *atmosfera cultural* na qual o espectador está inserido, que inclui além da experiência escolar, as afinidades com as artes e a mídia, o que lhe permitiria desenvolver determinadas maneiras de lidar com produtos culturais, incluindo o cinema

---

<sup>17</sup> No Brasil, na década de 1930 foi criado o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo. De acordo com Schwarzman (2007), o INCE surgiu em março de 1936, no Ministério da Educação e Saúde (MES), administrado por Gustavo Capanema, respondendo às demandas de educadores, políticos e intelectuais que se preocupavam com os conteúdos veiculados pelo cinema. Assim, estes buscavam controlá-lo e, se possível, convertê-los para os fins da educação. Para cumprir tal demanda, foi criada em 1932, através do Decreto nº 21.240, a censura centralizada no MES. Anteriormente a este decreto, não havia na República Velha tal regulação, de maneira que os filmes ficavam a mercê das autoridades locais que podiam cortá-los de acordo com seu entendimento.

(BOURDIEU, 1979, *apud* DUARTE, 2009, p. 13). Essa concepção, segundo a autora, a partir do exemplo do filme Titanic (*Titanic*, James Cameron, EUA, 1997) significaria que dependendo de suas experiências culturais e da *maneira de ver* do grupo social ao qual pertencem, “onde uns veem um filme romântico com Leonardo DiCaprio, outros verão um James Cameron exibicionista, em mais um produto do cinemão americano” (DUARTE, 2009, p. 13). A esse respeito, poderíamos perguntar sobre a possibilidade do projeto analisado contribuir para o desenvolvimento de habilidades, ou competências para ver. Da mesma maneira, questionamos qual seria a *atmosfera cultural* criada junto aos jovens estudantes e professores que participam ou estariam envolvidos nas atividades com cinema, visto que tais aspectos emergem dos processos de socialização.

Referindo-se à socialização, segundo a concepção de George Simmel, para quem aquela seria um “processo no qual o indivíduo socializado tem participação ativa, interfere nas condições em que ela acontece e modifica o mundo social”, Duarte considera que a socialização seria algo em permanente construção e os *protagonistas* são simultaneamente agentes e produtos da interação social (SIMMEL, 1983, *apud* DUARTE, 2009, p. 15). A partir dessa concepção, Duarte observa que as relações estabelecidas entre espectadores e filmes, entre cinéfilos e cinema são profundamente educativas e o cinema seria então um “espaço privilegiado de relações de sociabilidade”, pois seria uma “forma autônoma ou lúdica de sociação, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns” (DUARTE, 2009, p. 16). Para a autora, ver filmes é algo tão importante como ler obras literárias, filosóficas, sociológicas e outras, uma vez que ver filmes, possibilita a formação cultural das pessoas, lembrando que o valor cultural do cinema em outros países desenvolvidos, como os europeus, não está mais em discussão, a exemplo da França. Nesse país, afirma, o cinema faz parte da estratégia nacional de preservação do patrimônio cultural e da língua francesa (IDEM).

Podemos então compreender o cinema como uma arte que encerra relações estéticas, psicológicas, comerciais, políticas, históricas e sociológicas, influenciando, conforme considera ainda Duarte (2009), a maneira como percebemos os processos históricos, e nossas concepções sobre valores como amor, família, sexualidade, sendo um fator de socialização. A autora ressalta que, assim como as tragédias gregas, as parábolas bíblicas, os contos de fada e outros tipos de narrativas, o cinema se utiliza de histórias que transmitem ensinamentos morais, exprimindo determinadas concepções ou convenções e mostrando com certa facilidade seu caráter pedagógico.

Aqui, o sentido de pedagógico, conforme podemos captar nas palavras da autora está associado àquilo que é ensinado, em termos de crenças e concepções, por meio da “moral da história”:

A humanidade aprendeu, desde tempos imemoriais, que contar histórias era uma boa maneira de transmitir conhecimento e ensinar valores aos mais jovens. Foi assim com as tragédias gregas, as parábolas bíblicas, os contos de fadas, as fábulas e as pantomimas medievais. O cinema não ficou imune a essa fórmula: uma “boa” história, narrando situações dramáticas que deixam entrever ensinamentos morais frequentemente tentam “ensinar” que “o crime não compensa”, o “bem sempre vence” e “o verdadeiro amor sobrevive a todas as intempéries” (DUARTE, 2009, p.53).

Outro aspecto do cinema no que concerne à sua dimensão pedagógica reside em sua assertividade, que, no âmbito da relação entre cinema e filosofia segundo Cabrera (2007), consiste, por exemplo, na capacidade de um filme afirmar, ou propor determinadas concepções acerca da realidade, pelo modo como mostra e resolve certas situações no seu desenrolar. Essa capacidade, ao meu ver, seria algo próximo ao que Duarte (2009) considera sobre a capacidade pedagógica, ou ensinamentos, trazidos pelas histórias. Tal capacidade seria possibilitada pela presença dos “conceitos-imagem” na história. Cabrera (2006) salienta que o cinema visto “filosoficamente” consiste na construção dos “conceitos-imagem”, que referem-se a um conceito estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela Filosofia escrita, pois sua função é a de fazer compreender, por meio das imagens fílmicas, conceitos filosóficos que estão presentes nas obras. De acordo com Cabrera, o “conceito-imagem” só poderia ser compreendido através da experiência de assistir ao filme. Para o autor, esses conceitos podem “produzir em alguém um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do humano, da natureza, etc., e tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo, através de seu componente emocional” (CABRERA, 2006, p.22).

Segundo Cabrera, não se trata de transmitir uma informação objetiva e tampouco provocar uma pura explosão afetiva, mas trata-se de uma abordagem *logopática*, simultaneamente lógica (no sentido de racionalidade) e “pática” (no sentido dos afetos, dos sentimentos). Esses conceitos-imagem afirmam algo sobre o mundo “*com pretensões de verdade e universalidade*”, algo que, posteriormente, o autor chamará de “assertividade do cinema”, conforme já dito. Esse aspecto é fundamental, porque sem as pretensões de verdade e universalidade seria difícil falar de

filosofia no cinema ou daquela em função deste. O autor considera que essa é a única característica da filosofia tradicional conservada na categoria dos conceitos-imagem, mas, esclarece que a pretensão de universalidade do cinema é da ordem da Possibilidade e não da Necessidade, ou seja, essa universalidade não se refere a “Acontece necessariamente com todo mundo”, mas, “Poderia acontecer com qualquer um” (CABRERA, 2006, p.23).

Segundo o autor, um personagem e mesmo todo o filme podem ser considerados conceito-imagem de uma ou várias noções. Logo, o filme seria composto por conceitos-imagem menores, que, contudo, levariam “tempo cinematográfico” para se desenvolverem, sendo então um desenvolvimento temporal. Ou seja, apenas um fotograma ou um único quadro dificilmente poderiam constituir um conceito-imagem, pois é preciso se ver seu desenvolvimento: “O conceito-imagem precisa de um certo tempo para se desenvolver por completo. A rigor, só o filme inteiro é um conceito-imagem, mesmo quando unidades menores podem ser – e são –, sem dúvida conceituais.” (IDEM, p.24). Cabrera atribui importância às situações de um filme ao dizer que aquelas parecem ser o “lugar privilegiado” onde os conceitos-imagem se concentram, mas, um personagem, “inseparável das situações, que protagoniza”, pode ser também um conceito imagem (IDEM, p. 25).

As imagens, consideradas por Cabrera num sentido amplo, têm grande importância para a compreensão dos conceitos-imagem. Para ele, as imagens que interessam ao conceito-imagem são aquelas capazes de se afetivizarem, “aproveitando-se do poder presencial da imagem”, que segundo o autor, é literalmente tremenda, fazendo tremer (CABRERA, 2007, p.16). O autor busca esclarecer o que entende por imagem no cinema, dizendo que considera como imagem cinematográfica, tudo aquilo que a tela mostra quando vemos o filme, e, também aquilo que não aparece, uma vez que a tela é uma seleção, que diz pelo que inclui assim como pelo que deixa de fora. Acrescentam-se também nessa noção os sons, palavras, ruídos, e a forma como a câmera opera, trabalhando com a distância, a velocidade, o estático e outros truques (IDEM).

Visto isso, se a filosofia escrita tem a capacidade de afirmar concepções, e dessa maneira ensinar algo, demonstrando assim seu caráter pedagógico, estariam presentes também nos filmes, as afirmações filosóficas (clássicas, ou mais gerais, no sentido de concepções de mundo, conforme concebe Antonio Gramsci), por meio de seus conceitos-imagem e das situações, enunciando também a característica pedagógica dos filmes, nesta perspectiva associada à filosofia.

Contudo, a expressão desses conceitos, concepções, não seria uma imposição sobre os jovens espectadores; estes não seriam sujeitos passivos, aos quais são determinados os sentidos das mensagens audiovisuais, conforme se considerava em outras épocas. A este respeito, Duarte (2009) observa que a partir da década de 1980, os estudos da recepção começam a questionar tal concepção, considerando a existência de um sujeito social com valores, crenças e saberes vindos de sua cultura, com uma forma de interação ativa na produção do significado das mensagens. Assim, podemos pensar em interações entre filme e espectador, e não necessariamente em imposições do primeiro sobre o segundo (DUARTE, 2009, p.54-55). De tal maneira quando um filme chega à escola como elemento componente das práticas pedagógicas, não quer dizer necessariamente, que os estudantes concordarão com, ou assimilarão, conteúdos e concepções neles contidos.

Logo, se os filmes exprimem conceitos, com componentes afetivos, associados à Filosofia, podemos considerar que também podem expressar ideias, concepções, coadunados a outras áreas do conhecimento, ou disciplinas, como a História, a Física, a Biologia, a Sociologia e outras, quem sabe. Mais a diante veremos numa entrevista realizada com um jovem do 2º ano do Ensino Médio, a assimilação dessa perspectiva do filme como ilustração de conteúdos, visto que o jovem diz em certo momento que o filme ajuda a compreender uma disciplina e afirma que, em relação à escolha dos filmes para o projeto analisado, essa deve ser feita “justamente pela matéria. Se tiver uma matéria que ninguém tá entendendo, pega um filme e passa!”. Uma concepção que se mostrou presente nas práticas pedagógicas do Projeto, mas que demandaria um olhar atencioso das docentes, para que não se limite as obras, as usando como mero recurso ilustrativo. Naquela capacidade de exprimir e tornar inteligíveis certos conceitos, parece residir um dos motivos para que professores façam uso de filmes para tornar mais fácil a assimilação daqueles, o que, no entanto, pode reduzir a obra fílmica a mero recurso ilustrativo em determinadas propostas pedagógicas.

## 2.1. Projeto Pedagógico, Educação e Cinema: percorrendo trilhas

Antes de nos voltar à compreensão das especificidades do Projeto focalizado é necessário situarmos alguns elementos conceituais que nos auxiliam a compreender um projeto pedagógico. Num sentido voltado ao âmbito escolar, o termo ‘pedagógico’ está associado ao conhecimento organizado de maneira sistematizada. Para Estrela (2002), no plano de análise das relações estabelecidas por ocasião das práticas pedagógicas, esse conceito está relacionado ao conhecimento organizado e refletido, sendo o campo pedagógico definido pela prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão. A autora concebe a relação pedagógica em dois sentidos: no lato, como uma relação que “abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-“staff”(equipe), aluno-funcionários, professores-pais...” E no sentido restrito “abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas” (ESTRELA, 2002, p.32).

Visto isso, tal conceituação nos possibilita pensar que, algumas vezes, os filmes são tomados na escola em função de suas capacidades, de exprimir conceitos e ilustrar conteúdos, e também de mobilizar sentimentos, provocar reflexões, numa perspectiva de exibição da obra fílmica visando a fins educativos que, logo, passa pela organização, ou sistematização do conhecimento. Em relação a este aspecto, é preciso dizer, não estou defendendo uma perspectiva de “pedagogização” (ou banalização) da experiência com filmes, mas que, se estes são utilizados na escola, é muitas vezes, segundo algum tipo de sistematização, ancorada numa intenção de integrar a obra fílmica às práticas educativas. Digo isso, pois, por exemplo, numa situação em que um professor exhibe um filme para os jovens, mesmo sem o objetivo de associar aquele a um conteúdo específico, mas visando mobilizar suas sensibilidades, percepções, etc., e lhe pergunta o que sentiu, o que observou, o que pensou, está agindo de modo a organizar, e fomentar a produção de perspectivas, de conhecimentos.

Por outro lado, é preciso admitir que nem sempre as atividades com filmes são organizadas, sistematizadas. Muitas vezes ocupam momentos escolares como forma de preencher eventuais lacunas no cotidiano das instituições e são esvaziadas suas particularidades.

É possível considerar assim que as interações entre jovens, professores e o cinema, se dão não só pelo contato com o ambiente físico daquele, mas também pelo contato com os filmes assistidos em outros espaços ou através de outros suportes, e também pelas leituras e discussões sobre filmes e o todo que compõe a “sétima arte”, atividades que constituem variadas práticas culturais com esta. Tais características socializadoras, bem como as estéticas, imprimem seu forte caráter educativo sobre os sujeitos e nessa via o cinema adentra a escola<sup>18</sup>, possibilitando que sejam estabelecidas relações entre ele, docentes e discentes, em variadas práticas pedagógicas.

Ao realizar uma busca de títulos e resumos no Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>) com as palavras-chave que orientaram esta pesquisa: Educação e Cinema; Prática Pedagógica; Projeto Pedagógico com Cinema, não foi encontrado nenhum registro específico. Ao limitar a busca aos dois primeiros termos, foram listados 5 títulos cujos trabalhos relacionavam Cinema e Educação, mas não necessariamente em contextos de projetos pedagógicos. Desses, **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na escola como prática pedagógica** (FARIA, 2011), conforme sugere o título, analisa a prática de criação de filmes como forma para desenvolvimento da habilidade de compreensão da linguagem cinematográfica por meio da construção de filmes em contextos escolares. **O uso escolar do filme no currículo do estado de São Paulo** (SILVA, 2012), analisa as bases teórico metodológicas para o uso da linguagem cinematográfica implantadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Limitando (ou ampliando) a busca, por meio do termo “Educação e Cinema”, foram encontrados 97 títulos, sendo 74 dissertações, 19 teses e 4 dissertações de Mestrado Profissional, que versam sobre temas diversos como a relação entre o ensino de conteúdos como História, Literatura, Biologia e o cinema, ou análises mais amplas sobre a presença do cinema na cultura e na escola. Lendo os resumos e partes de alguns desses trabalhos, mais especificamente os relacionados a contextos escolares e projetos pedagógicos com cinema, pode-se perceber, entre variados aspectos, que o cinema, além do veio pedagógico expresso na sua capacidade de contar histórias e afirmar concepções, exprimir conceitos, etc., tem sido utilizado em

---

<sup>18</sup> No que concerne à relação entre educação e cinema, ou, mais especificamente entre cinema e docência, Teixeira (2010) considera que o cinema observa, pensa, convoca a docência e interpela os professores. Segundo a autora, ao mostrar situações nas quais se desenvolvem questões sobre a docência, a escola, os professores e suas relações com os alunos, os filmes possibilitam que os docentes pensem sobre si, podendo se tornar mais sensíveis, quem sabe reinventando práticas. Duarte (2009), também se remete a alguns filmes próximos a esses indicados por Teixeira, conhecidos como “filmes de escola”, produzidos segundo ela, desde o fim da Segunda Guerra, a maioria de origem norte-americana, com características que reforçam e refletem concepções românticas sobre a vida em ambiente escolar. Logo, considera, os professores aparecem nessas produções envoltos em abnegação, espírito missionário e *dedicação quase sacerdotal* (DUARTE, 2009, p.69).

práticas pedagógicas por ilustrar e dar uma significação visual a determinados conteúdos curriculares, além de preencher tempos escolares que muitas vezes demandam outras atividades além das orais e escritas como explanações, exercícios, avaliações, etc. Fomenta também discussões sobre temas que adentram a escola, funciona como elemento motivador para experiências com a arte e a cultura, assim como elemento de fuga dos ritmos convencionais escolares. Destacaram-se em alguns trabalhos as dificuldades de preparação das atividades ou domínio da linguagem cinematográfica por parte dos docentes ao abordarem os filmes, bem como problemas ligados aos tempos dos filmes em contraposição aos tempos escolares. Enfim, o cinema está inserido na educação em diversas perspectivas, das quais fazem parte também os projetos pedagógicos com cinema/filmes, em variadas linhas de ação e em instituições de ensino, como aqueles produzidos “no interior” das próprias escolas, como iniciativa de professores ou em parceria com instituições ou grupos independentes.

O estudo de Cipolini (2008), que analisou a relação entre a utilização de recursos audiovisuais como o cinema e a capacitação técnica (material) de 25 escolas estaduais do estado de São Paulo identifica alguns projetos educativos com cinema, tanto ligados à exibição de filmes para estudantes e professores, como para a preparação destes para o trabalho pedagógico com a linguagem cinematográfica. Segundo as análises da autora, a presença das escolas em projetos com cinema não é algo comum<sup>19</sup>, visto que apenas 9 delas haviam participado ou participavam de projetos, sendo que em 2 dessas escolas haviam projetos permanentes de cinema que envolviam todos os professores e alunos. No caso das outras escolas, haviam se inteirado em projetos temporários que envolviam apenas um ou alguns professores.

No que concerne às ações permanentes, uma delas foi intitulada “*O cinema como sala de aula*”, tendo como objetivo a familiarização dos alunos com a cultura cinematográfica, buscando desenvolver a compreensão para a análise fílmica e a formação do espectador crítico. O outro projeto, *Linguagens da Comunicação – Cinema*, segundo informações colhidas pela autora junto ao professor responsável, funcionava como uma disciplina da grade curricular da escola, associada a

---

<sup>19</sup> Em nossa pesquisa verificamos uma situação semelhante, visto que num total de 5 escolas, apenas em uma delas, a que investigamos, haviam projeto e atividades mais frequentes e sistematizadas com cinema. Os fatores que poderiam explicar tal lacuna devem ser ainda estudados. Por ora é possível pensar que talvez possam estar associados às tantas demandas, atividades e rituais burocráticos instalados na escola, somados à ausência da compreensão das potencialidades do cinema como arte e expressão na formação de nossas crianças, jovens e adultos. É em função dessa situação que se justifica nosso interesse por pesquisar o Projeto focalizado, mesmo compreendendo que este traz suas limitações, que não superam, no entanto, suas possibilidades relativas à uma intervenção positiva sobre os sujeitos que dele participam.

mais dois projetos de formação de público da mesma escola. Neste, segundo relato de um dos professores entrevistados por Cipolini, existiam exibições de filmes para os estudantes, precedidas por uma explanação sobre o filme que seria assistido, seguidas de debate de seu conteúdo e associação da obra com o conteúdo estudado além de outro momento de interpretação do filme e associação ao conteúdo formal por meio de trabalhos avaliativos.

Além dessas atividades, a escola possui um cineclube que exibe de 1 a 2 filmes por mês, como atividade extraclasse na qual os estudantes podem levar convidados, realizando também outro ciclo de exibição, feito só aos sábados, mas no qual não há debates, por falta de tempo. Segundo o depoente, tem sido convidados debatedores para comentar os filmes, inclusive ex-alunos que trabalham com cinema (CIPOLINI, 2008, p. 92).

Um outro estudo no campo da educação escolar e cinema no Brasil, que se aproxima dos propósitos dessa dissertação, é a tese de Medeiros (2012), na qual o autor investiga o próprio projeto que realizou no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolvido no âmbito da disciplina de história, campo disciplinar de Medeiros, seu objetivo foi expandir e diversificar o repertório dos estudantes do ensino médio em relação ao universo cinematográfico, de maneira que foram exibidos filmes não relacionados diretamente a conteúdos disciplinares.

Segundo Medeiros (2012), o projeto teve uma série de dificuldades, teóricas, metodológicas e operacionais, tais como: quais filmes exibir, e de que maneira, e também o que neles destacar, além das limitações operacionais, como o tempo de duração do filme e sua conciliação com os tempos escolares; as condições de exibição, horários e equipamentos<sup>20</sup> (MEDEIROS, 2012, p.118). Refletindo sobre o cinema não só como uma representação da realidade, mas como a própria realidade e como uma arte, que realiza um tipo de educação das sensibilidades que a vida cotidiana não é capaz de realizar, Medeiros questiona as possibilidades metodológicas, indagando se elas podem ser construídas levando tais aspectos em consideração, mergulhando “nas diversas camadas que constituem a integralidade das imagens que desfilam incessantes nas telas de cinema, na TV, na internet, etc. (...)” (MEDEIROS, 2012, p. 118). Citando

---

<sup>20</sup> De maneira semelhante a Medeiros, percebemos dificuldades no Projeto focalizado, relativas à escolha de filmes, que em algumas vezes, não estão associadas diretamente a conteúdos, reflexões ou sensibilidades que se deseja desenvolver, como o filme “Aprendiz de Feiticeiro” (*The Sorcerer’s Apprentice*, Jon Turteltaub, E.U.A, 2010, 109 min.) ou “Ice: um dia depois de amanhã” (*Ice*, Nick Copus, Nova Zelândia/ Reino Unido, 2011. 184 min.) cuja escolha, conforme a coordenadora do Projeto, foram “ruins”. Da mesma maneira houve também dificuldades relativas ao tempo de exibição e os horários escolares, sinalizando, tal qual Medeiros, dificuldades teóricas, metodológicas e operacionais

sua pesquisa de mestrado, afirma que esta mostrou o crescimento da discussão sobre a apropriação do cinema em seu estatuto de obra de arte e expressão estética em muitos projetos pedagógicos:

Muitos desses projetos estão construindo metodologias que almejam ultrapassar a racionalidade incrustada na memória escolar que se apropria do cinema apenas em sua pertinência em relação aos conteúdos escolares ou como panaceia para os desafios que a escola enfrenta na atualidade. Não obstante, os professores, sujeitos da pesquisa acima referida, atribuíam suas incertezas e inseguranças metodológicas à ausência da discussão estética na formação docente e ainda indicavam que, para enfrentar suas incertezas, seria necessário, mas não suficiente, uma cultura cinematográfica, pois, o essencial para eles, era saber lidar com a magia das imagens fílmicas (IDEM).

Numa busca “mais livre” por experiências com cinema em contextos de projetos nos sítios da internet, foi encontrado o relato de pesquisa de Previtalli (et ali, 2012), que a partir de um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia, buscou trabalhar com jovens do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade. Naquele projeto buscou-se a sétima arte como meio para discussão dos temas de importância social, como bullying e gênero, considerando o contexto de violência do bairro de periferia onde se localizava a escola do mesmo. Nesse contexto, se apropriando do cinema como uma arte representativa, imbuída em signos e sentidos, capaz de influir sobre as percepções e comportamentos dos sujeitos, sendo assim uma instância de socialização, conforme citação de Duarte (2009), o projeto desenvolvido na referida escola buscou, segundo palavras dos autores, desenvolver a reflexão crítica e a consciência de classe dos estudantes.

Utilizando-se da metodologia da pesquisa participativa, o desenvolvimento do projeto de extensão passou pelos processos de concepção, desenvolvimento de atividades, na qual houve escolha de filmes e aspectos a serem discutidos, além do processo de avaliação dos debates promovidos na sequência à exibição dos mesmos. Para o eixo temático sobre bullying por exemplo, foram exibidos episódios da série norte-americana “Todo mundo odeia o Chris”; para o eixo sobre gênero foi exibido o filme “Acorda Raimundo”, além de comerciais a partir dos quais pudesse ser realizada a abordagem deste tema. Em seguida às exibições foram realizados workshops, ou oficinas temáticas, nas quais os estudantes eram estimulados a discutir o que viam e a produzir textos, encenações, músicas, fanzine (produção de textos verbais e visuais), além de participarem de um jogo da verdade. Segundo os autores, essa fase do projeto possibilitou a aferição junto aos jovens de que a escola não possibilita a existência de espaços/momentos para tais discussões, o que

vem a gerar um “vazio formativo”, de maneira que a pesquisa empreendida possibilitou a ocupação desse “vazio” (PREVITALI, *et ali*, 2012).

Associando Educação e Cinema, os projetos vão sendo criados em função dos contextos e dia-a-dia escolares, nos quais se realizam as especificidades do trabalho pedagógico, conforme as pesquisas citadas nos dão ideia. Contudo, antes de adentrarmos mais no contexto focalizado é necessário pensar sobre a própria ideia de projeto, visto que ela nos auxilia a compreender melhor aquilo o que foi visto no campo de pesquisa. Trazendo à reflexão outras concepções sobre projetos pedagógicos ou “projetos de ação e planificação”, que melhor contribuem para a discussão do objeto desta pesquisa, outras ideias ganham relevo.

Barbier (1993) observa que a noção de projeto, relaciona-se com um tempo vindouro, com um futuro que constitui uma antecipação, uma visão prévia (BARBIER, 1993, p. 49). Citando L. Not, Barbier esclarece que o termo projeto “designa não somente o que é proposto fazer-se – o que corresponde à noção de fim – mas também o que será feito para atingir esse fim” (L. NOT, 1984, p.191 apud BARBIER, 1993, p.57). Nesta direção, segundo Silva (2000), o sentido etimológico da palavra projeto – *projetare* – “é de algo que se lança para a frente, que avança, que pressupõe antecipação imaginária do futuro e suas possibilidades” (SILVA, 2000, p.33).

Para Barbier, ao se remeter à realidade francesa, percebe-se que a noção de projeto compõe o escopo de “noções felizes”, que passam a constituir o objeto de expectativas e investimentos dos atores sociais com os interesses mais diversos. Para o autor, este “estado de graça” se manifesta notadamente no campo de formação de adultos sob o efeito conjugado de impulsos institucionais e real mobilização dos atores, de maneira que a *dérmache* de projeto conheceu uma expansão considerável nos últimos anos, se apresentando sob diversos tipos, como projetos de ação educativa, projetos de estabelecimento ou simplesmente projetos pedagógicos (BARBIER, 1993, p.19).

De acordo com o autor, a ideia, a criação e realização de projetos não se limita à educação, abarcando, por exemplo, o trabalho social, o trabalho terapêutico, a animação cultural, o urbanismo, a construção civil e as obras públicas, a gestão de serviços públicos e empresas, com o aparecimento muito recente e significativo dos projetos de empresas, sendo um fato social novo merecedor de atenção. A noção de projeto cobriria conteúdos extremamente variados sendo “utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projeto educativo) como um

dispositivo específico de formação (um projeto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche* de aprendizagem (a pedagogia do projeto)” (BARBIER, 1993, p.19-20).

No repertório das produções sobre as *démarches* de projeto, o autor destaca que as reflexões são muitas vezes prescritivas e normativas, voltadas para o que é “desejável”, para o que se “deve” fazer, mais do que sobre aquilo que realmente é feito e as análises e conclusões que se pode tirar desses processos. Outro problema enunciado pelo autor é a existência do que ele chama de “projetos vitrine”, cujo objetivo real é mais destacar seus autores socialmente. Para Barbier, de qualquer maneira, a *démarche* do projeto apresenta-se como uma condição prévia ou um acompanhamento intelectual da produção de uma mudança. Dessa maneira, toma um significado mais amplo em relação ao processo de investigação e de desenvolvimento, abarcando vários processos ou momentos.

Explicitando mais as características dessa categoria analítica, Barbier considera que a realização da *démarche* de projeto é correlativa à construção de outras formas de investigação que utiliza e prolonga, contribuindo assim para promover:

*A identificação* dos diferentes elementos presentes nas situações em que se pretende promover essa mudança; *démarche* que se assemelha a um estabelecimento de fatos ou a uma produção de informações. *A análise* da dinâmica dos processos implicados, processos sociais gerais ou processos de formação propriamente ditos, *démarche* que se identifica com uma produção de saberes ou de relações entre os fatos. *A produção* de *representações* relativas à condução de uma possível mudança, *démarche* que se assimila a uma investigação-ação e que constitui o próprio resultado da *démarche* de projeto, como temos oportunidade de verificar (BARBIER, 1993, p.21)

Barbier define o termo “*Démarche* de elaboração de um projeto de ação” como um “conjunto de operações explícitas e socializadas que permitem produzir uma representação antecipadora e finalizante de um processo de transformação do real” (BARBIER, 1993, p.232). Buscando esclarecer melhor o termo “*démarche*”, uma vez que ele aparece repetidamente ao longo das reflexões de Barbier, recorreremos ao dicionário Michaellis – Francês (2002), no qual a palavra é assim descrita: *démarche*: 1- modo de andar. 2 nf (nom féminin) atitude, comportamento. 3 fig (langage figuré) tentativa de se obter alguma coisa, diligência. 4 procedimento. 5 *démarches* (plural) diligências, procedimentos. Assim, diante do contexto do assunto, da definição do autor e

dos esclarecimentos do dicionário consultado, podemos compreender que *démarche* se refere a procedimentos, operações, maneiras de se realizar algo, no caso, o projeto de ação.

Segundo o autor, a *démarche* de projeto parece implicar os agentes nela envolvidos, individuais ou coletivos, no que concerne a um domínio mental do seu passado e da sua situação atual, do ambiente da ação e também do seu próprio futuro; supõe um recuo aos processos que foram ou estão sendo vividos e também uma antecipação do que pode vir a ser. Tanto em relação ao vivido no passado quanto ao futuro, se realiza mediante uma relação de distanciamento e de estabelecimento de um poder dos atores em relação aos seus próprios percursos; supõe também um mínimo de domínio dos meios que ela prevê em sua concretização, e, compreende “uma apropriação pelos atores educativos dos objetivos da sua ação e da sua função, assim como dos meios que permitem atingi-los” (CILTERNO, 1983, p.59 apud BARBIER, 1993, p.22).

Para Barbier, tal processo é também apresentado como um sinônimo de liberdade, de autonomia, de redução de incertezas, de recusa dos determinismos, aparecendo como sinal de afirmação do poder humano sobre sua própria existência. Dessa maneira, enunciando uma dimensão de retenção do poder, o autor considera, a *démarche* de projeto faz um elo de ligação com o poder, visto que os atores dominantes são levados a se “revelarem” e negociarem distribuição de papéis, conferindo à *démarche* de projeto as conotações de diálogo, “concertação”, de estabelecimento de uma relação contratual (IDEM).

Se convertendo na dimensão da práxis, considerando, tal como Freire (1996) que a práxis envolve a dimensão do pensar e do fazer, de se assumir o que se está sendo e a capacidade de mudar, estabelecendo assim uma coerência entre a dimensão do pensar e do agir, tendo em vista aquilo que se almeja atingir, em variados processos práticos e analíticos, as *démarches* de elaboração de projetos trazem ainda uma aproximação do plano ideológico, ou das concepções de mundo, do plano real:

A *démarche* de projeto supõe ainda um trabalho de articulação entre gestos quotidianos e discursos defendidos por todos os que os fazem acerca de orientações e valores que os guiam e dos efeitos que os acompanham. Efetivamente, funciona como uma série de interações entre o real e o que é desejado, o que tende a reduzir o defasamento entre valores e discursos, por um lado, e atos, por outro, e eventualmente a jogar sobre as satisfações e insatisfações que daí procedem. Trata-se de um trabalho de coerência que não se manifesta somente no seio de uma mesma ação, mas também entre as diferentes ações ou subconjuntos que compõem uma ação mais complexa, contribuindo para a produção do resultado final. É o caso, por exemplo, do

funcionamento de uma instituição de formação, da articulação entre os planos pedagógico, administrativo, de formação, investigação, documentação, gestão ou ainda no caso de um itinerário de desenvolvimento individual, da articulação entre experiências de formação contínua, experiências profissionais e experiências sociais (BARBIER, 1993, p.22).

Completando sua abordagem introdutória sobre a elaboração de projetos ou de ações de planificação, Barbier considera que existem ligações evidentes entre “os comportamentos de elaboração de projeto ou de planificação e os comportamentos de estudo e *resolução de problemas* ou de *tomada de decisão*. Todas se referem a atos novos e não repetitivos e supõem um processo de transformação de representações visando chegar a uma ação” (BARBIER, 1993, p.25).

Para Barbier, elaborar um projeto de ação é produzir uma representação. Especificando as práticas de elaboração de projeto e de planificação, o autor considera que estas são experiências que se situam no campo dos *fenômenos mentais e intelectuais*, tendo como suporte, estados de consciência. Aquelas acabam por produzir *representações*, isto é, “*realidades* que têm a característica dominante de se reportarem *elas próprias a outros objetos sendo simultaneamente dotadas de uma existência independente destes últimos* e podendo, portanto, aparecer e desenvolver-se na sua ausência (daí o prefixo “re”representação).” Citando J. Nuttin, Barbier complementa o conceito de representação, afirmando que “a representação cognitiva é a função que nos põe “na presença” dos acontecimentos, independentemente de sua presença atual e real” (NUTTIN, 1980 apud BARBIER, 1993, p.35).

Nessa via, Barbier afirma que num plano teórico, como em muitos manuais de elaboração de projetos, se considera que o processo de planificação é seguido do processo de execução de ações, o que não segue necessariamente tal ordem, visto que muitas vezes os atores se lançam às ações precedentemente à planificação, de maneira que tais manuais incorrem na repetição. Assim,

a terminologia de planificação acaba por ser utilizada para designar o conjunto de fenômenos relativos simultaneamente à condução e ao desenrolar das ações, o que evidentemente em nada contribui para o seu esclarecimento. [...] constata-se, pelo contrário, que o empenhamento na ação precede muitas vezes a capacidade de elaborar projetos, que estes se fundamentam sobre a constante consideração das condições concretas de execução e que só ela lhes confere sentido (BARBIER, 1993, p. 36-37).

Na realização da ação, prossegue Barbier, tem início um “outro tipo de processo cuja característica extrapola o nível das representações, consolidando-se no nível das próprias realidades representadas e das suas transformações”. Assim, o autor reforça a noção de que a atividade de elaboração de um projeto situa-se no campo dos processos mentais, considerando que as representações fazem parte deles, dessa forma, o real representado é construído ou reconstruído pela atividade mental: “a representação é, em relação às realidades às quais se reporta, uma *“entidade psicológica nova”*, dotada de uma existência própria e independente.” Porém tais processos podem remeter também a realidades de caráter mental, como no caso da planificação de um projeto intelectual (BARBIER, 1993, p. 37).

Ainda segundo o autor, os processos de planejamento e realização das ações são comumente confundidos. O termo “projeto de ação educativa” (que no contexto brasileiro, no âmbito das escolas, é comumente mencionado como “projeto”, simplesmente) é muitas vezes usado mais para designar as ações educativas realizadas no âmbito institucional do que para falar de sua elaboração. “Acontece frequentemente que diversos atores da educação (equipes, movimentos pedagógicos, etc.) recorrem à noção de projeto simplesmente para designar algumas ações que executam no meio educativo” (BARBIER, 1993, p. 36).

Nesse aspecto, tal consideração é de suma importância, visto que conceber um projeto como conjunto de planos ou processos de elaboração é bastante diferente das ações de execução, que ocorrem no plano empírico. Tal perspectiva afeta por completo as práticas pedagógicas com cinema, visto que, como exemplo, no caso de conceber o projeto como processo de elaboração (e tudo o que isso implica, como a construção de norteadores conceituais e práticos) pode-se definir num documento as concepções que fundam o projeto, os objetivos, as expectativas, os percursos de realização das ações etc.. Sendo tal processo um planejamento, ou nas palavras do autor, uma planificação. Na outra perspectiva, a própria ação é concebida como o projeto, evidenciando, talvez, um caráter mais pragmático. Contudo, não exclui aspectos conceituais orientadores da ação, conforme vimos na escola pesquisada, por exemplo, no subprojeto de ida ao cinema como premiação por limpeza da sala de aula e bom comportamento dos jovens. Embora esse seja mais uma ação de ida ao cinema, possui aspectos norteadores que o justificam, como o objetivo de estimular o cuidado dos jovens com a limpeza da sala de aula e seu comportamento, além de formas de se aferir esses comportamentos, por meio da ajuda de uma das faxineiras que relata a

organização da sala. Ou seja, não é uma ação sem algum tipo de fundamentação e itinerário, contudo está mais inscrita numa ordem prática.

Embora a atividade de planificação esteja ligada à transformação do real ao qual se reporta, não implica automaticamente que ela aconteça. Se muitas vezes as ações precedem a organização teórica dos projetos, ou das ações educativas, a prática traz como demanda que se elaborem questões para essas ações em andamento, de maneira a descortinar processos e potencializar os efeitos daquilo que é realizado, mediante a realização de revisões, críticas, melhoramentos.

Já com a realização da ação, efetivamente, entra-se num outro tipo de processo que se situa no nível das realidades em si representadas e das transformações e não mais no nível das representações. Se um projeto pode ser descrito como a ideia de uma possível transformação do real, a realização da ação pode ser definida como o processo de transformação do próprio real. Esta passagem de um momento ao outro, afirma Barbier, se dá pela afetação dos meios, ou seja, a utilização de recursos financeiro, material, institucional ou humano, que poderão assumir várias formas de acordo com o conteúdo da ação. No caso de uma ação no âmbito escolar, por exemplo, esta poderá mobilizar recursos do financiamento público, ou ainda a mobilização dos tempos dos alunos (BARBIER, 1993, p. 37). Assim, quando se opera a mobilização dos recursos há escolhas e, portanto, os agentes saem da posição de conceptores para a posição de operadores. Nasce nesse momento as decisões, as escolhas, sendo estas a base fundamental das políticas (IDEM, p. 38). As representações também não se confundem com os objetos que representam; não constituem um modo direto de acesso ao real ou aos objetos, mas sim uma reconstrução; com efeito, funcionam por simbolização, esquematização, abstração. (IDEM, p. 41)

Assim, da concepção do projeto focalizado (que tinha por objetivo possibilitar a interação dos jovens com a cultura cinematográfica) compreendida como uma representação mental de algo que se desejava modificar (a falta de acesso ao cinema) passa-se ao momento de modificação, ou intervenção sobre o real. Esse se dá tanto pelas atividades de exibição de filmes na Escola Estadual – Fazenda Modelo, como pela realização das idas ao Cine Marajá, sendo demandados para isso recursos humanos e materiais, como o trabalho dos professores em exibir e discutir os filmes, o próprio filme, contido num DVD, energia elétrica, aparelhos, espaços, entre outros, para o caso de exibição de filmes na escola. Também na exibição de filmes no Cine Marajá são demandados recursos humanos como o trabalho dos docentes que acompanham os jovens ao

cinema, o trabalho do exibidor, bem como recursos financeiros para o pagamento de ingressos na bilheteria do cinema, para o qual os estudantes pagam o preço reduzido de R\$ 4,00, conforme negociação da escola com o proprietário do Cinema.

Para Barbier, as representações, relativas à ausência de um objeto, ou seja, a construção mental de uma idealização, de uma perspectiva, uma “visualização”, pressupõe a existência de representações anteriores, e quanto mais ricas forem estas, mais ricas as novas representações o serão. Nessa via, ele considera importante, no que diz respeito aos projetos, compreender que conteúdo é esse que está na base dessas representações anteriores, tendo em vista que fazem parte das interconexões da cultura.

Sinalizando que o processo de representação mental que embasa um projeto não segue um traço uniforme, Barbier considera que o ato de representar não cria necessariamente um elo entre a realidade representada e a realidade que representa, não significando sempre substituir, agir em nome de algo, estar presente no lugar de algo. Assim, a representação mental é uma forma de presença de realidades, que pertencem a outros campos, no campo dos fenômenos mentais, e cada representação mental aparece num contexto específico em relação aos fenômenos que afetam o objeto representado (BARBIER, 1993, p. 42). Tal como outras representações, Barbier observa que os projetos trazem fenômenos, ou componentes afetivos, vindos dos atores que o representam. Dessa forma, a mobilização de uma representação, a execução de uma ação, implica algum afeto no ator, que lhe é anterior, algo que lhe motive em suas ações. Nessa concepção, o componente afetivo assume grande importância, visto que algumas representações podem trazer à tona emoções fortes:

A elaboração ou o aparecimento de uma nova representação podem ter um eco ou um impacto afetivo importante. Algumas representações podem fazer reviver com intensidade uma emoção antiga (ex.: uma cena traumatizante) ou suscitar novas emoções. O valor afetivo das representações e das imagens pode ser evidentemente variável, mas nunca é inexistente. Torna-se assim de extrema importância notar o que se passa nesse plano quando a representação se encontra acabada, construída (BARBIER, 1993, p. 43).

Outro aspecto relevante da discussão de Barbier é a ideia de que um projeto não aparece do nada, a propósito de qualquer realidade, mas numa realidade específica, não repetitiva e com caráter experimental, implicando uma estrutura inédita de operações que possibilitam que este

aconteça, e para o qual os atores nele envolvidos não têm uma imagem prévia da estrutura dessas representações (BARBIER, 1993, p.45).

O fato das situações e dos públicos dos projetos serem muito variáveis faz com que as ações dos projetos se tornem algo singular. Nesse processo, as representações de um projeto ganham um caráter particular, um conteúdo singular, e não podem ser transferidas a outros contextos, dessa maneira, são relativas ao conteúdo que produzem as ações (IDEM). Há também que levar em conta as dinâmicas de elaboração dos projetos, conforme Barbier. Nelas são postos em ação os saberes-métodos e os saberes-teóricos, que podem ser produzidos independentemente do empenhamento na ação na qual são investidos, podendo ser transmitidos por atos específicos distintos da condução da ação singular, que são atos de formação. Por fim, eles podem ser acumulados ao longo da realização das ações (BARBIER, 1993, p.45). Ou seja, os conhecimentos gerados por ocasião da realização de uma ação, que se converte em uma investigação, não são suscetíveis de serem transformados em conteúdos de formação, ou o que poderíamos entender como um “exemplo” a ser seguido, mas uma representação intelectual relativa à condução dessa ação (BARBIER, 1993, p.46). Embora busque mostrar num contexto específico que os saberes gerados por um projeto de ação não são transferíveis a outros contextos, como de fato não são, não podemos negar que no plano da educação e das ciências aplicadas, nos inspiramos em projetos já realizados, sobretudo aqueles que têm algum êxito em seus objetivos e práticas. Assim, poderíamos dizer que tais projetos alimentam nossa imaginação e geram em nossas mentes representações que encabeçam a planificação e a condução de outros projetos de ação. Quantos de nós não nos inspiramos em projetos “bem sucedidos”, para elaborar ações condizentes com nossas realidades? Nessa perspectiva, torna-se importante o questionamento sobre as concepções e ações vindos dos “projetos referência” serem pertinentes às realidades que temos à nossa volta. Afinal, a pesquisa acadêmica não se vale do conhecimento já produzido para prosseguir?

Uma vez que as práticas pedagógicas situam-se na dimensão da historicidade vivenciada pelos sujeitos, conforme Caldeira e Zaidan (2010), trazendo as marcas do momento sócio-histórico, político e pedagógico, os projetos, compreendidos como parte delas, também estão inseridos em contextos específicos, que não podem ser transferidos a outros, conforme Barbier (1993). A dimensão da historicidade, ainda conforme o autor, se expressa na perspectiva de que a ideia do projeto também surge numa realidade específica, a qual compreendemos estar situada no tempo e no espaço. No percurso de elaboração dos projetos, segundo Barbier, são postos em ação os

saberes teóricos, e os saberes-métodos, ou práticos, embora saibamos que teoria e prática encontram-se sempre vinculadas. Essas ações de elaboração, como momento das práticas pedagógicas, acontecem no cotidiano da ação docente, tal como consideram Caldeira e Zaidan (2010), que também salientam que as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento de teorias pedagógicas, o que podemos comparar com os saberes-métodos e os saberes teóricos salientados por Barbier.

Tendo em vista tais construtos teóricos, compreendemos no projeto focalizado que esse surge no contexto de limitação das práticas culturais com cinema vivenciadas pelos jovens alunos da escola pesquisada. Tal contexto se situa num plano maior que expressa também a ausência de espaços culturais de uma cidade que conjuga cenários urbanos e rurais, entre os quais transitam os jovens, e no qual o Cinema vivencia limitações e esforços para se manter de pé, em meio a investidas de uma indústria cultural que oprime pequenos exibidores de cinema e que limita os gostos e imaginação dos consumidores, entre os quais se inserem professores e jovens. No contexto mais específico da escola, que está inserida numa área de encontro entre a cidade e zona rural desta, são demonstradas as dificuldades vivenciadas por tantas escolas públicas, como limitações quanto aos tempos escolares, às implicações das gestões governamentais e a administração da própria escola, que demonstra sua articulação e busca de domínio sobre as situações; à complexidade do trabalho docente e de suas demandas; à diversidade desafiadora de seus jovens, bem como seus comportamentos.

Nessa perspectiva, o cinema em suas possibilidades, é tomado como fator motivador do Projeto pelos docentes participantes, que constroem acerca dele uma representação de que suas ações podem modificar a realidade, oferecendo aos seus jovens estudantes experimentações culturais as quais eles comumente não têm acesso, além de ser um meio de trabalho sobre conteúdos e para o estímulo a bons comportamentos, além da melhoria das relações intersubjetivas.

Nesse percurso são mobilizadas as experiências pregressas dos docentes participantes, que mantiveram boas relações com o cinema. Considerando que a memória guarda os registros de experiências passadas que nos marcam e constroem como sujeitos, o Projeto também abarca essa dimensão, no que concerne à construção das representações antecipadoras, que, conforme sugerido pelo próprio termo, e dentro do contexto teórico, antecipam um futuro, põem em processo a construção de certa realidade:

A existência de representações antecipadoras supõe a existência de representações sobre experiências passadas ou presentes... Graças à memória, podemos reconstituir a sucessão de mudanças vividas e antecipar as mudanças a viver. A antecipação implica um certo recuo em relação ao passado. Aliás, Piaget e Inhelder situam o aparecimento de imagens reprodutoras na criança desde o nível pré-operatório e mesmo desde o aparecimento da função simbólica (um ano e meio – dois anos), enquanto que as imagens antecipadoras só se desenvolveriam a partir do nível das operações concretas (BARBIER, 1993, p.52).

No caso do projeto “A escola vai ao cinema”, analisado neste trabalho, pode-se supor que as professoras que dele participaram, as quais foram ouvidas, tenham sido mobilizadas também pelas memórias de suas experiências com cinema, bem como suas representações acerca deste para participarem das atividades. Suas experiências passadas, como ir ao cinema depois das missas dominicais, as atividades políticas e estudantis nas quais algumas se envolveram, assim como as experiências familiares que incluíram o cinema, foram narradas por elas com certo grau de afeto e alegria, demonstrando visões positivas que se converteram em ações no âmbito do Projeto e também em suas práticas mais particulares com filmes, no caso das disciplinas que lecionam. Assim, tal característica se converte em um fator de sustentação das ações do projeto e da participação dos docentes nele, visto que incluem em suas ações nesse contexto um componente de prazer, de afeto, de resignificação de suas experiências com cinema. Essas memórias com cinema parecem alimentar ou embasar então suas práticas pedagógicas com essa arte, que desenvolvidas ao longo de sua prática docente possibilitaram a construção de saberes mais práticos e também dos teóricos sobre o uso de filmes, embora estes últimos não tenham sido tão evidenciados nas observações.

Pensar nas concepções, demandas e ações relacionadas a projetos com cinema, implica fazer questionamentos sobre fins e meios, sujeitos, práticas, tempos, espaços, etc., considerando que os projetos, quando não são apenas as tais “vitrines” mencionadas por Barbier, têm objetivos específicos ligados à transformação da realidade e, portanto, precisam considerar as dimensões constitutivas desta, para que não naufraguem sem força e consistência no sem fim de correntes que são as dinâmicas da escola e da cultura. Tendo isso em perspectiva, passemos em seguida à compreensão das concepções mais específicas e práticas que sustentam o Projeto pesquisado, bem como alguns dos contextos que lhe fazem fundo.

### 3. DA ESCOLA FAZENDA MODELO AO CINE MARAJÁ

Uma dimensão da qual não podemos nos distanciar ao buscar compreender as práticas pedagógicas, neste caso, relativas ao cinema na escola, é a dos contextos históricos, políticos, culturais, espaciais, temporais, etc., nos quais aquelas se situam. Isso porque tais “atmosferas” constituem singularmente as concepções, ações e reflexões dos sujeitos. Assim, passemos aos contextos mais gerais e específicos nos quais se situa o Projeto focalizado. Considerando que tal Projeto estava inserido no contexto da cidade e de suas práticas culturais com cinema, foi necessário também conhecer alguns desses aspectos, levando em conta, no entanto, que esses não poderiam ser analisados em sua amplitude, dentro do tempo e condições para realização de uma pesquisa de mestrado. Passemos então a algumas especificidades desse conjunto de ações educativas e o cenário no qual se situam. Levando em consideração que o lócus de análise do objeto de pesquisa situava-se num contexto mais amplo, a saber, o da cidade de Pedro Leopoldo e suas práticas culturais relativas ao cinema, buscamos levantar algumas informações sobre esses aspectos.

Segundo Martins (2006), Pedro Leopoldo é uma cidade cujas origens remetem ao século XVII, momento no qual já havia ocupação no local, com fazendas de gado na região da Quinta do Sumidouro, próxima ao Rio das Velhas, devido à rota dos bandeirantes. Sua configuração como município iniciou-se em 1893, quando o Comendador Antonio Alves comprou a Fazenda das Três Moças, em função do potencial hidráulico da cachoeira de mesmo nome, instalando na área uma indústria têxtil. Outro marco na criação da cidade é a instalação da Estação Ferroviária Dr. Pedro Leopoldo, em 1895, que ampliou a comunicação com outros locais ligados à malha ferroviária, fatores que geraram condições para que operários se instalassem na área, aumentando a população. Até 1923, a localidade era freguesia de Matozinhos, distrito de Santa Luzia, sendo elevada à condição de município em 1924 e à cidade em 1925 (MARTINS, 2006).

Pedro Leopoldo tem uma área de 293 Km<sup>2</sup> e o cerrado como bioma. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, um ano antes do início dessa pesquisa, a população da cidade era, aproximadamente, de 58.740 habitantes, distribuídos entre as áreas urbana e rural, sendo sua economia voltada principalmente para a mineração, o beneficiamento de cimento, a pecuária e serviços. A cidade está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, ficando a

aproximadamente 30 km. da capital de Minas Gerais (IBGE, 2010), proximidade que favoreceu o fluxo de trocas comerciais com a metrópole. A partir da instalação das indústrias cimenteiras, na década de 1950, observa-se que este outro fator provoca a ampliação das instalações da cidade e o crescimento de sua população (MARTINS, 2006).

O município, cuja vida cultural em outros tempos era, tal qual hoje, pobre, conforme Martins (2006), hoje apresenta uma carência de políticas e projetos que invistam em seu potencial cultural e valorizem espaços como o cinema local, oferecendo aos habitantes possibilidades para a ampliação de suas vivências culturais e experimentação da cidade. Embora recentemente tenha havido algum investimento nas corporações musicais da cidade, nas oficinas de circo, o cinema e outros tipos de artes e práticas culturais ainda não receberam fomento e incentivo. As carências e demais processos vivenciados pela cidade, por sua vez, só podem ser compreendidas num plano mais amplo de análise, do qual os processos de industrialização e urbanização são partes constitutivas.

Ajudando-nos a compreender a estruturação da cidade, Martins (2006), diz que Pedro Leopoldo se configura em meio às suas raízes rurais e à industrialização da Segunda Revolução Industrial, em meados do século XIX, de maneira diferente das cidades antigas do ciclo do ouro, que alcançam seu esplendor já em meados do século XVIII (MARTINS, 2006, p.16). Pedro Leopoldo, tem, conforme os dados do IBGE (2010) e de Martins (2006) suas ligações com a capital mineira de Belo Horizonte, o que a insere na rede de cidades da Região Metropolitana<sup>21</sup>. No caso do Brasil, “cunhado”, por meio do processo das expansões marítimas dos séculos XV e XVI, que levaram aos processos colonialistas, e do ideário de modernização dos séculos XIX e XX, podemos compreender que muitas de suas cidades, se configuram em meio à própria industrialização, ainda mesclada com a produção e demais aspectos da “ruralidade”. Pedro Leopoldo, mais especificamente, de constituição urbana “tardia”, de fins do século XIX é um exemplo disso. A cidade tem como seus principais fatores de desenvolvimento urbano-industrial a implantação da Linha Férrea, da Fábrica Têxtil Cachoeira Grande, e, posteriormente, por volta da década de 1950, das indústrias de beneficiamento de cimento que favoreceram a fixação de operários e suas famílias, demandando investimentos públicos que contribuíssem para a urbanização. As instalações desses vetores industriais só são possíveis, por sua vez, em função dos

---

<sup>21</sup> Segundo informações do Observatório das Metrôpoles da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre algumas das cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, estão Baldim, Betim, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Lagoa Santa, Matozinhos, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, São José da Lapa e Vespasiano, sendo aquelas com as quais Pedro Leopoldo tem maior proximidade geográfica.

recursos hídricos e minerais disponíveis no terreno em que a cidade, banhada pelo Ribeirão da Mata, na região do Rio das Velhas, se desenvolve. Vão ocorrendo processos como os de aproximação entre o referido município e a capital mineira, a realização do ideário de modernização urbana, a supervalorização econômica dos imóveis, que, entre outros fatores, reconfiguram os espaços e práticas rurais e urbanos.

Como inúmeras cidades brasileiras, Pedro Leopoldo se apresenta como a expressão da mescla de uma urbanidade que se expande com uma sistematização confusa, refletida na demolição de casas antigas que dão lugar a prédios comerciais, vias urbanas conturbadas, somadas à industrialização e ampliação dos serviços comerciais. Tal processo se conjuga com uma ruralidade amorfa, que mistura traços de modernização das técnicas por um lado, e por outro, formas mais rústicas de produção agropecuária, sendo isso também uma expressão da convivência entre os detentores de recursos desiguais para o desenvolvimento de suas atividades de produção.

Nesse cenário se desenvolvem os bairros de classe média, subúrbios e periferias (geográficos e sociais) na cidade, frutos de movimentos de ocupação das suas áreas não centrais pelos trabalhadores que nela vêm trabalhar (integrantes de uma classe não homogênea), e da realização de uma política populista, ou eleitoreira, que ajudou a “povoar” algumas de suas regiões, mostrando hoje uma clara polarização entre o centro e as “pontas” do tecido urbano, como se vê hoje entre o “Bairro da Lua” (Bairro Teotônio Batista de Freitas) e o Centro. Hoje, o centro da cidade está descaracterizado em relação à sua fundação. Suas casas, com influências arquitetônicas de estilo eclético, com alpendres e pomares, já são parte do patrimônio não preservado, e se assim o são, podemos entender que não foram concebidas como patrimônio. O centro, inflado de pessoas e veículos, abriga atualmente moradias, pontos comerciais e prédios recentes, com mais de 4 andares, que riscam a paisagem “térrea” composta por casas e morros de cerrado, que envolvem o centro da cidade, demonstrando a complexificação das relações que nele se dão atualmente. Ali também estão concentrados alguns dos poucos locais e eventos de interação e difusão cultural<sup>22</sup>, como muitos bares e restaurantes que assumem tal função, com exceção do “Festival de Verão”, rebatizado em 2013, para “Festival de Pedro Leopoldo” cujas algumas atividades e atrações se

---

<sup>22</sup> Seria necessário realizar um mapeamento de atividades culturais e de artistas em outros bairros além do Centro. Contudo, ainda assim, podemos afirmar que faltam centros de cultura na cidade como um todo, tal como se passa na grande maioria das localidades brasileiras. Assim, as práticas de sociabilidade mais cotidianas ficam muitas vezes circunscritas aos bares, restaurantes, “botecos”, praças e cultos religiosos para alguns grupos, sem desconsiderar aqueles e aquelas que a nada têm acesso.

distribuem pelos outros bairros, embora este não seja embasado por uma concepção de cultura permanente. Entre os poucos espaços culturais que favorecem a sociabilidade e os processos educativos na cidade, podemos destacar o Cine Marajá, sala de cinema com cerca de 80 lugares localizada no centro comercial e geográfico. Estão associados àquele espaço cultural momentos marcantes das práticas culturais vivenciadas na cidade, às quais merecem ser brevemente mencionadas para que se torne evidente o plano no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas com filmes no projeto analisado nesta pesquisa.

Inaugurado em quinze de Março de 1956, fechado em 1988, reaberto em 1994, fechado novamente em 2006, e reinaugurado em 2010, com apoio da empresa PRECON, através da Lei de Incentivo à Cultura, mais investimentos do proprietário, o cinema enfrenta problemas atualmente, como afirma o Sr. Edson Jorge, popular cidadão e proprietário do estabelecimento. Segundo o Sr. Edson, em conversa informal realizada em dezembro de 2010, os custos com manutenção da sala, divulgação dos filmes, e, principalmente, aluguel destes junto às distribuidoras, são altíssimos. Ele salienta que, muitas vezes, a arrecadação é inferior aos custos, o que compromete a quitação de compromissos financeiros investidos no cinema, algo que em médio prazo pode impossibilitar a continuidade do estabelecimento. Atualmente, através de campanhas realizadas por educadores e artistas da cidade, o cinema tem incrementado sua programação com o objetivo de potencializar suas instalações e seu papel de difusor cultural, buscando ampliar o público frequentador, e assim preservar e perpetuar sua história como ícone cultural da cidade, frequentado por diferentes gerações.

O proprietário da sala, Edson Jorge, em entrevista concedida em setembro de 2013, diz ter nascido no município de Vespasiano (região metropolitana de Belo Horizonte) em 23/01/1929, vindo para Pedro Leopoldo aos seis anos de idade, tendo feito o “primário” nesta cidade, o “secundário” no Colégio Santo Agostinho, em Belo Horizonte, e o “científico” no Colégio Padre Machado, se formando em Veterinária. Visto que naquela época essa profissão não era muito reconhecida, segundo ele, teve muitas dificuldades em achar nomeações, tendo-as encontrado somente em lugares distantes. Sendo assim, decidiu esperar uma nomeação em Pedro Leopoldo, na Fazenda Modelo (Ministério da Agricultura), onde fez um trabalho particular, vindo a descobrir alta procedência de brucelose e tuberculose nos animais bovinos. Aguardando sua nomeação na Fazenda Modelo, por falta de informação/divulgação, perdeu a mesma. Diante disso, querendo se casar, conversou com seu pai, fizeram um levantamento e resolveu construir um

cinema num lote que havia em frente à sua casa. Conseguiu um sócio, que aderiu à sua ideia, já que antes pensara em montar um açougue no lote. Ele e o sócio foram ao banco “Credireal” que os encaminhou a Belo Horizonte, conseguindo um empréstimo, depois de apresentarem um projeto para a construção do Cinema. “Era época da cinemascopy, cinema em tela grande”, quando a sala foi criada, com seus 980 lugares, vindo a ser “um sucesso tremendo”, nas palavras do Sr. Edson, que diz ter exibido filmes todos os dias, em vários horários, um só filme por dia, repetindo o mesmo no sábado e no domingo.

Quanto ao nome do Cinema, o Sr. Edson afirma que este veio de uma consulta popular, tendo havido três nomes, mas dos outros ele não se lembra. Todos se interessaram pela grandeza do cinema, “e então foi escolhido o nome Marajá, pois naquele tempo os grandes do mundo eram chamados de Marajá, o pessoal do Oriente Médio que dominavam o Petróleo”, Sr. Edson acrescenta. Tal sucesso da sala de cinema pode ser compreendido, entre outros fatores, porque na década de 1950 e na seguinte, em muitas cidades interioranas a televisão ainda não era difundida e acessível, o que direcionava o público às salas de cinema e a outros atrativos, compondo suas práticas culturais, assim como nos relata também a professora coordenadora do projeto focalizado, cujas memórias remontam à ida ao cinema logo após a missa dominical. Em suas palavras:

“A gente sempre teve uma relação muito boa com cinema em Pedro Leopoldo, né!? Que a gente ia à missa das nove e na sessão das dez no Cine Marajá. Então acabava a missa, a condição para a gente ir ao cinema era ir à missa”. Pergunto se era um hábito constante e Doli, como é chamada a professora, responde: “Sim, todo domingo! Eu passei a adolescência todinha indo ao cinema. No Cine Marajá às dez horas da manhã. Pergunto se era de manhã, ao que ela responde: “Era domingo de manhã. Aí a gente comprava bala Chita, Edson é que rodava o filme, né!?, que ainda era aqueles de rolo. E Miná, que era o lanterninha do cinema, ficava xingando a gente, porque a gente pulava as cadeiras. Aí quando aparecia a companhia de cinema, por exemplo, Condor né?!, que era uma produtora, aí aparecia um condor, né, e todo mundo ficava “chiii–chiii...”, né e aí ele ficava mandando a gente sair... E Assim, a relação minha com cinema é muito forte. Eu fico lembrando do que a gente já viu no Cine Marajá sabe...E assim, na adolescência o que me marcou e que eu assisto, até hoje, que eu fico brincando com meus meninos: “hoje eu vou assistir um filme novo na SKY, hoje eu vou assistir “ran”, é... “Hair<sup>23</sup>” (nós dois rimos do erro sobre o nome).Não é “ran” não, é Hair. Nóoo, mas novíssimo, novíssimo... E assim, nós assistimos “Hair” em plena ditadura militar, né... eu era adolescente, assistimo “Hair”. E ficamo assim com raiva demais dos Estados Unidos, da Guerra do Vietnã... Que o filme é sobre isso, né!? Então se eu for contar procê tudo que eu já vivi no Cinema...”

---

<sup>23</sup> “Hair” ( *Hair*, Milos Forman, E.U.A., 1979, 121 min.)

Entre suas tantas recordações, narradas com tom afetivo, tal qual o fez a professora citada, Sr. Edson relembra que exibiu filmes pornô, eróticos, as terças à noite, para homens e mulheres, que “iam caladinhos”. E quando havia bagunça “tirava todo mundo pra fora, todo mundo sabe disso” e cita o nome de um proprietário de estabelecimento comercial da cidade que teria sido expulso do cinema. Perguntado se esses filmes pornô eram do estilo “completo”, Edson Jorge afirma que eram os completos, “com todas as cenas”. Diz que toda terça-feira passava esses filmes para mais de 400 pessoas, homens e mulheres, o que ao nosso ver enuncia a convivência de formas de entretenimento “marginais” com formas socialmente aceitas, como os filmes românticos e outras práticas culturais, como as religiosas, no interior das pequenas cidades.

O proprietário diz que foi “levando até 1988” década da crise de produção do cinema, que fez diminuir muito a frequência do público, como afirma: “Isso foi no mundo inteiro”. Até que, em 1988, fechou o cinema, abrindo-o, novamente, em 1994, tendo ele desmanchado o cinema e construído o shopping<sup>24</sup>. Quanto a isso, pode-se inferir que foi um fato motivado pelas tendências comerciais globalizadas da década de 1990, cuja construção de grandes centros comerciais, como os shoppings nas capitais e demais cidades metropolitanas, é uma clara expressão daquilo.

Esta-segunda inauguração do Cine Marajá foi na mesma data da primeira, que ocorreu em 15 de março de 1956, tendo a nova sala 105 lugares, que assim funcionou até 2006, quando a frequência ao cinema caiu demais. Por essa razão, o Sr. Edson fechou novamente a sala e a reabriu em 2010, com “toda a estrutura moderna”: como cadeiras mais largas, luz de piso, tela nova. Segundo suas palavras, em relação a essa reinauguração:

“A gente esperava que o cinema crescesse bem aqui, mas infelizmente começa muito bem, depois... Dia de semana é pouca gente. Segunda feira vai duas, três, quatro pessoas. Terça vai cinco, seis pessoas. Eu parei segunda feira agora de dar sessão. E quarta, quinta, sexta e sábado e domingo vai mais ou menos. Um filme que é muito famoso dá bem, e os nacionais atualmente é o que tem dado melhor ainda. “Até que a sorte nos separe”, “De pernas para o ar 1 e 2”, “Minha mãe é uma peça” foram melhores que o “Homem de Aço”.

---

<sup>24</sup> O cinema, que comportava originalmente 980 lugares até fins da década de 1980, é desmanchado no início da década seguinte para a construção do “Cine-Shopping Marajá”, que abriga hoje cerca de 15 lojas comerciais em dois pavimentos, e a sala de exibição com aproximadamente 80 lugares

Completando essas considerações, Sr. Edson relembra que “o cinema é obrigado a passar filme nacional para cumprir decreto, e como eles fizeram novamente essas pornochanchadas, que na época eram Oscarito, aquela turma, e hoje a Globo faz com qualidade, então o pessoal tem vindo.”

Esses fragmentos de história narrados por Sr. Edson evidenciam, por um lado a crescente decadência das salas de cinema como espaço singular de exibição, diante das facilidades de acesso a filmes pela TV, DVD, Internet. Tais espaços sofrem uma desvalorização como prática cultural outrora popular, visto que nos cinemas eram exibidos até os cinejornais com notícias sobre o município, o país e o mundo, sendo também um espaço de informação frente à falta de acesso à Televisão. Por outro ângulo, nesta fala do Sr. Edson percebe-se de fato o crescimento do cinema nacional, cujos fomentos recebidos por meio das Leis de Incentivo à Cultura, fizeram com que na última década do século XXI chegasse ao mercado cultural uma série de produções de sucesso de bilheteria. Notadamente as comédias que reproduzem estilos e estruturas narrativas televisivas, como de alguns programas e seriados da Rede Globo de Televisão.

Retomando sua fala sobre a reforma da sala, Sr. Edson afirma que “Foram dois anos esperando o Incentivo à Cultura e dois anos aguardando a finalização do cinema”. Sendo que, do Incentivo à Cultura, recebeu R\$ 88.000,00 e investiu mais R\$ 300.000,00. Quanto ao som digital, o mesmo custou U\$ 16.000,00. A esse respeito, Sr. Edson salienta que fez uma pesquisa, por intermédio da ANCINE (Agência Nacional de Cinema) vindo a descobrir que é o exibidor mais antigo em atividade, pois talvez existam exibidores mais velhos, mas que passaram o negócio para os filhos, enquanto ele mesmo continua este trabalho.

Como fatos interessantes na história do Cine Marajá, seu proprietário relembra, ainda, que trouxe artistas à sala, como o cantor Vicente Celestino, quando colocou 1150 pessoas no cinema. Trouxe, também, cantores como Milton Nascimento, Violeta Ferraz e Agnaldo Timóteo. “Muita coisa aconteceu aqui nesse período, viu!?”. O proprietário conta, ainda, que exibiu o filme “*Terremoto*”, que precisava de muitos alto-falantes, usando 18 desses “para mostrar a barulhada do terremoto. Foi um acontecimento!” Esse fato foi o “princípio do som digital”, conforme considera.

Fica evidente nas considerações do proprietário do Cine-Marajá, sua resistência para que este espaço cultural continue “de pé” diante da decadência sofrida pelas salas de cinema,

especialmente as de cinema de rua no final do século XX e início do XXI.<sup>25</sup> Os sequentes fechamentos e reinaugurações, mediante reconfigurações do espaço, demonstram essa vontade por continuar com a atração, mesmo frente às quedas de público, aos altos custos de manutenção, à idade, à iminência da morte do proprietário que, em certo momento da entrevista, quando proponho que torçamos pela alavancada do cinema diz: “Eu não tenho pressa”. Em sua voz, em seu olhar, em suas memórias ficam patentes, também, o saudosismo e a certeza de ter sido um grande sucesso junto à população.

Nesses pedaços de história do Cine Marajá, deve-se lembrar, ainda, que, considerando-o como patrimônio cultural da cidade de Pedro Leopoldo, a partir do ano de 2010 foram realizadas iniciativas como a campanha de alguns educadores, como os professores Junia Sales e Gisnaldo Amorim, entre outros, para alavancar o cinema, incentivando a frequência ao mesmo por meio de promoções, sorteios, venda de camisetas do cinema e a criação de uma página sobre ele na rede social do *Facebook*, O Cine Clube Bate Papo, além de outros projetos de formação de público enviados à Prefeitura de Pedro Leopoldo, pleiteando verbas junto à divisão de cultura, como um projeto enviado por mim.

Nessa mesma via, foi configurado o projeto “Cine-circo”. Segundo o professor André Vieira<sup>26</sup>, ator e produtor, o projeto surgiu no ano de 2011, idealizado e produzido pelo *Grupo de Circo-Teatro Picadeiro Ambulante*, composto por ele e por Jânio Tanaka, profissional de arte-educação. O projeto tem como objetivo difundir a arte cinematográfica e circense no município de Pedro Leopoldo, promovendo um dia com sessão de cinema e com números e espetáculos de circo-teatro, que acontecem sempre na rua, em frente ao Cine Marajá.

---

<sup>25</sup> Sobre o panorama mais geral das práticas com cinema em Pedro Leopoldo, cabe ressaltar ainda a decadência das locadoras de vídeo na cidade. No período de 2010 ao fim de 2013, nas imediações da Rua Comendador Antonio Alves, principal rua do Centro da cidade, de 5 locadoras, três fecharam, sendo duas delas bem tradicionais. Uma outra reduziu seu acervo significativamente, incluindo filmes importantes da história do cinema, passando a dividir seu espaço com uma lanchonete e posteriormente uma loja de brinquedos. Outra delas também reduziu seu acervo, passando a investir mais em jogos de videogame. Entre os possíveis fatores que conduzem a esse quadro, podem estar o crescimento da contratação dos serviços de TV paga, bem como a venda de DVDs “piratas”, que desmotivam o público de investir dinheiro no aluguel de filmes de locadora. Além do investimento do tempo em atrações da internet, como filmes, vídeos e as redes sociais.

<sup>26</sup> André Vieira colaborou com esta pesquisa respondendo textualmente sobre o funcionamento do referido Projeto.

A primeira edição do projeto, afirma André Vieira, contou com duas sessões de cinema e um espetáculo gratuito em frente ao Cine-Shopping Marajá. Em 2012 e 2013, o projeto cine-circo, através de uma parceria com o Ponto de Cultura LUPA, foi contemplado com edital para projetos sociais na Secretaria Municipal de Ação Social. Atualmente, promove oficinas de iniciação circense, voltadas para o público do centro e do bairro Teotônio Batista de Freitas, e oficinas de documentário, além da clássica edição mensal com sessões de cinema gratuitas na sala do Cine Shopping Marajá. Após as sessões, cada edição do projeto é finalizada com uma apresentação de um espetáculo na rua, em frente ao Cine Shopping Marajá. Este trabalho, que visa formar público tanto para o cinema quanto para espetáculos e números circenses e teatrais tem como objetivo a democratização do acesso à arte, à cultura, tendo realizado nos anos de 2012 e 2013 várias edições, beneficiando em média 2.600 pessoas.

### *Ações culturais ligadas ao Cine Marajá*



1. Sr. Edson Jorge, proprietário do Cine Marajá, em frente à bilheteria do cinema em 2010.



2. Prof. Gisinaldo Amorim vestindo camisa da campanha em prol do Cine Marajá.

3. “Cia. El Individuo” em apresentação do Cine Circo em 2013.



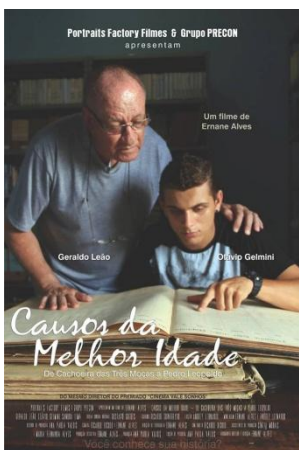
4. Prof. André Vieira e seu filho Davi, em apresentação do Cine Circo em 2013.



Foto 1: Autoria desconhecida. Disponível em: <http://www.encontronecessario.com.br/2010/noticias/um-veterinario-e-seu-cinema/>

Foto 2: Vitor Lino; Fotos 3 e 4: Profa. Júnia Sales.

Ainda em relação às ações recentes relacionadas ao Cine Marajá, um episódio que certamente causou reação incomum entre os moradores da cidade de Pedro Leopoldo, foi a exibição no Cine Marajá em meados de 2012, do filme “*Causos da Melhor Idade*”, (Ernane Alves, Brasil, 2012), cuja observação foi feita com o objetivo de se colher mais informações sobre práticas com cinema na em Pedro Leopoldo. Mesclando os estilos de ficção e documentário, o filme do diretor de cinema pedroleopoldense associa a história de um adolescente que passa a visitar o arquivo público da cidade, na busca por conhecer um pouco da história desta para realizar um trabalho de recuperação escolar, aos depoimentos de cidadãos vultosos que viveram momentos que compõem a história da cidade.



5. Cartaz do filme “Causos da Melhor Idade”



6. Sessão de lançamento do filme “Causos da Melhor Idade” no Cine Marajá.



7. Da direita para esquerda, o ator Otávio Gelmini, o diretor Ernane Alves e o arquivista Geraldo Leão.

Fotos 5, 6 e 7: Portraits Factory Filmes / DVG

Por meio de sua pesquisa, o jovem Pedro entra em contato com o arquivista Geraldo Leão dos Santos, “personagem real”, que foi responsável pela preservação de boa parte dos objetos e documentos que configuram um quadro dos momentos da cidade, alocados no Arquivo Geraldo Leão. Na estrutura narrativa do filme, Geraldo parece ter a função de, ao mesmo tempo, auxiliar Pedro em seu trabalho e “costurar” os depoimentos dos cidadãos, como alguém que se encarregou de reunir os vestígios dos processos ocorridos na cidade.

O filme apresenta uma narrativa não cronológica, desenvolvida em torno de depoimentos sobre aspectos como a construção da cidade, sua economia, religiosidade e manifestações culturais, entre outros, por meio das falas de pessoas, com tradição social, cultural, econômica ou política, que contam a “história oficial” da cidade, se convertendo assim em um rico registro documental de história oral sobre Pedro Leopoldo, podendo, por exemplo, ser utilizado em práticas pedagógicas que relacionem Cinema e História. A produção possibilita que vejamos, entre outras coisas, como Pedro Leopoldo vai se configurando em meio ao ideal modernista que envolve o Brasil no transcorrer do século XX, demonstrado pelo teor de partes de cinejornais que o diretor incorpora ao filme, nos quais é mostrada, com tom apoteótico, a ampliação da cidade na década de 1960. Entre os aspectos fecundos da realização de “Causos da Melhor Idade” podemos destacar também o fato de este ter possibilitado a experiência singular dos pedroleopoldenses verem algo de sua própria história na tela do cinema cinquentenário da cidade; sobretudo num momento no qual as influências cinematográficas que temos na América Latina são as de países com cultura e história estruturalmente diferentes da nossa, como dos Estados Unidos, que tantas vezes não permitem que nos reconheçamos nas narrativas.

Continuando a expor suas lembranças, agora não mais na entrevista que com ele realizamos, mas no filme “Causos da Melhor Idade”, o Sr. Edson Jorge, relembra que, o Cine Marajá, junto ao Cine Central, eram na segunda metade do século passado, umas das principais atrações da cidade de Pedro Leopoldo, e fazendo uma superestimação, diz que o público se somava na casa dos milhares por sessão. O cinema, segundo outros relatos apresentados no documentário citado, era uma atração que mobilizava nas pessoas um ritual de preparação, que podemos comparar àquele realizado por ocasião das missas e eventos religiosos que aconteciam nas pequenas cidades.

O Cine Central, localizado nas imediações do Cine Marajá, foi fechado há mais de três décadas, e este sobrevive com dificuldades em meio às mudanças globais ligadas à reconfiguração do mercado cinematográfico e televisivo, que incluem a oferta de filmes pela televisão aberta e paga, e formas “marginais” de circulação de filmes, como a “pirataria”. E, também, pela Internet, fatores que contribuem para a mudança de perfil do público frequentador, bem como sua diminuição nas salas de cinema <sup>27</sup>. A tendência de diminuição do público dessas salas no país,

---

<sup>27</sup> Num panorama no qual várias salas de cinema fecharam, transformando-se em lojas de *videogames*, templos evangélicos, ou estacionamentos, nas capitais latino-americanas, como Montevidéu, São Paulo, Bogotá e México (às

acompanhada pela reconfiguração de seus espaços físicos, que se tornam igrejas protestantes, lojas, etc., pode ser percebida inclusive pelas mudanças físicas no espaço do Cine Marajá. Este, de um prédio inteiro, ocupado por mais de 900 cadeiras, segundo seu proprietário, passa a ocupar uma pequena sala, hoje com cerca de 80 cadeiras, junto de um pequeno shopping, o Cine-Shopping Marajá, com poucas lojas, mais assemelhado a um centro comercial, e não a um shopping nos moldes das grandes metrópoles.

Sendo assim, o prédio do Cine Marajá, pelas mudanças sofridas em sua arquitetura e funcionalidade, não poderia ser considerado um patrimônio cultural material, frente às descaracterizações em relação à sua construção original. Contudo, poderíamos pensar nas práticas relacionadas a este espaço como constituintes de um patrimônio cultural imaterial, visto que estas emergem de, e conduzem a trilhas de memórias, afetividades, momentos históricos da cidade, práticas educativas, etc. Além disso, as funções socioculturais que esta “casa de cultura” (ainda conforme Edson Jorge, no filme documentário citado) desempenha hoje na cidade, favorecendo sociabilidades de diversos tipos a partir da arte cinematográfica, podem situá-la como patrimônio cultural imaterial.

Pensando o patrimônio como uma *categoria*, Gonçalves (2009) considera que “patrimônio” é uma das palavras que mais usamos no dia-a-dia, referindo-nos às artes, ao meio ambiente, à arquitetura, à cultura, etc.. Muitos estudos afirmam, segundo ele, que essa categoria constitui-se em fins do século XVIII, associada aos processos de formação dos Estados nacionais. No entanto, afirma o autor, omite-se seu caráter milenar, de maneira que aquela não é simplesmente uma invenção da modernidade, estando já presente na Idade Média. Gonçalves considera que o processo de formação de patrimônios está relacionado à categoria de *coleccionamentos*. Aqueles podem ser interpretados como “coleções de objetos móveis e imóveis, apropriados e expostos por determinados grupos sociais”. Porém, afirma o autor, “todo e qualquer

---

quais podemos acrescentar também Belo Horizonte, capital de Minas Gerais e mais importante cidade da Região Metropolitana, da qual Pedro Leopoldo faz parte), Canclini considera que atualmente se assiste a mais filmes do que em qualquer época anterior, porém em casa. O autor apresenta dados que demonstram o grande número de aparelhos de TV e videocassetes presentes no México: das dezesseis milhões de residências mexicanas, mais de treze milhões possuem videocassete (CANCLINI, 2006, p. 158). Sobre isso, cabe ressaltar que, certamente, no ano de 2013, esse número aumentou, sobretudo pelas inovações tecnológicas e a fácil circulação de mercadorias, como as chinesas, que favorecem o acesso massivo aos aparelhos de DVD, aos computadores portáteis e outros aparelhos que possibilitam a exibição de filmes. Tal perspectiva sinaliza ainda a preferência por práticas culturais, ou de lazer, realizadas em casa, o que pode excluir a experimentação da cidade e seus ambientes coletivos. Esses aspectos podem estar associados, entre outros fatores, à falta de espaços e políticas culturais para as cidades, ao cansaço vindo das longas jornadas de trabalho que inibem o deslocamento dos sujeitos e ainda à representação de “perigo” que as grandes cidades assumiram contemporaneamente.

grupo humano exerce algum tipo de atividade de colecionamento de objetos materiais, cujo efeito é demarcar domínio subjetivo em oposição ao “outro” (GONÇALVES, 2009, p.26). Contudo, nem todas as sociedades constituem patrimônios com o objetivo de acumular e reter os bens reunidos, em algumas, sua acumulação visa à redistribuição, ou mesmo a simples destruição. Gonçalves enfatiza, ainda, que a partir do ponto de vista dos modernos, a noção de patrimônio adquire contornos bem delimitados, processo que acompanha as delimitações de categorias de pensamento como *cultura, economia, natureza* (IDEM, p. 27).

Segundo o autor, a noção de patrimônio confunde-se com a de propriedade. Em muitas culturas, os bens servem a propósitos práticos, mas carregam ao mesmo tempo significados mágico-religiosos e sociais. Tomando como referências a literatura etnográfica, como a de Marcel Mauss (1994), o autor considera que para essa ciência, “os bens materiais não são classificados como objetos separados dos seus proprietários”, pelo contrário, os bens são compreendidos como extensões morais de seus proprietários, que são por sua vez, parte de uma totalidade social e cósmica (MAUSS, 1974, p. 133 apud GONÇALVES, 2009, p. 25-27).

Se pensarmos então no espaço das salas de cinema, assim como o Cine Marajá, este comporta não só o cinema em si, mas as histórias do proprietário, seus funcionários, sua família e as diferentes gerações de públicos que o frequentaram ou frequentam.

Gonçalves salienta, que embora patrimônio seja um termo compreendido de maneira variada, ao empregá-lo é preciso “contrastar cuidadosamente as concepções do observador e as concepções nativas”. O autor assinala desta maneira, a emergência de uma nova concepção de patrimônio, que abarca “lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, técnicas, etc.”, sendo esse patrimônio qualificado como *imaterial* ou *intangível*. A ênfase recai desta maneira, sobre os *aspectos ideais e valorativos* da cultura, não se propondo ao tombamento dos bens listados nesse patrimônio. “A proposta existe no sentido de registrar essas práticas e representações e acompanhá-las para verificar sua permanência e transformações” (IDEM, p. 28).

Dada a característica de complexidade de hábitos e práticas que constituem o patrimônio imaterial, conforme destaca Gonçalves (2009), se nos propusermos a compreender como tal as práticas relacionadas ao Cine Marajá, é preciso englobar nessa compreensão a história de seu fundador e o envolvimento de seus familiares na preservação da sala, os usos desta pelos sujeitos e grupos de jovens, adultos, professores, jovens estudantes, etc., bem como a maneira pela

qual a sociedade na qual se insere o cinema o vê e compreende, buscando não naturalizar tais práticas e concepções. Assim, ainda conforme Gonçalves, se não é possível preservar uma *graça recebida* (em relação ao patrimônio imaterial dos festejos do Divino Espírito Santo, por exemplo), também não será possível preservar, no que concerne ao Cinema, fatos e práticas que se “desmancham” no mesmo momento em que acontecem. Porém, assim como é possível preservar registros, receitas, objetos ligados àqueles festejos religiosos, seria possível preservar memórias registradas, objetos remanescentes, depoimentos, e incentivar o costume de frequência à sala. A respeito disso, tal qual Gonçalves, é preciso considerar que o patrimônio serve não apenas para simbolizar, representar, ou comunicar, mas também para agir: “não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas” (GONÇALVES, 2009, p. 31). Nessa perspectiva, práticas como o deslocamento de jovens e professores ao Cine Marajá por meio do Projeto analisado, poderiam ser tomadas como um incentivo à compreensão e experimentação da sala como um patrimônio, formando os estudantes para hábitos de ida ao cinema e para sua valorização no cenário da cidade e da cultura. Compõem as práticas promovidas pelo Projeto as experimentações do deslocamento pela cidade, implicando a simbologia do divertimento e da liberdade dos alunos rumo ao cinema. Estão presentes também o contato com os filmes vistos na sala de cinema, situação que envolve a experimentação deste espaço, característico pela penumbra, pela textura e maciez dos acentos, que acolhem os corpos dos espectadores, pelo alheamento momentâneo do mundo externo, o que converte tal experiência numa forma prazerosa de se aprender e vivenciar a cultura. Se o prazer é uma via de interiorização de hábitos e concepções, muito provavelmente o cinema poderá se tornar um valor, e um foco de preservação para os estudantes que participam do Projeto.

Se pensarmos apenas naquela experiência recente de frequência dos moradores da cidade ao Cine Marajá para assistir a um filme sobre a história da cidade, feito por um diretor nascido na mesma, podemos refletir sobre os significados dessa prática e do papel do cinema local ao fomentá-la, dando continuidade ao estímulo à cultura na cidade, o que advoga em favor de sua preservação. A iminência do desaparecimento da sala de cinema seja pela futura morte de seu proprietário – algo que, segundo Schopenhauer é parte do fenômeno total da vida, ao que não deve ser por nós temido, mas observado com tranquilidade – ou pelas tendências globalizantes que influem negativamente sobre a frequência do público às salas de cinema, entre outras causas, é uma possibilidade que pode despertar na comunidade interesse e ações para preservar essa “casa de cultura”. Segundo Chagas (2009),

a preservação do patrimônio cultural implica noções de “valor” e “perigo”. Valorizar o bem e desejar evitar o perigo de destruição constituem os gestos básicos da coreografia preservacionista que, a rigor, traduz um esforço e um anelo de prolongamento da vida social do bem cultural. (...) É na vida e no uso social do bem cultural que reside o sentido da preservação. A assunção do perigo do uso social do bem preservado implica a possibilidade de ele ser usado como referência de memória, ou como recurso de educação, de conhecimento, de transformação, de sobrevivência e de lazer, por determinadas coletividades (CHAGAS, 2009, p. 108).

É nessa perspectiva, de iminência do desaparecimento, bem como da consciência de suas potencialidades, que se mostra importante a continuidade de formas de preservação das práticas culturais ligadas ao Cine Marajá, prolongando e potencializando seus valores de uso sociais, registrando e protegendo as memórias a eles relacionadas. Diante do que o filme citado mostra, bem como da observação das ofertas e das dificuldades culturais da cidade, não é possível desconsiderar o seu passado e suas interrogações para o presente e o futuro: Seria o ideal de modernização a causa da demolição do patrimônio arquitetônico e ambiental? Qual paisagem urbana deseja-se ver nos próximos anos da cidade? Não há mais espaço para alpendres e pomares? Que política a cidade necessita para que faça reluzir as qualidades dos lugares e das pessoas em suas demandas e direitos? Não seria preciso descentralizar as atenções à cidade, buscando dar àqueles que vivem nos subúrbios, nas comunidades, nos quilombos, a garantia de seu direito a uma vida digna nesse espaço? Considerando que a cultura expressa as relações sociais que se processam em um lugar, não estaria a cidade ficando “débil” com a erosão das práticas culturais? Qual é a parte que nos cabe nesse latifúndio de questões? Considerando as funções sociais de um educandário público, que parte caberia à Escola e o que o Projeto “A escola vai ao cinema” teria a evidenciar ou contribuir para essas questões?

#### **4. O “PROJETO A ESCOLA VAI AO CINEMA: O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCACAO”: UM PLANO GERAL**

Considerando que as concepções, impregnadas das representações sociais, conscientes ou não, refletidas ou não, direcionam as práticas dos sujeitos, atribuindo-lhes significados e, considerando ainda, que qualquer projeto só tem sentido a partir do que seus atores pensam sobre ele, buscamos compreender esses aspectos no Projeto “A escola vai ao cinema: O uso da linguagem cinematográfica na Educação”. Sendo assim, agregamos ao estudo essa dimensão analítica, relativa às visões, percepções e/ou significados que os professores e estudantes que participaram do Projeto construíram acerca desse trabalho.

As informações coletadas mostraram que o “Projeto A escola vai ao Cinema : O uso da Linguagem Cinematográfica na Educação”, foi elaborado pela professora de História Glória e o professor de Educação Física, Luan, com o objetivo de possibilitar aos jovens estudantes o acesso à cultura cinematográfica. Para compreender o que era, realizamos uma entrevista exploratória com a professora coordenadora da atividade. Tal Projeto consistia na exibição de filmes para estudantes dos níveis Fundamental e Médio de Ensino, sendo constituído pelos seguintes eixos: 1) exibição de filmes na escola, com o objetivo de reunir os estudantes dos dois níveis de ensino em momentos como aqueles nos quais ocorriam as reuniões pedagógicas dos docentes. 2) exibição de filmes voltados a conteúdos mais específicos, no caso de algumas disciplinas como História e Literatura, para os dois níveis de ensino e 3) exibição de filmes no Cine Marajá, de acordo com a programação que a sala oferecia, apenas para os alunos do E. Fundamental, sendo isso também uma premiação por bom comportamento das turmas<sup>28</sup>. Realizei imersões no campo no período de agosto de 2012 a novembro 2013, vindo a fazer observações de sessões de exibição e do cotidiano escolar. Após a interrupção da pesquisa por motivo de adoecimento, e com a retomada das atividades em abril de 2013, vim a saber de uma nova configuração do projeto, que agora não fazia exibições para todos os alunos da escola no mesmo horário, mas matinha as idas ao cinema para os alunos do Ensino Fundamental. Diante disso, tive uma conversa informal com Glória, que me

---

<sup>28</sup> Ao ser questionada sobre a ausência da exibição de filmes para os jovens do Ensino Médio, a coordenadora do Projeto comenta sobre a dificuldade de organizar a atividade, mas dizendo que desejava levá-los, inclusive pensando em escrever um “projeto” para conseguir verba pública para ir com os jovens a algum cinema de Belo Horizonte.

situou sobre o estado do Projeto me deixando a par dessa informação e de seu desejo por manter as atividades daquele. Logo, as análises das concepções do Projeto, bem como das perspectivas de seus principais sujeitos sobre o mesmo, compreendem duas fases de observação conforme mencionado.

Considerando que os questionamentos sobre a realidade são mais frutíferos, visto que mobilizam processos reflexivos que podem culminar em ações, apresentamos questionamentos que possam cumprir tal função. Tais questionamentos nasceram também das observações e reflexões feitas no campo e que, mediante o limite de tempo disponível para pesquisa no âmbito da Pós-Graduação, não puderam ser respondidos.

Para compreender a estrutura de funcionamento do “Projeto A escola vai ao Cinema - o uso da linguagem cinematográfica na educação”, que estava em fase inicial de realização, fizemos inicialmente uma entrevista, realizada em meados do mês de agosto de 2012, com a professora coordenadora do projeto, buscando informações como: os fatores que motivaram sua criação, a participação de seus principais atores, suas ações e formas de avaliação, objetivando uma caracterização do projeto e orientação dos passos seguintes da pesquisa.

Compreendi assim, que o “Projeto A escola vai ao Cinema - o uso da linguagem cinematográfica na educação”, expressa uma prática pedagógica, ou um conjunto/articulação de práticas pedagógicas com cinema, realizado na Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo, elaborada Glória, professora de História e vice-diretora da escola, no ano de 2012, com a colaboração do Luan, professor de Educação Física. Este, segundo a coordenadora, já exibia filmes em sua disciplina, tal como “O som do Trovão” (*A Sound of a Thunder*, Peter Hyams, E.U.A./ Reino Unido, 2005, 103 min.) em todas suas turmas tendo cobrado um trabalho dos estudantes a respeito.

Esta pesquisa analisou o desenrolar deste Projeto em suas duas fases: a inicial, em meados do ano de 2012, e sua continuidade, no ano de 2013, fases nas quais apresentou configurações um pouco distintas, devido às demandas havidas para o mesmo. Para efeitos de organização deste relatório da pesquisa, essas fases encontram-se diluídas ao longo dos eixos de análise do Projeto pesquisado.

Tal Projeto, segundo sua principal articuladora, era uma iniciativa sua e do professor de Educação Física, objetivando inserir entre os alunos o cinema, como forma de “dar um pouco

de cultura” a eles, nas palavras de Glória, visto que eles não têm tal acesso. “A maioria nunca havia ido ao cinema”, a professora prossegue. Diante disso, foram estruturadas ações de exibição de filmes na escola e de ida ao Cine Marajá, esta segunda iniciativa voltada exclusivamente, aos estudantes do Ensino Fundamental, algo que se observou até o fim da pesquisa. No que concerne a essa atividade, foram contemplados cerca de 245 jovens do Ensino Fundamental e Médio, ainda que sem uma ocorrência regular, visto que as atividades dependiam da disponibilidade dos professores participantes, das “brechas” do calendário escolar, dos filmes em exibição no cinema, etc.. Nessa dinâmica participaram do Projeto, mais efetivamente, segundo observações, 5 professores, entre eles os dois coordenadores<sup>29</sup>, Glória e Luan, Aurélia, professora de Literatura e Português, Márcia, professora de Matemática, Sofia, professora de Filosofia e Sociologia.

Posto isto, podemos compreender que a perspectiva de oferecer aos alunos participantes do projeto “um pouco de cultura”, nos termos da professora, reside na compreensão da educação e da escola como difusoras dos “conteúdos” que nos precedem, nos ultrapassam, nos instituem. Nessa formulação pode estar contida, ainda, na perspectiva do projeto, uma noção de cultura associada ao espírito cultivado, visto que no contexto focalizado, o cinema assume feições de uma prática cultural distinta daquela que os alunos têm acesso comumente, contemplando ainda a perspectiva do cinema como linguagem universal, parte de uma herança coletiva humana.

Tais concepções que fundamentam a elaboração de ações como esta, de favorecer o acesso dos estudantes ao cinema, podem ser associadas ao que Barbier (1993) chama de *démarche* de elaboração de projeto, ou procedimento/ operação de elaboração de projeto, sendo que esta, passa primeiro pela construção de uma representação mental que busca criar na realidade uma intervenção.

A *démarche* de elaboração de projeto tem o papel semelhante a outras operações que se dão no momento de uma ação específica. Ela produz, segundo Barbier, representações específicas da ação e uma incidência direta no seu desenrolar por meio de variadas operações: operações de análise das necessidades, operações de determinação de objetivos e nomeadamente operações de avaliação. Demonstrando uma distinção entre as representações que precedem as ações e o que chama de “processo operatório”, ou condução das ações, Barbier concebe que aquelas

---

<sup>29</sup> Durante toda a pesquisa tive mais contato com a professora coordenadora que se dispôs a colaborar ativamente com o estudo. Além disso, no fim do ano de 2013 o outro coordenador se retirou da escola e não pude ter acesso a ele, pois segundo a coordenadora ele não atendia seus telefonemas por ter saído magoado da escola, e assim provavelmente não me atenderia também. Contudo a coordenadora não deu maiores esclarecimentos sobre o fato. Mediante combinado no ato da coleta de informações junto aos professores informantes, buscamos atribuir nomes fictícios a eles.

se distinguem da ação, na medida em que não entram diretamente no processo de transformação do real visto (BARBIER, 1993, p.47).

Para o autor, os projetos têm também sua mobilização em função dos afetos, sendo que são mais do que apenas previsão, antecipação, planificação, sendo assim uma mentalização, como é explicado por M.Bru e L.Not,

“[...] projeto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projeto é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa.” O projeto é, aliás, frequentemente apresentado como uma mentalização de um desejo, de um móbil que ele permite ainda reconhecer. Um certo número de *démarches* de projetos funcionam por esta razão como *démarches* de identificação, ou de *reconhecimento dos desejos de produção de* mudança dos atores implicados (M.BRU; L. NOT, 1987, p. 249 apud BARBIER, 1993, p.47).

Levando em conta que os desejos comumente são compreendidos como a falta de algo, Barbier se opõe a tal noção, dizendo que eles podem ser motivados por uma experiência prévia de uma primeira mudança, ou seja, uma experimentação anterior, e considera que, com efeito, se admitir que “desejar é o projeto de reencontrar um prazer já sentido”, é possível que o desejo de uma mudança tenha origem no prazer sentido na experiência de uma primeira mudança ( D. ROSE, s.d. p. 104 apud BARBIER, 1993, p. 47).

Visto isso, esse ambiente de cultura idealizado, desejado, pela professora coordenadora e seu parceiro, o professor Luan, realmente parece se instalar, uma vez que as atividades com cinema são constantes e os alunos já cobram por elas e tomam referências sobre cinema para se remeter a conteúdos escolares, ilustrações de trabalhos, discutindo sobre eles, conforme observado, algo que sinaliza a afetação da dimensão dos desejos dos estudantes para as práticas com cinema, dimensão essa que fundamenta a pedagogia dos projetos. Assim, paulatinamente, com a recorrência das práticas com cinema, esse ambiente de cultura cinematográfica vai se construindo, e o cinema passa a fazer parte da cotidianidade da escola. A consideração dos afetos, dos desejos, das experiências prévias, e porque não das futuras, ou ainda, possíveis, envolvendo as memórias dos sujeitos, não só dos alunos, a quem se destinam os projetos pedagógicos, mas também dos docentes, podem fomentar a pedagogia do projeto, forjando assim possibilidades de aprender e vivenciar situações por meio dos afetos: “A consciência desses efeitos afetivos constitui provavelmente um dos fundamentos mais sólidos da pedagogia do projeto: apoiando-se efetivamente no

reconhecimento de desejos prévios daquele que aprende, tem como função desencadear nele um processo de dinamização de diferentes formas de atividade” (BARBIER, 1993, p. 54).

A professora coordenadora afirma não ter tido conhecimento de outros projetos do tipo para a elaboração deste que realiza em sua escola, acrescentando que “seu” Projeto surgiu mesmo em função do seu desejo pessoal de que os alunos tivessem acesso ao cinema. Segundo Glória, a elaboração do Projeto e suas ações de planejamento se deram “nos corredores, nas conversas do dia-a-dia, pelo telefone”, e as opiniões dos professores tomadas no horário do intervalo, no qual eles sugeriam os filmes a serem exibidos. Enunciando a dimensão da cotidianidade na qual acontecem os planejamentos e práticas pedagógicas, tal qual salientam também Caldeira e Zaidan (2010) a elaboração do projeto nasce de maneira informal, “nos corredores”, no dia-a-dia da escola, vindo a se institucionalizar posteriormente.

A esse respeito, conforme afirma Barbier (1993), um projeto não “nasce do nada”, pois tem como fundamentos representações anteriores, memórias, lembranças, desejos, gostos, etc., que neste caso podem estar associadas às práticas dos professores idealizadores com o cinema, como no caso de Glória, que inclusive já participou de uma ação de exibição e discussão de filmes na década de 1990. A dimensão do desejo, mais uma vez, tão importante na compreensão dos processos sociais, considerando que os sujeitos não são apenas materialidade e racionalidade, tendo suas ações influenciadas por seus anseios mais particulares, afeta aos projetos largamente, sendo de grande importância na construção do imaginário, que se converte numa força estimulante àqueles:

Um projeto “portador” encontra a sua origem na motivação da sua pessoa. Mas nem o impulso nem o desejo realizam um projeto. O projeto supõe a visão da relação “finalidade-objetivo-fim”, fundado na relação “desejo-limites-valor” mediatizado pela relação “recursos-limitações-gestão”. Mas esta motivação é trabalhada pelo imaginário [...], sem imagens fortes, estimulantes, o projeto arrisca-se a não se aguentar [...], as nossas imagens são uma força. Não há mudança sem este trabalho das nossas representações” (L’HOTELLIER, 1986, p.69 apud BARBIER, 1993, p. 53).

Compreendemos assim que o Projeto focalizado foi concebido a partir de um desejo e de um entendimento, nos termos de Barbier, de uma representação: o desejo da coordenadora do Projeto de que os estudantes tivessem acesso à cultura cinematográfica e ao Cinema e a ideia/noção/representação entendimento de que aqueles jovens não têm o acesso aos mesmos, tendo em vista o local de moradia e as características socioculturais de suas famílias, que não têm acesso ao cinema, segundo a professora Glória. Assim, a proposta tem origem numa observação prévia das

situações existentes na escola, sobretudo o perfil dos estudantes, no que concerne às suas práticas culturais com cinema. Tem também origem e se constitui como uma busca e ação concreta no sentido de ampliar o repertório cinematográfico e a experiência daqueles jovens com o cinema, em suma, por meio das ações do Projeto, descritas mais adiante. Logo, o Projeto cria uma intervenção na realidade a partir do conhecimento desta, e assim modifica os cursos que a mesma poderia seguir.

Nessa perspectiva, as ações contidas na proposta demonstram também conhecimento dos professores organizadores, do espaço e da realidade na qual o Projeto se insere, bem como das possibilidades e meios para agir sobre o contexto, indicando assim a existência de uma dimensão de poder, uma vez que há um direcionamento das ações. Tal dimensão é claramente percebida, sobretudo porque o Projeto tem como sua principal articuladora a vice-diretora da escola, que, tendo 25 anos de docência, dos quais 21 anos completos na escola pesquisada, possui conhecimento e recursos para tomar decisões sobre os processos escolares e meios administrativos para colocá-lo em funcionamento, além de ter trânsito cultural e “esclarecimento” político, fatores que dão autonomia e poder aos sujeitos.

Para a professora coordenadora, um dos fatores da falta de acesso dos estudantes ao cinema reside no fato de que a escola se situa na zona rural da cidade e a maioria dos alunos, filhos de famílias de baixa renda, situadas, não têm acesso a esse tipo de bem cultural, (a cultura cinematográfica) quando muito à televisão. Ela considera que, como práticas culturais, os alunos tem acesso às festas religiosas, as “reizadas” (folias de reis), mas não têm acesso ao cinema, teatro e museus. Tais informações da professora foram comprovadas pelo levantamento que realizei entre os jovens dos dois últimos anos do Ensino Fundamental e do Segundo ano do Ensino Médio, através de aplicação de questionários a um total de 27 jovens, dos quais 14 do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 13 do segundo ano do Ensino Médio. De fato, ao serem questionados sobre a frequência ao cinema, exceto por intermédio da escola, a maioria dos estudantes, dos dois níveis de ensino, quando afirma que frequenta tal espaço, o faz esporadicamente. Assim, 15 jovens afirmam ir esporadicamente ao cinema, seguidos por 10 jovens que afirmam não ir nunca, e apenas dois casos de frequência mais assídua, confirmando assim sua falta de acesso, ou restrição ao cinema.

Tal realidade pode ser mais bem compreendida observando-se as dinâmicas de urbanização associadas a processos culturais e socioeconômicos aos quais estão submetidas as

idades. Para Lefebvre (1991), a partir de sua análise sobre as modificações nos grandes centros europeus, a ampliação dos centros urbanos, por meio dos processos de industrialização e da ascensão da burguesia no século XIX, traz como resultado a exclusão de parte de sua população, notavelmente proletários e camponeses, que ficam recuados nas periferias. Nessa perspectiva, contudo, relações entre o rural e o urbano, não desaparecem, mas se intensificam, num processo no qual a ação dos jovens favorece a rápida assimilação das coisas da cidade. Tendo isso em vista e considerando-se as particularidades culturais e históricas das referências do autor, se por um lado o distanciamento dos bairros onde residem os alunos informantes do centro da cidade influencia a baixa frequência ao cinema, uma vez que as distâncias geográficas são também empecilhos que afastam os sujeitos física e simbolicamente dos centros culturais, por outro, os transportes favorecem a mobilidade, tanto que compras e serviços são realizados e buscados no centro da cidade. Isso leva-nos a pensar na hipótese da falta de referências e hábitos culturais ligados ao cinema por parte dos estudantes e suas famílias, não podendo ser desconsiderados também fatores econômicos, uma vez que uma ida ao cinema possa ser dispendiosa para as famílias, nas quais a maioria possui profissões de baixa remuneração. Assim, a compreensão desse fato, podemos dizer, não se resumiria a fatores geográficos e econômicos, mas também aos costumes relacionados às práticas culturais com cinema, ou à valorização desta pelos alunos e suas famílias<sup>30</sup>.

Considerando que, em muitas localidades do Brasil, assim como em outros países, a frequência ao cinema, independentemente dos estilos de filmes preteridos, em muitos contextos socioculturais denota a posição social e a escolaridade dos sujeitos, sendo um hábito ligado às classes mais bem colocadas socialmente, pode-se supor, entre outros fatores, que a baixa frequência

---

<sup>30</sup> Para Bourdieu (2011), no que concerne à análise das práticas culturais das frações de classe da França, há uma tenaz relação entre as práticas culturais, o capital escolar, que seria a conversão da titulação escolar em valor social de mercado, e a origem social (apreendida por meio da profissão paterna). Em uma pesquisa realizada naquele país na década de 1970, o autor mostra a existência de uma relação entre a identificação de compositores musicais, posse de discos e aparelhos de som, habilidade com instrumentos [considerando que a música seria uma das melhores práticas para determinar a classe, dada a raridade das condições de aquisição das disposições correspondentes], frequência a museus e o nível de competência em pintura, com o capital escolar, sendo esses, traços que hierarquizam brutalmente as diferentes classes. Assim, o autor mostra que as práticas culturais ligadas a hábitos “distintos”, ou eruditos, estariam associadas àqueles com maior titulação escolar, havendo nessa perspectiva efeitos muito diferentes no que concerne a profissão, sexo, idade, profissão do pai, moradia, etc., expressando disposições, aptidões ou ainda, preferências [culturais] que variariam segundo as classes.

ao cinema, por parte daqueles estudantes e suas famílias está associada à baixa escolaridade e origem social familiar, incluindo o trabalho dos pais, visto que no grupo investigado há uma predominância de jovens cujos pais e responsáveis possuem ocupações de frações de classe inferiores, com formação profissional e nível de escolaridade abaixo do Superior<sup>31</sup>. Isso indica tanto uma falta de disposições, ou valorizações, para práticas como idas ao cinema, que estariam associadas à escolaridade, como também ao baixo poder aquisitivo que acaba por derivar da escolaridade e profissão. Na apuração das informações constatou-se que, entre os responsáveis pelos 14 jovens do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, 3 possuíam profissões de formação Superior e 11 possuíam ocupações sem esse nível de formação. Já no que diz respeito aos responsáveis pelos 13 jovens do Ensino Médio, 1 possui ocupação de nível Técnico, 1 possui ocupação de nível Superior e 11 possuem ocupações sem nível Superior.

Assim, se por um lado pode haver a influência do dispêndio financeiro para ida dos alunos ao cinema, por outro, a partir do que afirma Aurélia, professora de Português e Literatura, participante do projeto, “muitas vezes os estudantes preferem comprar um lanche, um ‘hot-dog’, do que ir ao cinema”, visto que com a meia entrada os dois custam quase a mesma coisa. Isso reforçaria a possibilidade da baixa frequência ao cinema, apontada pela professora coordenadora do projeto, estar associada também à uma falta de valorização dos filmes vistos na sala de cinema, uma falta de reconhecimento e de hábito ligado a tal prática. Nesse sentido, as ações gerais que o projeto realiza, ou seja, exibição de filmes e estímulo à frequência dos estudantes ao cinema, podem estar contribuindo para ampliação das disposições daqueles para esta arte, para ampliação de seu capital cultural, visto que as práticas escolares contribuem para o desenvolvimento de valores ligados à cultura.

A esse respeito, oferece grande contribuição a discussão de Bourdieu relativa ao capital cultural<sup>32</sup> dos indivíduos associado às instituições familiar e escolar, entre outros aspectos envolvidos nessa problemática, nos quais as relações e práticas com o cinema se inserem. Segundo o autor,

---

<sup>31</sup> Essa categoria inclui ocupações como doméstica, mecânico, carteiro (a), dono de bar, etc..

<sup>32</sup> Bourdieu (1998, 2011) compreende como capital cultural, disposições que se convertem em algum tipo de ganho na cultura, como as habilidades incorporadas por meio dos processos educativos familiares. Assim, o capital cultural pode ser compreendido como o nível cultural de um indivíduo, ou seu grupo, expresso pela relação com bens culturais como as artes plásticas, livros, teatro, cinema, etc.. Tal capital influencia o êxito escolar dos sujeitos, podendo proporcionar uma ascensão cultural, ou a conversão daquele em capital financeiro

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (BOURDIEU, 2011, p.27).

Contudo, não é possível afirmar que o projeto tenha contribuído de fato para a propensão “desinteressada” dos alunos para o cinema, visto que tal perspectiva só poderia ser verificada após um estudo mais amplo e aprofundado, com outros propósitos que não o deste trabalho. Além disso, é preciso ter em vista que a importância do acesso ao cinema e a outras práticas culturais não reside apenas na capitalização desses costumes, de sua conversão em valor de troca e distinção social, mas também na possibilidade de humanização, reflexão e crescimento dos sujeitos que delas participam. E também há sempre que considerar a ausência e as deficiências das políticas públicas para a cultura no Brasil, um problema tão preocupante quanto antigo, sobretudo no que se refere às classes populares, a seus locais de moradia e de maior acesso.

Analisando o texto impresso do projeto pudemos verificar que seu objetivo geral, era o de “introduzir a arte do Cinema no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma visão multidisciplinar como um meio de aproximar o público estudantil da narrativa audiovisual.” E como objetivos específicos:

Possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual; Apresentar o Cinema aos estudantes como sendo uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento; Desenvolver a partir do gosto pelo Cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral; Estimular que os alunos criem o hábito de frequentar o cinema local, estimulando assim o aprendizado cultural e artístico; Promover a integração e o desenvolvimento social, além de oferecer momentos de lazer aos alunos da rede estadual de ensino (E.E. DE PEDRO LEOPOLDO, FAZENDA MODELO, 2012).

Em relação aos objetivos de um projeto, Barbier apresenta o que poderíamos chamar de “alerta” no que concerne à falta de objetivos específicos que pode haver em um projeto:

[...] a determinação de objetivos finais, se não é em todos os casos uma condição prévia temporal, constitui, de fato, um ponto de passagem obrigatório para a elaboração de projetos de ação. Com efeito, em todos os casos, e são muito numerosos, no ensino e na formação, em que

*se constata uma antecipação de uma sequência de atividades sem antecipação do resultado* que devem atingir, não existe planificação propriamente dita, mas sim *programação*. É sabido que esta é a situação mais frequente. E.Charlier (1987), por exemplo, pôde mostrar que, no essencial, os docentes antecipam o desenrolar das suas próprias atividades. [...] Inversamente, em todos os casos, e estes são igualmente numerosos, em que se constata uma antecipação de uma transformação do real sem antecipação do processo que permite aí chegar, não há uma determinação de um objetivo de ação propriamente dita, mas sim uma declaração de uma intenção que corre grande risco de não se concretizar (BARBIER, 1993, p.58, grifos do autor).

Tal perspectiva nos fornece elementos para pensar não numa falta de objetivos específicos do projeto focalizado, mas em sua, talvez, ampla abertura em matéria de possibilidades no que concerne à sequência de atividades. Além disso, percebemos no texto do projeto a ausência de descrições mais precisas sobre como seriam realizadas as ações e procedimentos mais específicos, decompostos dos objetivos gerais e específicos.

Se por um lado esse aspecto dá grande liberdade e amplitude de possibilidades de execuções ou mudanças nos procedimentos, por outro, possibilita que se percam os rumos da ação (considerando que o texto do projeto pode ser entendido como uma espécie de mapa) ou que se siga por cursos diversos daquilo que se objetiva, minando assim a realização dos objetivos específicos. Como exemplo dessa grande amplitude de ações possíveis, fomentar o acesso dos estudantes à cultura cinematográfica poderia comportar desde a exibição de filmes sobre conteúdos de disciplinas, passando por pequenos filmes, animações de audiovisual exibidos em momentos de sociabilidade escolar, até a exibição de filmes na sala de cinema da cidade e mesmo a produção de pequenos filmes e vídeos. Tal abertura poderia, no entanto, se circunscrever a isso, ignorando outras possibilidades de se atingir o objetivo principal do Projeto, que poderia se dar, por exemplo, pela delimitação de uma filmografia para exibição na escola e no cinema, promoção de palestras, encontros, etc. sobre cinema, criação de fóruns de discussão de filmes na escola, e outras possibilidades.

Tendo em vista esses propósitos em sua justificativa, o texto do “Projeto A escola vai ao Cinema – o uso da linguagem cinematográfica na educação”, referente ao ano de 2012, vai explicitando suas características, ou concepções sobre as atividades com cinema. Assim, versa sobre a importância do aprendizado escolar não se restringir ao cumprimento de horários, tarefas e exercícios, considerando que assim, cabe às equipes pedagógicas e administrativas da escola buscar alternativas, de modo que o cinema serviria como “instrumento de debate e reflexão”:

O aprendizado na Escola não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefa e exercícios, pois deve ir muito além do simples formalismo presente no repasse de conteúdos e trabalhos. O aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina do dia-a-dia Escolar. Assim, cabem às equipes pedagógica e administrativa da Escola buscar alternativas, o que pode ser feito através de uma proposta como essa, pois o “Cinema” serve como um instrumento de debate e reflexão, tão importantes na formação de nossas crianças e adolescentes. Por isso mesmo, esse “Projeto O Cinema vai a Escola” mostra relevância extraordinária ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da escola (E.E. DE PEDRO LEOPOLDO – FAZENDA MODELO, 2012).

Compreendido como Arte e como linguagem, segundo a justificativa do texto do projeto, o cinema “facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais”, expressando assim, por um lado, uma perspectiva do projeto que visa potencializar ou fomentar o entendimento de conteúdos escolares, algo que observamos se efetivar segundo as perspectivas das professoras e de alguns estudantes entrevistados. O mesmo foi verificado na observação da exibição do filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.), exibido para se discutir temas do programa de Literatura e História. Entretanto, o texto não apresenta maiores considerações e especificidades acerca do cinema como expressão artística capaz de afetar os sujeitos em seus sentimentos, emoções, etc., carência também percebida em relação ao tratamento dado aos filmes durante as exibições observadas.

Por meio do Projeto, conforme seu texto seria possibilitado aos estudantes “o acesso à cinematografia nacional e local de longas e curtas-metragens, visando a formação sociocultural e política no âmbito Escolar.” Em relação a isso, na primeira fase de sua realização, os estudantes viram, segundo a coordenadora do projeto, o filme “Morte e Vida Severina” (Zelito Viana, Brasil, 1977), para o qual segundo ela, foram trabalhados conteúdos de História, Geografia, Português e Literatura. Já na segunda fase, em 2013, a partir das observações, os estudantes tiveram acesso a pelo menos dois filmes nacionais: “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.) e “Somos tão Jovens”, (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.). O primeiro filme foi selecionado pela professora de Português e Literatura e pela de História, coordenadora do projeto, como o objetivo de se discutir a obra de Machado de Assis e também o contexto histórico do filme junto aos estudantes do Ensino Médio. Já a segunda obra, foi exibida para os estudantes do Ensino Fundamental, pelo fato daquela estar em cartaz do Cine Marajá, ou

seja, ser o filme disponível no momento, além de ter sido bem recomendado pelo filho da professora Glória, segundo ela.

Tais perspectivas do Projeto enunciam dessa maneira a compreensão, ou representação, nos termos de Barbier (1993), sobre os filmes como recurso para se fomentar a compreensão de conteúdos, ou um facilitador pedagógico, possivelmente pela ideia de que aqueles podem conceituar visualmente conteúdos que são tradicionalmente ensinados pelos modos oral e escrito, como ocorre com a Filosofia, segundo Cabrera (2006). De outro lado o projeto em algumas de suas ações busca dar acesso a alguns filmes nacionais por compreender que a formação sociocultural e política pode dar-se a partir da relação com as realidades sócio-históricas mais próximas. Contudo, expressa também um conflito, visto que no tempo em que foram realizadas as observações, percebemos uma presença considerável de filmes norte-americanos entre os filmes assistidos.

Saindo do texto formal do Projeto, e completando o que ele contém, segundo entrevista com a professora coordenadora, um de seus objetivos específicos, além da interação com a cultura, ou o acesso a esta, era a tentativa de melhorar a escrita dos alunos, visto que eles teriam que responder a uma “ficha de filme”, também com objetivos avaliativos, com várias questões. Entre elas: dissertar sobre aquilo que assistiram; contar o que viram; detalhar os personagens; fazer resenhas, destacar coisas que acharam interessantes ou que chamaram a atenção. Uma das fichas de descrição<sup>33</sup> dos filmes trazia os seguintes tópicos: “I – Dados completos do filme: a) Sinopse; b) História; c) Ambientação; d) Personagens; e) Curiosidades; f) Ficha Técnica; g) Depoimento” (E.E. DE PEDRO LEOPOLDO, FAZENDA MODELO, 2012).

Sendo assim, os objetivos do Projeto extrapolavam o próprio filme, o próprio cinema, passando a outros campos disciplinares escolares e habilidades dos estudantes, chegando à questão da leitura e a escrita, demonstrando ainda a integração deste com os objetivos curriculares e demandas mais específicas do currículo escolar oficial. “Esta ficha é uma ficha única”, a professora explica, e tal atividade é integrada às disciplinas dos professores que se dispõem a participar. A coordenadora considera, ainda, que essas atividades foram muito positivas, pois, os meninos e meninas se expressam, as professoras corrigem seus textos e os devolvem, tendo havido avanços em sua escrita. Acredito que, de fato tal prática pode estimular não só as capacidades ortográficas/

---

<sup>33</sup> Ver anexo nº 7

textuais dos jovens, como também a organização de sua memória, de suas capacidades de contar e recontar histórias, mobilizando assim várias estruturas cognitivas.

Se por um lado percebemos no projeto o atendimento aos seus objetivos como fomentador de cultura e agente de transmissão de conhecimento, assim como de estimulador da frequência ao cinema, agente de integração social e fomentador de uma melhor escrita, pelas ações observadas, não podemos afirmar categoricamente que o projeto esteja exercendo o papel de estimular o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral, tal como consta nos objetivos específicos do documento do Projeto. Entendemos que tais disposições teriam possibilidades de serem desenvolvidas mediante um trabalho mais específico e articulado para isso, não verificado nas situações observadas, o que não quer dizer que não aconteça, mediante tal abordagem “crítica”.

Uma situação exemplo disso foi a exibição do filme “Ice: um dia depois de amanhã” (*Ice*. Nick Copus, Nova Zelândia/ Reino Unido, 2011. 184 min.). O filme retrata catástrofes ambientais causadas em função das ações humanas, como a perfuração de poços de petróleo no Ártico, numa fórmula narrativa bem conhecida de suspense, no qual ocorre alguma catástrofe e ao longo da história seus personagens tentam se salvar, enquanto o governo toma medidas que amenizem ou reparem o problema. Tal filme foi exibido no turno da manhã para estudantes das três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, sob acompanhamento da coordenadora do projeto, em um dia de reunião com os pais, sendo que a responsável pela escolha do filme foi a professora de Geografia, que não estava presente no auditório. Percebeu-se muita agitação e dispersão, segundo Glória, por serem “as três piores turmas da escola, sem limites”. Nessa perspectiva, referindo a certas escolhas de filmes para a exibição aos jovens, a coordenadora afirma: “não é isso o que eu penso sobre exibição de filmes na escola”, se referindo ao tipo de filme e a abordagem sobre o mesmo. Contudo, diz que seria mais interessante trabalhar, por exemplo, com o filme *2012* (*2012*, Roland Emmerich, E.U.A, 2012), que, segundo ela, discute questões sobre corrupção, citando também o Brasil nas catástrofes terrestres que abalam o planeta no filme, algo que também não demonstra outras escolhas estilísticas, ou mesmo abordagens, sobre problemas como os ambientais, que era supostamente o tema escolhido para a exibição. Porém não verificamos indícios de preparação para o filme, explanação sobre o mesmo no início da sessão, ou ficha de descrição deste. Visto que não pudemos realizar observações das aulas dos professores que exibiram ou

recomendaram filmes, por desarticulação dessas com os tempos da pesquisa, não verificamos se houve comentários, discussões, etc., sobre essa atividade.

Da mesma forma não podemos afirmar também que o projeto esteja trabalhando o conhecimento da linguagem cinematográfica, tendo em vista que esta não pode ser considerada apenas como um termo genérico para se remeter aos filmes, mas sim mediante suas especificidades, conforme vimos anteriormente, relativas à imagem e demais componentes estéticos, às significações, às formas de afetação de nossas percepções (identificação e projeção), etc.. Aspectos como esses demandam uma articulação complexa de conhecimentos e abordagens, algo que não foi possível observar durante a imersão no campo. Ainda quanto ao projeto analisado e o documento de sua criação, o texto deste no que se refere à metodologia diz:

A E.E. de Pedro Leopoldo e os professores das áreas de Ed. Física, História e Português serão responsáveis pela execução do “Projeto O Cinema vai à Escola”, que será desenvolvido nas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Assim, esse projeto será executado uma vez a cada mês do corrente ano e terá duração indeterminada, sendo renovado anualmente com respectivas adequações e melhorias. Recomendamos que os professores trabalhem antecipadamente através de debates e outras atividades em sala de aula os temas relacionados ao filme que terão oportunidade de assistir. Dessa forma o professor poderá estimular a observação mais acurada e o senso crítico dos alunos quanto à obra cinematográfica. (E.E. DE PEDRO LEOPOLDO – FAZENDA MODELO, 2012).

Se de um lado a ampla abertura do texto do Projeto, ou a ausência de delimitação das ações específicas pudesse ser um fator de risco ao seu “sucesso”, por outro, a aparente abertura quanto à sua continuidade<sup>34</sup>, ou ocorrência de realização, parece positiva, visto que enuncia certa intenção de permanência do projeto, com as mudanças pertinentes e necessárias, demonstrando por outro lado, a maleabilidade com que certos projetos escolares contam, visto que as situações são mutáveis e assim, demandam ações que também se adaptem ao que é posto pela realidade. Embora a preparação prévia não tenha sido observada, a coordenadora do projeto informou sobre

---

<sup>34</sup> Sobre este aspecto da atualização do Projeto, no ano de 2013, com sua retomada e algumas mudanças em sua execução, solicitei à professora coordenadora o texto com as revisões, assim como o caderno onde eram registrados seus aspectos metodológicos. Contudo, até o encerramento da pesquisa de campo em meados de outubro de 2013, o texto do projeto não havia sido reestruturado, segundo a professora coordenadora, em função das demandas do cotidiano escolar que sempre a impediam de se reunir com a professora de Português e Literatura, para fazer as modificações no texto. Da mesma maneira, o caderno de registros não pôde ser analisado, pois, a professora afirma tê-lo perdido e não mais encontrado.

a preparação da professora de Literatura e Português para a exibição do filme adaptação da obra de Machado de Assis, anteriormente citado, explicitando que essa professora falou aos jovens alunos sobre características do período em que se passa a história. Diante disso, Glória, explica que os professores fazem uma preparação com os alunos, versando sobre aquilo que vão assistir. A coordenadora considera que esse direcionamento favorece a percepção e a relação dos meninos com filmes e o desenrolar das atividades, pois, já fizeram sem direcionamento, mas daquela maneira fica melhor. Em relação ainda às concepções do projeto e formas de preparação das atividades, no que diz respeito à relação entre o conteúdo dos filmes e a identidades dos estudantes, a coordenadora afirma que o projeto não tem uma preocupação em estabelecer uma relação entre os filmes exibidos e a identidade dos alunos que frequentam a escola, “a não ser quando o professor pega um filme que tem a ver com o cotidiano deles”, mas não há uma preocupação específica.

Evidenciam-se assim no texto do Projeto, no que concerne à metodologia, apenas orientações mais gerais sobre seus principais responsáveis, assim como orientações sobre posturas dos professores em relação à preparação dos alunos para as atividades, sem descrever, no entanto, os procedimentos mais específicos<sup>35</sup>, componentes das ações gerais. Poderíamos dizer assim que o Projeto analisado é uma “ação permanente”, um marco referencial, cuja principal característica são as ações de realização, seus percursos e suas possibilidades em torno de uma representação central que é a de dar acesso à cultura cinematográfica, algo que é feito por meio das exibições de filmes na Escola e nas idas ao Cine Marajá. Faltam assim, descrições mais apuradas sobre as operações para se atingir os fins aos quais visa o Projeto. Ainda nessa perspectiva, para Barbier (1993), é mais importante, no que concerne à definição do projeto, com vistas a atingir um fim, e, no caso dessa pesquisa, à análise de um Projeto realizado, que se tenha atenção a uma “sequência organizada de operações”, do que a uma “combinação de meios”. A esse respeito, Barbier ressalta que a noção de meios é muitas vezes entendida no sentido material do termo, o que evidentemente se torna muito restritivo, enquanto que, pelo contrário, a noção de operações permite integrar as antecipações

---

<sup>35</sup> Para Barbier, as ações empregadas nos projetos podem ser decompostas em “segmentos de atividades mais curtas”, ações, ou operações menores. Barbier então usa como exemplo disso as profissões, que envolvem tarefas e operações menores: “uma função profissional pode decompor-se em várias atividades, uma atividade em várias tarefas, uma tarefa em vários atos, um ato em várias operações, etc. A maioria das atividades humanas tem o estatuto de meio em relação a outras atividades” (BARBIER, 1993, p.63). Considerando isso, a explicitação e compreensão dos procedimentos menores, ou mais específicos, tanto no texto do Projeto, como nas perspectivas de seus atores se mostra como sendo de grande importância, visto que são extratos menores que compõem um grande quadro, ou nos termos da análise, compõem as ações do Projeto com cinema, sendo importantes na coerência entre teoria e prática.

relativas aos recursos materiais ativados no quadro destas operações” (BARBIER, 1993, p.64). Essas operações, segundo o autor, seguem uma lógica de conjunto, sendo articuladas entre si, só permanecendo no escopo de operações possíveis, aquelas que são suscetíveis de se ligarem entre si, visando permitir a produção do resultado final almejado. Barbier entende, pois, que a definição de “programa”, entendido como um conjunto integrado de atividades concebidas para atingir um fim comum, pode se estender a todas as formas de resultado das práticas de planificação. Assim, o projeto, ou plano, apresenta-se como um

processo hierarquizado de operações: tal operação produz tal resultado, que por sua vez é utilizado como componente de tal operação. O todo encontra-se ordenado para a produção do resultado final. Como os elementos compõem um dispositivo ou um sistema estruturado, cada operação só adquire interesse em função da sua ligação com outras operações e em função da sua contribuição para o resultado final (BARBIER, 1993, p 65).

Percebidas então tais carências descritivas no Projeto focalizado, podemos dizer que é como se o mesmo possuísse uma grande marca, uma ideia fundante e geral, que configura e converge as ações, mas sem a especificação das particularidades, ou operações destas, que se circunscrevem às exibições de filmes na escola, também no âmbito das disciplinas, e às idas ao Cine Marajá.

Em seguida o texto do projeto apresenta um cronograma de realização mensal de atividades, indo de fevereiro a julho, e de agosto a dezembro de 2012; uma listagem de filmes nacionais e estrangeiros, e uma lista de sinopses de filmes dos quais muitos não estão indicados nessa listagem anterior<sup>36</sup>. Conforme observado no campo, a lista não foi seguida; outros filmes se somaram, e outros nunca foram exibidos, enunciando assim novamente a “elasticidade”, abertura ou a imprevisibilidade, que reside na realização de alguns projetos, visto que o cotidiano apresenta demandas diferentes das previstas, e molda os cursos das ações de maneiras diferentes das idealizadas. Enfim, no caso focalizado o que se apresenta é uma delimitação de objetivos, sem contudo, um esclarecimento das formas de como se realizarão as ações que permitirão alcançá-los, havendo assim uma congruência com o que Barbier (1993) considera acerca da antecipação do que

---

<sup>36</sup> Ver anexo nº 6.

se pretende alcançar por meio das ações, entretanto, sem a antecipação das formas que possibilitarão o alcance dos fins.

Já no ano de 2013, quando da realização da segunda versão do Projeto, esta ocorreu sem as exibições coletivas para toda a escola, que, segundo a coordenadora, terminaram em função da grande dispersão causada pela reunião de várias turmas, e também pela criação de um horário específico para as reuniões pedagógicas<sup>37</sup> dos professores. Dessa maneira as exibições na escola passaram a ser realizadas mais no âmbito das disciplinas, de maneira que em 2013 foi exibido o filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.), adaptação da obra de Machado de Assis, numa sessão realizada para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio (que no ano anterior compunham as turmas ditas indisciplinadas nas duas exibições observadas). Foi feita também a observação da ida ao Cine Marajá na qual os alunos do 8º e 9º anos foram assistir ao filme nacional: “Somos tão jovens” (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.), sobre a formação da banda de rock brasileira Legião Urbana, do cantor Renato Russo. Na primeira atividade citada, houve uma preparação dos estudantes para o filme, visto que este estava inserido no programa da disciplina de Literatura, sendo também trabalhado pelas disciplinas de História e Sociologia. Na segunda atividade, observou-se a falta de preparação prévia das professoras, de Matemática e História<sup>38</sup>, que acompanharam os alunos ao Cinema, quanto aos temas que emergem do filme, como adolescência, homossexualidade, uso de drogas e processos ditatoriais. Além da preparação para discutir com os alunos questões que emergem do mesmo, no que concerne, por exemplo, à sua estrutura narrativa, visto que alguns estudantes não compreenderam a mudança temporal evidenciada no filme. Tal suposição é possível, inclusive porque em uma conversa informal com a professora de Matemática, que acompanhou as turmas do oitavo e nono ano ao cinema, essa afirmou não ter assistido ao filme ou se informado sobre ele antes, sendo que seu primeiro contato com o mesmo foi ao mesmo tempo em que os alunos o tiveram.

---

<sup>37</sup> Segundo a professora coordenadora do projeto analisado, foi criado a partir da Resolução 2197 da Secretaria de Educação/M.G. um horário específico para as reuniões pedagógicas, que passaram a acontecer fora do horário escolar, como sábado pela manhã, ou outro dia à noite. Percebemos que tal organização pode funcionar como um fator de desmobilização, desmotivação, ou ainda, desagregação dos professores, que, em meio a todas as suas atribuições, precisam se reportar à escola fora de seu horário habitual de trabalho para pensar e resolver questões do cotidiano escolar.

<sup>38</sup> Neste momento nos referimos à professora Lúcia (nome fictício), que substituíra a outra professora de História do Ensino Fundamental.

Tal dificuldade no processo de preparação dos alunos para o filme pode estar associada aos tempos escolares que limitam tarefas como o conhecimento dos professores sobre os conteúdos dos filmes (sobretudo os exibidos no cinema, que até então eram lançamentos e por isso ainda menos acessíveis aos docentes), e mesmo à falta de habilidades sobre aspectos da teoria do cinema, que permitiram aos professores mais “trato” com as obras fílmicas em suas abordagens pedagógicas. A consideração de tais aspectos demandaria da coordenação do Projeto e outros atores da escola, uma reflexão sobre as possibilidades para contornar tal problema, visto que a compreensão e abordagem dos professores do Projeto sobre os filmes, suas estruturas, concepções, etc., e sobre o cinema como um todo, são fatores estruturantes das práticas que seriam realizadas e, portanto, afetam diretamente a recepção dos estudantes a essas práticas.

Em relação aos tempos de execução do Projeto, o documento de sua criação define que ele deveria ser executado uma vez a cada mês do ano corrente (2012), tendo duração indeterminada, renovado anualmente com as devidas adequações e melhorias. Durante as observações constatamos que, na primeira estrutura do Projeto, quando os estudantes de várias turmas eram agrupados para participarem da sessão coletiva de filmes no auditório da escola, essa atividade com cinema tinha como uma de suas funções otimizar os tempos dos professores, para que pudessem realizar suas reuniões pedagógicas enquanto os alunos assistiam aos filmes. Contudo, conforme considerou a professora coordenadora, tal prática não se consolidou em função da criação de um horário específico para tal fim e também por causa da grande dispersão criada pelo agrupamento de várias turmas no mesmo espaço e horário. Contudo, tal estratégia poderia evidenciar a existência de sessões de cinema nas escolas como uma maneira de ocupar o tempo dos estudantes, para além dos conteúdos e atividades disciplinares. De outra parte, pode também sugerir uma utilização do cinema como “cobre-tempo”, “tapa buracos”, etc..

Os tempos médios de duração das sessões na escola chegavam a cerca de duas horas, variando conforme a duração dos filmes, demandando tempo para organização dos estudantes e formação de silêncio para as atividades. Já as atividades de ida ao Cine Marajá, geravam outras experiências e demandas relativas ao tempo, pois, uma vez que a escola se localiza a cerca 2,5 km do Cinema, a atividade exigia um maior tempo de preparação e a constituição de um outro ritual, relativo a saída da sala, ao deslocamento a pé até a sala de cinema, a organização dos sujeitos nesta e o período da exibição do filme até o retorno e chegada à escola.

Deve-se considerar, aqui, que, embora haja sempre uma inferência sobre os tempos das atividades escolares, fica claro que os tempos previstos para realização das práticas sempre tomam um curso diferente daqueles inicialmente imaginados, uma vez que existe uma multiplicidade de tempos escolares, em função da multiplicidade dos sujeitos e relações que esses geram.

Conforme Faria Filho (2000), quando este pensa no processo de constituição da escola básica brasileira, os tempos escolares são múltiplos, fazendo parte da ordem social e escolar. São tempos sempre pessoais, institucionais, individuais e coletivos, e a tentativa de delimitá-los, controlá-los, na figura de quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, deve, segundo o autor, ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização, demonstrando sua força educativa e centralidade no aparato escolar. Assim, para o autor, a delimitação e controle dos tempos escolares são uma das mais fortes características do processo de construção e imposição de uma nova forma de culturas escolares, com embasamento em uma ordem racionalizada da escola (FARIA FILHO, 2000, p.70).

Visto isso, se por um lado a delimitação de horários e dispositivos de controle dos tempos da escola demonstra uma estratégia de institucionalização e racionalização escolar, há também a existência dos descompassos de tempos pessoais, coletivos e institucionais que trazem à tona a ordem do imprevisto, que foge ao controle da institucionalização e racionalização escolares, fazendo com que as práticas pedagógicas nunca sigam cronogramas idealizados nas atividades. Com a multiplicidade de tempos institucionais e pessoais dos sujeitos, há sempre um desacordo entre os tempos instituídos e os tempos instituintes. Deste modo, inexistente unidade ou uniformidade nesses tempos e, portanto, nos períodos, nos ritmos e durações das atividades escolares, que em inúmeras ocasiões ou situações, fogem do planejado, do esperado, sendo sempre diferente daquele previsto.

Nesse aspecto compreendemos o tempo como um fator de estruturação das práticas pedagógicas, e por conseguinte, dos projetos. Barbier (1993) afirma que o tempo tem importância na realização do projeto, talvez maior do que a dimensão dos recursos: “O tempo representa, com efeito, o quadro social comum de realização das diferentes operações, seja qual for a sua natureza e, com frequência, constitui o mais importante recurso utilizado. Uma certa forma de utilização do tempo constitui uma escolha alternativa em relação a outras utilizações do mesmo tempo” (BARBIER, 1993, p 65). Quanto a isso, foi possível observar, neste caso, a preponderância de

questões como o tempo sobre recursos materiais mais complexos. Foi percebida uma estratégia para driblar a institucionalização dos tempos e as limitações que estas trazem para certas práticas pedagógicas como as realizadas com filmes, que demandam tempo de exibição, de organização dos jovens, de discussão sobre aquilo que foi visto. Sendo assim, na versão do Projeto no ano de 2013, as professoras de Português, Sociologia/Filosofia e História, começaram a utilizar os tempos de suas aulas para a exibição coletiva de filmes comuns para suas disciplinas, como no caso do filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.), de maneira que cada disciplina cobrava e discutia, segundo as professoras, uma dimensão diferente do filme exibido. Tal prática enuncia uma perspectiva multi/interdisciplinar de trabalho, que além de otimizar os tempos escolares, permitiria o desenvolvimento de diferentes percepções sobre os filmes e suas possibilidades por parte dos estudantes. Além disso, a coordenadora do Projeto relatou que buscava, continuamente, filmes de curta-metragem (como alguns de Charlie Chaplin) que podem ser mais bem inseridos no horário escolar, tendo inclusive feito contato com o “Porta Curtas” da Petrobrás, que segundo ela nunca foi respondido. Glória relata que é muito difícil a exibição de um filme com mais de duas horas na escola, sendo mais interessante filmes de curta-metragem.

No que concerne à finalidade escolar das exibições, na perspectiva da coordenadora do Projeto, a exibição de filmes no âmbito institucional seria em função dos conteúdos das disciplinas, enquanto no cinema seria pelo lazer, embora segundo ela, seja também possível unir as duas vertentes. Este entendimento evidencia, entre outros aspectos, a existência de um conflito pedagógico, no que concerne às práticas com arte na escola, gerando essa dicotomia entre práticas com filmes direcionadas ao conteúdo e práticas ligadas ao lazer, ao contrário de uma percepção da possibilidade de integração dessas duas dimensões que essas práticas encerram, ainda que a entrevistada tenha relativizado o que disse a respeito. Perguntada sobre o direcionamento do trabalho com filmes para o aprendizado de conteúdos disciplinares, para o desenvolvimento de sensibilidades e por outros motivos e razões, a coordenadora entende que devem ser trabalhados os dois aspectos, e que não vê tal separação. Para ela, a função social do cinema seria o entretenimento, e também fornecer informações, conhecimento.

Contudo deve-se observar que num primeiro momento, Glória, a professora coordenadora, fez uma separação clara entre a exibição de filmes voltados aos conteúdos disciplinares na escola e seu direcionamento para o lazer, quando na sala de cinema. Assim,

poderíamos nos questionar se tal separação, que parece ocorrer no plano da prática, embora não ocorra num plano conceitual, não estaria restringindo muito as possibilidades do cinema na escola, visto que, para apreender conteúdos, ter informações e conhecimento, não seria necessário apartar as sensibilidades, ou mesmo o lazer, das experiências dos alunos. E, sobretudo, porque sabemos que o cinema de criação, por exemplo, como arte e linguagem, tem atributos, contém possibilidades amplas e fecundas que extrapolam significativamente o aprendizado dos conteúdos de disciplinas escolares. Além disso, tais possibilidades, aparentemente distintas, podem ser contempladas simultaneamente, visto que as dimensões da realidade, razão e emoção, conhecimento e afeto estão mescladas, ao contrário das formas apartadas como são pensados, muitas vezes, limitando-os em fronteiras e divisões artificiais para efeitos curriculares entre outros dos usos instrumental e industrial da arte cinematográfica.

Em relação aos locais de realização do projeto, os principais foram o auditório da escola, que dispõe de cerca de 120 cadeiras, sendo, aproximadamente, 45 delas estofadas e posicionadas nas primeiras fileiras, e o restante em fileiras de cadeiras com 3 assentos por estrutura, dispostas em filas. Quando iniciei as observações do Projeto, o auditório ainda não dispunha de cortinas, fazendo o sol tocar nos jovens estudantes, incomodando-os em demasia, além de deixar o ambiente muito claro. Posteriormente foram instaladas cortinas nas janelas, mas a larga porta de vidro, posicionada perpendicularmente às fileiras de cadeiras, continuou descoberta. Nesse espaço e condições, entendo que a atenção, um fator essencial para a experiência com os filmes, ficava comprometida, algo que pode sinalizar um fator de dispersão daquelas turmas ditas indisciplinadas.

Nas observações realizadas no final de agosto e início de setembro de 2012, ainda na primeira fase do projeto, na qual se reuniam as turmas no auditório enquanto aconteciam as reuniões pedagógicas, percebeu-se muitos focos de dispersão enquanto os alunos do Ensino Fundamental assistiam aos filme “Aprendiz de Feiticeiro” (*The Sorcerer’s Apprentice*, Jon Turteltaub, E.U.A, 2010, 109 min.) escolhido pelo professor de Educação Física. O enredo conta sobre um jovem com poderes de feiticeiro que precisa treinar suas habilidades com ajuda de um feiticeiro mais velho. Foram observados vários focos de desatenção como alunos brincando com o reflexo do sol (que até o momento incomodava a visão, pela ausência de cortinas no auditório, que só foram instaladas posteriormente), conversando em tom de voz alto, e criando pequenas contendas entre si. Neste dia, Luan, o professor coordenador (professor de Educação Física) chamou a atenção dos alunos por repetidas vezes, e manteve o som do filme bem elevado, a ponto de incomodar os

ouvidos, dizendo que só o abaixaria quando houvesse silêncio, no entanto, havia também alguns grupos de estudantes mais atenciosos.

Na segunda observação de exibição do filme selecionado pela professora de geografia, “Ice: um dia depois de amanhã” (*Ice*. Nick Copus, Nova Zelândia/ Reino Unido, 2011. 184 min.) cujo enredo narrava os efeitos do resfriamento da terra em função das modificações ambientais causadas pelo ser humano, também foram percebidos focos de desatenção extremos. Nesta exibição o público era o dos alunos das três turmas da primeira série do Ensino Médio, que, segundo a professora coordenadora, eram turmas difíceis e pouco aplicadas, com dificuldades de aprendizado. Segundo a coordenadora, que acompanhou toda a atividade, os alunos apresentavam uma ausência de limites, sendo que havia pouca participação das famílias nas reuniões de pais, que só procuravam a escola por motivo de problemas entre professor e aluno. Segundo a professora, os alunos não demonstravam interesse por nenhum tipo de filme. Contudo, não poderíamos nos questionar se não haveria outras possibilidades de afetação desses alunos? Se, conforme nos mostra a psicanálise, os sujeitos são mobilizados pelos seus afetos e desejos, a captação da atenção e participação dos alunos para as atividades com filmes não demandaria outras abordagens, outras formas de tocá-los, buscando romper um pouco com as conformações familiares e sociais que se refletem em suas limitações nas práticas escolares? Onde residiriam tais possibilidades? Como mobilizar seus desejos para possibilitar sua interação com os filmes?

Sobre essa questão do desinteresse Munsterberg (2008), traz algumas contribuições, considerando que a atenção é uma função interna que cria o significado do mundo exterior, se voltando “para lá e para cá”, buscando unir frente aos nossos olhos, coisas dispersas ao longo do espaço. Ainda conforme o autor, nossas percepções podem ser classificadas segundo dois tipos de atenção: a voluntária e a involuntária. A primeira consiste na nossa proximidade às impressões com uma ideia preconcebida de onde desejamos colocar o foco, sendo a observação dos objetos impregnada de interesse pessoal, de ideias próprias. Com essa escolha prévia do objetivo da atenção, passamos a ignorar tudo o que não satisfaça aquele interesse específico. A atenção voluntária, considera Munsterberg, controla toda a nossa atividade. É como se fosse um filtro que direciona todas as nossas percepções, de maneira seletiva. Quanto à atenção involuntária, seu foco é dado pelas coisas que percebemos. “Tudo o que é barulhento, brilhante e insólito atrai a atenção involuntária.” Neste caso, o autor considera que a mente se volta para um ponto chamativo, automaticamente. “Tudo o que mexe com os instintos naturais, tudo o que provoca esperança,

medo, entusiasmo, indignação, ou qualquer outra emoção forte assume o controle da atenção” (MUNSTERBERG, 2008, p.27-29). Contudo, afirma, o ponto de partida desse circuito fica fora de nós, caracterizando um tipo de atenção involuntário. Munsterberg salienta, ainda, que no cotidiano essas duas formas de atenção caminham sempre juntas (IDEM, p.29).

Diante de tais considerações e conforme observações de campo, a atenção involuntária dos jovens alunos nas sessões de exibição dos filmes era constantemente mobilizada pela claridade e outros elementos que tornavam o espaço do auditório um local pouco adequado para as mesmas, uma vez que dificultava a atenção voluntária daquele público. Em outros termos, o direcionamento intencional para o filme em exibição ficava dificultado ou comprometido, visto que a atenção involuntária daqueles espectadores era constantemente mobilizada pelos elementos externos, como a luz do sol.

Tais dificuldades são muito comuns nas escolas, visto que as práticas com cinema, não são incluídas como algo legítimo na maioria dos programas e assim acontecem nos espaços que são possíveis. Se em nossas escolas, sucateadas em tantas circunstâncias, faltam até laboratórios de Física e Química, disciplinas “mais reconhecidas” no currículo, pensemos então em espaços para exibição de filmes e práticas com outras artes, que em muitas instituições gozam de pouco status e espaço... Assim, falta nessas escolas mobiliário adequado, equipamentos para projeção, som, espaços em condições adequadas para receber os espectadores para a experiência fílmica. Percebemos tal situação em 4 das 5 escolas nas quais fizemos o levantamento inicial da ocorrência de práticas com cinema. Apenas uma delas contava com uma “sala multimeios”, onde eram feitas exibições de filmes, aulas com projeção digital e palestras. É preciso dizer, entretanto, que o espaço observado na escola onde foi realizada a pesquisa tem um bom potencial para as exibições, pois é amplo, comportando um bom número de jovens, possui projetor e tela e uma caixa acústica potente, contudo carece de adaptações relativas à luminosidade e ao conforto do mobiliário. Diante disso, faz-se importante pensar nas formas de organização dos espaços<sup>39</sup> no interior das escolas, para que as experiências com os filmes possam extrair todas as possibilidades que esses oferecem para a afetação dos sujeitos.

---

<sup>39</sup> A foto 1 foi feita na Escola pelo pesquisador, antes da exibição do filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.). As fotos 2 e 3 foram feitas pelo pesquisador durante a observação da exibição do filme “Somos tão Jovens” (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.) no Cine Marajá. Foto 4 de autoria da Professora Glória, e foto 5 de autoria desconhecida. Ambas feitas no ano de 2012 durante a ida dos alunos do 8º e 9º ano ao cinema.

---

***A escola parece o mundo acontecendo em miniatura... E o cinema aproxima, costura, alinha sujeitos, desejos, intenções. Revolve o campo dos sentimentos e dos aprendizados, criando trilhas para se ampliar as vivências, sendo um motivo para o deslocamento, uma ponte para a cidade e aquilo que a compõe...***

*Tarde de junho... 14 horas... Sol pleno e clima seco, expresso nos tons de verde amarelado da vegetação. Os estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental se enfileiram na entrada da Escola para irem ao Cine Marajá, no Centro da cidade, verem ao filme “Somos tão jovens” (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.), sobre o cantor Renato Russo e a formação da banda Legião Urbana. As professoras Márcia, de Matemática, e Lúcia, que, temporariamente na escola, leciona História para o Ensino Fundamental, comandam o grupo, que vai caminhando, passando pela porteira de madeira que dá acesso à rua. Bambuzais do lado direito, um pasto verde cercado por mais bambuzais do lado esquerdo. Passam pela pequena praça que há próxima à Escola e vão pela trilha da pista de caminhada, ladeada por uma vegetação de cerrado, cortada por um ribeirão cujas águas não são muito limpas. Do outro lado a pista de carros, o LANAGRO e o Parque de Exposições Assis Chateaubriand. Alguns jovens cantam, riem, outros vão com passos lentos e reclamam do sol e da distância até o cinema... Um menino e uma menina dão as mãos, trocam olhares doces e assim vão pelo caminho. Há um clima de descontração durante o percurso feito a pé. Chegam a um novo trecho do caminho, a Rua Anélio Caldas, que, em uma parte elevada do relevo, dá visão superior de todo o centro da cidade, encravado num vale, deixando ver as casas, prédios, e ruas. Próximo ao Cinema, as pessoas observam a movimentação dos 52 alunos e suas professoras.*

*Os jovens e as professoras entram no Cine Marajá, fazem fila para comprar as entradas e também balas, pipoca e refrigerantes. Alguns levaram sacolinhas de lanche de suas próprias casas. À medida que vão sendo liberados da fila, se juntam para fazerem fotos junto com as professoras. Há um clima de festa e descontração na entrada do Cinema. Entram na sala de exibição, se acomodam e a exibição começa... Os jovens cantam a música “Tempo perdido”, reproduzida no início do filme. Durante a exibição os jovens conversam em alguns momentos, mas também ficam atentos e se divertem com a irreverência mostrada pelo personagem principal. Demonstram certa inquietação durante a cena que indica mais claramente a homoafetividade do cantor, quando Renato Russo toca em Carlinhos. Em certo momento, alguns alunos cantam trechos da música “Eduardo e Mônica”, reproduzida no filme. Fico surpreso, pois não imaginava que eles soubessem tão bem essa letra assim como a da música reproduzida no início do filme. Quando este termina, a professora Lúcia pede aos alunos que recolham o lixo, oferecendo sacolas de plástico para alguns deles. A sala não tem vestígios de sujeira. Pergunto a alguns jovens se gostaram do filme e recebo respostas afirmativas e breves: “sim!”. É preciso saber mais...*

*Na volta, a luz do sol está bem menos intensa. Alguns alunos desaparecem por entre as ruas, justificando que vão para suas casas. As professoras se afligem com a traquinagem. Aproximo-me de algumas alunas e uma delas me diz que não entendeu bem o final do filme, que mostra o momento no qual a banda se organiza para ir para a cidade do Rio de Janeiro, cortando imediatamente para uma cena documental na qual Renato faz um show ao vivo para centenas de pessoas. Explico a ela que se trata de um recurso fílmico para mostrar que o tempo passou... A aluna diz também que conheceu algumas músicas da Legião Urbana por meio da Internet. A professora de matemática apreça os estudantes, com medo de que o ônibus escolar parta da escola sem os jovens. As casas de muitos são distantes da Escola. Escuto seus comentários com algumas alunas, nos quais ela diz que o filme falou pouco do envolvimento do cantor com as drogas. A professora demonstra que não houve preparação dos docentes quanto ao conteúdo do filme, quando pergunto se haviam o visto ou lido sobre ele antes da exibição e ela responde negativamente. Chegam todos ao fim da trilha de volta. É hora de tomar o caminho de casa...*

*Anotações do Diário de Campo, junho/2013*

---

Em relação ao espaço, equipamentos, mobiliário e ambientação geral do Cine Marajá, para o qual os estudantes eram levados para algumas sessões de cinema, está disposto no piso superior de uma galeria de lojas de naturezas diversas. Na entrada conta com uma bilheteria, na qual são vendidos doces, bebidas e pipoca. Suas acomodações comportam cerca de 80 pessoas em poltronas acolchoadas, além de haver naquela sala de cinema, um sistema de projeção e som digital (adquiridos pela reforma realizada no ano de 2010), como também um sistema de ar refrigerado e isolamento acústico, atendendo às condições essenciais para uma experiência satisfatória de se ver filmes. A professora coordenadora diz ter descoberto que a ida ao cinema é muito desejada pelos alunos, como premiação pelo seu bom comportamento. Diante disso, podemos inferir que a premiação por tal organização engendra entre os alunos uma compreensão de que o cuidado com o ambiente de estudo pode lhes proporcionar a saída rumo a outro ambiente de “lazer” e cultura, possibilitando experimentar outros espaços, outras relações, outras formas de aprendizado e a mobilização de sua capacidade de sentir. Segundo a profa. coordenadora, os alunos não se importam em ir a pé e ao sol, e que até gostam desse deslocamento. Segundo ela, o dono do cinema certa vez lhe disse que é impressionante a limpeza da sala após a exibição do filme, e segundo ela, essa organização “não tem explicação”. Acredita que esse comportamento é em função do envolvimento com o filme. “O comportamento é excelente e a limpeza na sala de cinema também”.

Contudo, percebeu-se por meio de uma das observações feitas por ocasião de ida ao cinema, que as professoras que acompanharam os alunos na exibição do filme “Somos tão jovens” (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.) já haviam feito uma preparação voltada ao comportamento deles, pois levaram sacolas de lixo e estavam sempre os lembrando sobre a limpeza desse local. Dessa maneira, o procedimento dos alunos não é algo “inexplicável”, espontâneo por parte deles, mas uma expressão do resultado do próprio trabalho das professoras que ajudam no desenvolvimento daquelas posturas. De outro modo, se os estudantes receberam a ida ao cinema como premiação pela organização de sua sala de aula, seria coerente que também se portassem assim na sala de cinema, tendo tal hábito em vias de interiorização.

Se por um lado a educação dos corpos e de seus comportamentos para a organização no ambiente escolar e no cinema instaura práticas e comportamentos que inserem os sujeitos no plano da cultura, e por isso socializa a cultura cinematográfica, de outro, formata esses corpos e seus comportamentos para o “silêncio e a quietude” conforme Arroyo (2009). Contudo esses não são uniformes e permanentes, pois os estudantes interagem expressivamente com os filmes e seus colegas, fazendo gestuais, falando, rindo nos momentos que evocam tais posturas.

De toda forma, se considerarmos que o trânsito em determinados ambientes demanda certos comportamentos, parece positivo que os alunos sejam educados (minimamente) para tal, visto que a atenção e o silêncio são condições para interação com determinados espaços culturais como o cinema. Nesse sentido, tal educação dos corpos e dos comportamentos possibilita o acesso e integração dos estudantes com tais espaços, sendo assim um fator de inclusão.

## *Espaços onde se realizam as práticas com cinema*

1. Vista frontal do auditório da Escola.



2. Vista frontal dos jovens na sala de exibição do Cine Marajá, aguardando ao filme “Somos tão Jovens”.



3. Vista frontal da sala de exibição através da sala de projeção do Cine Marajá.



Fotos: Vitor Lino



4. À direita, jovens na entrada do Cine Marajá, para exibição do Filme “MIB”\*, no ano de 2012. Ao lado esquerdo, o proprietário da Sala, Sr. Edson Jorge.

Foto: Doli Lithz



5. Professoras e jovens no interior da sala do Cine Marajá, aguardando ao filme “MIB 3”. Na frente, ao centro, da esquerda para direita, a professora coordenadora do Projeto, e a professora de Matemática.

Foto: Autoria desconhecida



6. Fachada do Cine Marajá em 2014

Foto: Vitor Lino

Considerando que as práticas pedagógicas e os projetos pedagógicos são balizados pelos recursos humanos e materiais, tal como afirmam Caldeira e Zaidan (2010); Barbier (2010), o Projeto analisado também é influenciado por esses aspectos. Segundo a professora coordenadora, aquele “esbarra” nessa questão financeira o tempo todo, considerando que o projeto dispõe apenas dos recursos humanos e materiais fomentados pela escola. Os alunos Levam merenda de casa quando vão assistir aos filmes, sendo que um ou outro compra algo no cinema. O proprietário do Cine Marajá cobra um preço mais acessível de R\$ 4,00, e, para aqueles que, mesmo frente ao preço reduzido, não dispõem daquela quantia, os professores fazem “vaquinha”. Para a exibição na escola não há gastos, visto que os filmes exibidos geralmente são filmes que os professores têm. Entretanto, a professora diz almejar ter uma sala de exibição com melhores recursos, mas qualquer alteração no prédio precisa ter autorização do LANAGRO, visto que o prédio é do Ministério da Agricultura, além de tal projeto demandar recursos financeiros.

Dessa maneira, dois aspectos nos parecem importantes como pontos para reflexão: a necessidade de instituir a criação de um fundo, com verbas para custeio público, como muitas escolas recebem para suas atividades extracurriculares, de maneira a constituir um pequeno acervo de filmes utilizados para as disciplinas e também em atividades mais gerais, além da continuidade de parcerias com o Cinema, não só para abatimento no preço do ingresso para estudantes, mas, talvez, na possibilidade de criação de um “vale-família”, ou “pacote família”, que possibilitasse à família dos estudantes frequentar o cinema, alimentando tal hábito e fortalecendo a permanência do Cine Marajá, além do que poderia ser ainda uma forma de incentivar entre as famílias as disposições para que a frequência ao cinema seja algo incorporado por elas.

Em relação à participação dos professores na primeira fase, segundo a coordenadora Glória, aqueles que mais interagiram com a proposta foram os professores que mais exibem filmes em suas disciplinas: os da área das ciências humanas, como Português, Literatura, História, além de uma professora de Ciências, ao que acrescentamos também a professora de matemática do Ensino Fundamental. Já na segunda fase do Projeto, realizada em 2013, houve também a participação de uma professora de Sociologia e Filosofia, algo que demonstra a maior proximidade dessas disciplinas com as práticas com cinema. Esta constatação reitera o que havíamos observado anteriormente, na coleta de informações que fizemos nas outras escolas da cidade de Pedro Leopoldo, nas quais ficou evidenciado que os docentes que mais realizam atividades com cinema no âmbito de suas disciplinas são os das ciências humanas.

Talvez isso se dê pelo fato dos filmes trazerem grande possibilidade de ilustração de conteúdos e fomentação de debates, atividades geralmente bastante aplicadas por professores da área das ciências humanas, cujos conteúdos solicitam interações como debates. A relação dos professores no que concerne ao currículo está posta na participação desses na avaliação, na discussão do filme, sendo que uns participam mais que os outros, havendo é claro, aqueles que sequer vão ao auditório.

A coordenadora do Projeto considerou também que a parceria com as outras professoras é positiva, pois no ano de 2012 ela havia ficado “muito sozinha” e afirma que está buscando filmes menores para não atrapalhar os outros professores, ao pedir que cedam suas aulas. Tal fala demonstra assim, que o projeto, embora envolva boa parte da escola, possui um cunho mais particular do que universal, visto que, nem todos os professores e turmas se envolvem. Tal situação se faz possível uma vez que a escola pública oferece certa liberdade de ação aos docentes, de maneira que um projeto, sendo uma representação construída a partir de desejos, memórias, etc., pessoais de seus articuladores, não acolhe ou motiva a todos os sujeitos. No caso do “Projeto A escola vai ao cinema”, conforme veremos posteriormente, todas as professoras envolvidas têm boas referências sobre o cinema em suas memórias, o que certamente as mobiliza para a realização da proposta de exibição de filmes na escola e no Cine Marajá. Em relação aos alunos do Ensino Médio, que nunca foram ao cinema com a escola, a professora coordenadora afirma que ainda não foram por causa do horário, mas que não está descartada tal possibilidade.

No que diz respeito à avaliação das atividades realizadas no âmbito do Projeto, em sua primeira fase, no ano de 2012, foram preparadas pela própria coordenadora, que elaborou a “ficha de filme”, com auxílio da professora de Inglês. Segundo o documento formal/escrito do Projeto, deveriam ser feitas continuamente, buscando observar o desenvolvimento dos estudantes em relação às atividades com os filmes. Quanto a isso, lê-se no texto do Projeto que a avaliação será “desde o início até a execução propriamente dita” e os alunos serão observados no que concerne ao interesse, participação, realização, das atividades orais, escritas e práticas. Os conteúdos explorados também deveriam ser avaliados pelos trabalhos em sala de aula durante o bimestre.

Nesse sentido, há uma avaliação mais geral, ou permanente, sobre as relações dos jovens com o cinema, bem como seus comportamentos ao perceber a interação dos estudantes com as práticas com cinema, suas percepções. De outro modo, as avaliações específicas dos filmes, são

realizadas por meio das fichas de filme conforme mostra o anexo 6. Em relação aos filmes exibidos na escola são atribuídos pontos, embora na primeira das observações alguns alunos da primeira série do Ensino Médio afirmaram que os professores diziam que distribuiriam pontos, mas não o faziam, sugerindo assim uma tensão no que concerne a um possível uso do recurso da nota para garantir adesão dos alunos. Quando os filmes são exibidos no Cine-Marajá (que até a finalização da coleta de dados em outubro de 2013 não havia incluído os alunos do Ensino Médio) não há atribuição de pontos, sendo essa atividade mais uma “premiação”, por exemplo, no âmbito do “Projeto de sala limpa”, que consiste em premiar com a ida ao Cinema os alunos cuja sala se manteve mais organizada e limpa durante as semanas.

Ao final da primeira fase do Projeto foi realizada pela coordenação do projeto e direção da escola uma avaliação daquele como um todo, conforme relatado pela professora coordenadora em entrevista informal, que nesta mesma ocasião salientou que o Projeto encontrava-se suspenso, mas que havia a intenção de retomá-lo com exhibições no Cine Marajá e na escola, com a exibição do filme “Tempos Modernos” (*Modern Times*, Charlie Chaplin, E.U.A/ Reino Unido, 1936, 87 min.). Quanto à continuidade do projeto, Glória pontuou que desejava prosseguir-lo, pois este era “muito bacana”, como também gostaria de melhorá-lo, sendo que conseguia identificar onde houve erros em sua execução. Apesar de representar muito trabalho para a escola e os professores que o integravam, afirmou, considerava que valia à pena continuar.

Fazendo então uma retrospectiva dessa primeira fase, como principais realizações do projeto em tal período, a coordenadora estima o acesso ao cinema, expresso em cerca de 4 idas ao cinema, com os alunos das sextas e oitavas séries do Ensino Fundamental<sup>40</sup>. A professora

---

<sup>40</sup> Em uma última conversa informal, a professora coordenadora do Projeto fez algumas estimativas sobre o mesmo. Em relação ao número de sessões de exibição realizadas no Cine Marajá a professora infere que no ano de 2012 foram cerca de 6, das quais a professora se lembra de filmes como “A era do gelo 4” (*Ice Age: Continental Drift*, Steve Martino/ Mike Thurmeier, E.U.A., 2012, 93 min.) , MIB – Homens de Preto 3” (*Men in Black 3*, Barry Sonnenfeld, E.U.A, 2012, 106 min.) e um desenho, cujo nome a professora não se lembrou, contemplando todas as turmas do Ensino Fundamental. Como acompanhantes dos alunos nessas atividades, a professora coordenadora cita também outros professores como Marcilene (Português), Admilson (Ensino Religioso), Walter (Português e Literatura). Já no ano de 2013, foram cerca de 4 exhibições feitas no Cinema, entre as quais a professora diz se lembrar do filme “Somos tão Jovens” (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.) na qual os jovens ficaram sob responsabilidade das professoras Márcia (Matemática) e Lúcia (nome fictício) de História. Nessas 4 sessões foram contemplados os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos. Os estudantes do 8º ano foram duas vezes ao Cinema e os do 7º ano foram com premiação por terem ganho uma gincana promovida pela Escola. A professora reitera que os jovens do Ensino Médio não chegaram a ir ao Cinema. Em relação às exhibições na Escola, “além daquelas escolhas ruins”, se referindo a outros filmes exibidos para toda a escola, a professora diz se lembrar de filmes como “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.) e sendo essas exibidas no âmbito da associação das disciplinas de História, Literatura/Português e Sociologia. Segundo a coordenadora Glória, no que concerne às avaliações, além da ficha de filme que ela cobrava, e das avaliações mais gerais das atividades, não sabe precisar como eram as avaliações

considera, conforme dito acima, que a reunião de muitos alunos não foi proveitosa. Ela destaca, também, outros problemas havidos à época, quais sejam: o grande número de alunos conjugado às debilidades da acústica da sala; problemas relativos à escolha de filmes, no que concerne às temáticas contidas nos mesmos. Como aspectos positivos, a coordenadora considera o deslocamento que foi promovido para levar os alunos à sala de cinema, ou seja, o sucesso nessa “idealização”: de promover o acesso dos estudantes à sala de cinema, o Cine Marajá, mais especificamente. Segundo Glória, embora tenha havido alguns problemas em relação às escolhas dos filmes, algumas delas foram acertadas, havendo acordo com temas das disciplinas, como no caso do filme “Tempos Modernos” (*Modern Times*, Charlie Chaplin, E.U.A/ Reino Unido, 1936, 87 min.), que trouxe referências para os estudantes, que “não desgrudaram o olho do filme”, nas palavras desta entrevistada.

Prosseguindo seu relato sobre aquela circunstância, a coordenadora relembra um trabalho realizado com os jovens alunos no início de 2013, junto à Escola SEBRAE, no qual o coordenador da atividade perguntou-lhes o que preferiam: que na elaboração da referida atividade cada um fizesse uma única tarefa ou que todos fizessem de tudo, ao que um dos alunos respondeu que da primeira maneira, ficariam como Chaplin, apertando parafusos. A entrevistada se referiu a esse fato, para dizer que aqueles meninos haviam construído referências sobre o processo de produção a partir daquele filme, o que não ocorreria se não o tivessem assistido. Quando a questioneei sobre a possibilidade de os estudantes terem aprendido algo, além de conteúdos, com a exibição dos filmes do Projeto, ela respondeu positivamente, considerando que os jovens aprendiam coisas práticas.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de criar outra dinâmica de exibição de filmes no Cine Marajá, por exemplo, com filmes que não fossem necessariamente aqueles que estivessem em cartaz, a professora coordenadora lembra de, certa vez, na década de 1990, ter dado a ideia de exibir no Cine Marajá o filme “Lamarca” (Sérgio Rezende, Brasil, 1994, 130 min.), em outra escola, num contexto de Educação de Jovens e Adultos, tendo feito comentários sobre a obra antes. Contudo, em relação ao Projeto sob sua coordenação, diz que poderia ter tal dinâmica, mas que só não saberia como. Posteriormente em entrevista com o proprietário do

---

mais específicas dos professores, citando apenas a intenção da professora Aurélia, de Português e Literatura, no Ensino Médio, de cobrar uma questão no “Provão” da Escola. A professora diz se recordar ainda, que, no ano de 2013 a professora Sofia ( Sociologia e Filosofia) “realizou um trabalho muito bonitinho” com o filme “Os Croods” (*The Croods*, KirkDeMicco/ Chris Sanders, E.U.A, 2013, 100 min.) associando o mesmo à Alegoria da Caverna, de Platão.

cinema, este respondeu positivamente à possibilidade da escola escolher filmes em DVD, de acordo com sua demanda, e ele realizar uma exibição exclusiva para ela, o que permitiria a exibição de filmes, selecionados de acordo com outras propostas estéticas, ideológicas, e pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto. Tal situação poderia ainda fomentar a união das dimensões do conteúdo (filmes com temas em consonância com o currículo oficial) e da “diversão” (ida ao cinema), superando a dicotomia diversão/ conteúdo à qual as exibições de filmes parecem estar submetidas.

A professora coordenadora avalia, ainda, a relação da escola com o cinema como “muito legal”, pois o proprietário colaborou com o valor do ingresso, concordou em exibir os filmes fora do horário convencional, havendo assim uma boa relação entre Escola e Cine Marajá. Glória considera que o comportamento dos jovens foi muito bom, tendo havido muita expectativa deles quanto às idas ao cinema. Ao ser indagada sobre a possibilidade do projeto estar contribuindo para os meninos e meninas desenvolverem o hábito de irem às salas de cinema, (aspecto abordado anteriormente), a professora diz acreditar que a proposta cumpriu esse papel, pois alguns deles comentaram que não sabiam que podiam ir ao cinema, citando um jovem, em especial, que sempre fala nessa possibilidade. Contudo, reiteramos que tais disposições são construídas ao longo do tempo, e por isso demandam mais ações e investimentos (humanos e financeiros) para que venham a ser, conforme expressão de Bourdieu (2011) “desinteressadas”. Ou seja, disposições que se tornaram habituais, introjetadas, sobre a cultura legítima, a partir da transmissão de valores realizada pela escola; experiências e conhecimentos, conforme o autor, nem sempre rentáveis ao mercado escolar (BOURDIEU, 2011, p.27).

Além disso, embora seja muito importante que aos estudantes tenham começado a se colocar essa possibilidade, isto é, apesar de ser muito importante que tenham aumentado seu conhecimento do universo do cinema, a partir do Projeto, ir ao cinema só virá a se constituir como um hábito “efetivo”, concretizando tal possibilidade, a medida que extrapolem o nível da possibilidade, começando a frequentar, efetivamente as salas de cinema, para elas se deslocando, se interessando por elas e por essa prática cultural.

Tais perspectivas avaliativas, como as descritas, tanto as mais específicas direcionadas ao aproveitamento dos jovens, a exemplo da “ficha de filme”, como aquelas mais gerais, relativas às processualidades do Projeto, permitem estimar a dimensão de afetação das ações sobre os sujeitos.

No que se refere à avaliação, muito presente nos projetos de ação, Barbier diferencia as *démarches* de elaboração e *démarches* de avaliação, nos seguintes termos:

Com efeito, as *démarches* de avaliação tratam a *transformação efetiva* do real que constitui a realização de uma ação. Estas funcionam, aliás, como o vimos noutros trabalhos, a partir de uma produção de informação sobre o funcionamento e sobre os resultados dessa ação. *Démarches* de elaboração de projetos, e *démarches* de avaliação de projeto encontram-se, de certo, estreitamente articuladas. Com efeito, o referente de uma *démarche* de avaliação é provavelmente constituído pelo projeto produzido por essa ação. Por outro lado, o julgamento de valor produzido no seu termo tem incidência na elaboração de novos projetos. Os dois momentos mantêm, no entanto, um estatuto perfeitamente distinto (BARBIER, 1993, p.50).

A avaliação, nestas circunstâncias, se mostra como uma maneira de produzir sentidos, rever concepções e ações, vislumbrando também possibilidades futuras, demonstrando maturidade analítica dos sujeitos em reconhecer êxitos, possibilidades, equívocos, dificuldades, tensões, etc., conforme observamos nas perspectivas da coordenadora do Projeto. Posturas desse tipo permitem que o projeto esteja em constante construção, admitindo também a dimensão de plasticidade ou mutabilidade dos sujeitos e contextos nos quais estão inseridos, o que tira o Projeto de uma imobilidade, que às vezes se expressa em ações burocrático-tradicionais que algumas escolas mantêm, como certos rituais escolares, que, no entanto já não condizem mais com as realidades dos estudantes. Dessa maneira, o processo avaliativo das ações possibilita a produção dos saberes teóricos e práticos nas práticas pedagógicas, que vão constituindo o arcabouço dos docentes, como no caso da coordenação do Projeto, que em certo momento cita ações que já deram certo mediante experimentações, como aquela de exhibir os filmes para os estudantes, com e sem preparação prévia dos jovens para a exibição.

Considerando que o texto escrito do Projeto nos trouxe um princípio importante para compreender a que este se referia, suas ações, intenções, etc., compreendemos que o mesmo se põe como um fator de comunicação com os pares ou outros interlocutores do Projeto, como este pesquisador, suscitando a importância da comunicação para que um projeto seja realizado. Nessa via, a coordenadora do Projeto, em um conversa informal, afirma que o texto de sua primeira versão foi lido por todos os professores que participaram das ações daquele no ano de 2012, como forma de integrá-los ao mesmo. Para Barbier, a escrita no projeto é uma de suas formas de expressão e comunicação, que traz consigo, além da precisão “a partilha de uma representação semelhante entre

peças não reunidas fisicamente.” Trata-se de algo importante para colocar a ação em processo, sendo exemplo disso os documentos-projeto ou os programas, que significam literalmente “o que é escrito antes”. Os programas, entendidos como o conjunto de operações articuladas visando um fim, salienta o autor, por sua vez, desempenham todas as funções dos projetos porque “em princípio preveem as ações a efetuar, os objetos sobre os quais incidem, os instrumentos e materiais a utilizar para tal, e a ordem pela qual se desenrolarão” (BARBIER, 1993, p.68).

A escrita de um projeto pode ser compreendida ainda como a expressão de uma combinação de representações anteriores, ou melhor, de ideias anteriores sobre projetos, no caso focalizado, ideias anteriores sobre os fins, sentidos e formas de se realizar um projeto com cinema na escola. Tais representações são articuladas, por exemplo, em função daquilo que a coordenadora do projeto (e seu parceiro, professor Luan, que também participou de sua elaboração) sabia sobre elaboração de projetos, como a ordem seqüencial de exposição de seu texto, bem como suas memórias e demais concepções sobre cinema como forma de oferecer aos jovens outras experiências escolares, distantes da rigidez escolar. Nesse sentido, para Barbier, a representação que constitui um projeto de ação não é uma representação totalmente nova, mas apoia-se em representações anteriores. Por tal lógica, são resumidos os conteúdos de representações anteriores, que são apenas evocados, enquanto são expressas apenas as novas combinações das operações que caracterizarão o projeto, de maneira a aligeirar o enunciado deste (BARBIER, 1993, p. 69).

Um projeto também comporta, por outro lado, a comunicação oral e “supõe a reunião das pessoas envolvidas no projeto num mesmo lugar físico, sendo mais utilizada no momento do arranque da ação propriamente dita”, (BARBIER, 1993, p.69). Tal noção se explicitou na maneira como foi conduzida a explicação aos professores sobre as novas configurações do Projeto para o ano de 2013. Segundo a coordenadora, os professores souberam das modificações por meio de uma conversa realizada na primeira reunião pedagógica do ano de 2013, na qual se votou pela continuidade do Projeto.

Cabe acrescentar que foram percebidas limitações do texto referente à primeira versão do Projeto (do ano de 2012), visto que, o mesmo possui lacunas explicativas que poderiam dificultar aos sujeitos docentes, e outros interessados, a compreensão adequada. Visto isso também se apresenta a necessidade de reestruturação do texto, para que se torne um documento claro e acessível. Em relação a isso, cabe ressaltar que, durante as observações, a coordenadora da escola sempre dizia que precisava reelaborar o projeto (ou seu texto), e que o fazia junto a Aurélia,

professora de Português e Literatura, porém nunca lhe sobrava tempo. Dessa maneira, tal reestruturação textual não chegou a acontecer, algo que pode estar associado às várias demandas às quais ficam submetidos os docentes no plano extenso de trabalho nas escolas. Por outro lado, tais lacunas podem ser vistas como intencionais, ou como direcionamentos gerais. Barbier considera que, por vezes, são enunciadas apenas as grandes linhas de um projeto, tendo em vista, por exemplo, uma atividade de decisão ou visando a dinamização da atividade. Em outros casos, afirma, as representações serão objeto de um enunciado suficientemente detalhado para permitir a execução de um subconjunto de tarefas (BARBIER, 1993, p. 70). Contudo, no caso focalizado percebemos que a estrutura final do texto do Projeto, onde faltam certas especificações e detalhamentos, sendo assim quase esse delineamento geral descrito pelo autor, não é algo deliberado, intencional, visto que sua redatora, e coordenadora se mostrou várias vezes incomodada com o mesmo, desejando melhorá-lo.

Concluindo a parte da investigação sobre as concepções que motivaram e alimentaram o Projeto, bem como suas práticas, foi realizada uma entrevista informal com a professora coordenadora, em meados de setembro de 2013, na qual esta fez um “balanço” geral do projeto e esclareceu dúvidas posteriores. Perguntamos a coordenadora o que motivou o título do projeto, ao que esta se mostrou em dúvida, dizendo que pelo que se lembra, o título veio de alguma conversa com a professora da Faculdade de Educação da UFMG, Júnia Sales. Possivelmente, o título “A escola vai ao Cinema: O uso da linguagem cinematográfica na Educação” se embasa nos títulos da coleção de livros sobre Educação e Cinema organizada pela professora da Faculdade de Educação Inês Teixeira, que organizou livros como “A mulher vai ao cinema”, “A escola vai ao cinema”, e “A infância vai ao cinema”, pela Editora Autêntica, mostrando também certa circulação de ideias e da apropriação pela escola de produções como as citadas, embora a professora não tenha citado nenhuma referência a essas leituras. Percebemos também uma “confusão” quanto ao título, uma vez que em alguns momentos o Projeto é nomeado, até textualmente, como “A escola vai ao Cinema” e em outras como “O cinema vai à escola”, conforme podemos comprovar no texto do Projeto (Anexo 6).

Naquela conversa, a professora coordenadora disse que a escola possui um acervo de vídeos educativos, mas não de filmes cinematográficos, mas os professores possuem seu acervo pessoal. Segundo a professora o governo possui uma verba “permanente” que pode ser usada, por exemplo, para compra de filmes, e que assim estão pensando em constituir tal acervo de filmes na

escola, sendo esse um sonho desde que a professora começou a trabalhar na escola. Sobre publicações sobre cinema, a professora diz que há algumas publicações como nas revistas *Nova Escola*, e *Presença Pedagógica*, mas exclusivamente sobre cinema não há. Perguntada sobre a participação de outros professores que não da área das Ciências Humanas no Projeto, a professora considerou que ele poderia estar aberto àqueles que se interessassem, como no caso da professora de Matemática que participa constantemente. Para a professora coordenadora, no que concerne à participação dos alunos, houve uma adesão boa, e, dentro da realidade da Escola, se um único aluno for afetado, já considera isso positivo. Considerando que os projetos nascem e acontecem em função das representações que os sujeitos fazem das ações para modificar a realidade, perguntamos à professora, como seria o Projeto idealizado ou imaginado por ela. A professora diz que desejaria que a atividades do projeto fossem mais frequentes, por exemplo, 2 vezes por semana, que se pudesse levar mais alunos ao Cinema, e que se tivesse esse acervo de filmes e publicações. Em síntese, uma ampliação do Projeto com verba para levar todos os alunos ao cinema, melhorando as exhibições na escola, inclusive com uma sala de projeção, abrindo também o Projeto para a comunidade ao redor.

Comprendemos assim, que um projeto nesses moldes se torna uma ação flexível, maleável, pois acompanha, ou considera, as disposições concretas da realidade, que inclui os comportamentos e demandas dos sujeitos, condicionamentos materiais, temporais, espaciais, contradições e carências, forjando assim práticas que assumem as características dos contextos em que se situam. As concepções da coordenadora associadas às observações e leituras, nos levam a pensar sobre a centralidade na clareza de delimitação das representações, ou idealizações, que mobilizam os demais procedimentos, bem como na delimitação de objetivos e ações, além dos fatores ligados à gestão de um projeto, que pode ser mais bem executado por meio da condução de sujeitos que sejam “minimamente” inteirados, ou afins ao tema que se propõem cercar em suas ações e da realidade que pretendem transformar. Nessa perspectiva, a plasticidade, ou maleabilidade dos agentes condutores de um projeto aos dispostos da realidade, bem como a plasticidade do próprio Projeto, se torna também um fator de êxito para este, visto que, nas situações múltiplas pelas quais passam a escola e suas práticas pedagógicas, se faz importante a destreza coadunada à maleabilidade para condução das ações.

Captamos por meio das observações do “Projeto A escola vai ao Cinema: O uso da linguagem cinematográfica na Educação” que este já existe como fato, algo enunciado e inscrito no

do todo que compõe cotidiano da Escola pesquisada, seja pelos seus procedimentos, seja pelas visões ou perspectivas de seus articuladores e demais sujeitos participantes. Assim, podemos dizer que tal Projeto é uma ação socializada, geradora de sentidos dos quais partilham os sujeitos, sentidos esses positivos, que fazem com que docentes e estudantes construam uma representação positiva das práticas com cinema na Escola. Nessa perspectiva, Para Barbier (1993) a démarche de elaboração de projeto dá origem à enunciação social, ou seja, uma vez que um procedimento desse tipo seja um ato deliberado, escolhido, socialmente organizado, a representação a qual chega leva também à socialização. No caso de projetos de ação coletiva, afirma, essa socialização torna-se muitas vezes uma condição para sua elaboração progressiva e para sua eficácia. Para o autor, a qualidade e eficácia de um projeto, tanto maiores serão quanto o seu resultado e sua elaboração levarem à uma explicitação social. Socializar um projeto, afirma, é enunciá-lo, dar-lhe uma existência social distinta dos atores que detêm a representação correspondente (BARBIER, 1993, p. 68). Barbier apresenta assim uma conclusão completa e sucinta sobre sua concepção da démarche de elaboração de um projeto de ação:

Em suma, podemos convir na definição de um *projeto de ação* como um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações suscetíveis de conduzirem ao estado final da realidade-objeto do processo de transformação que constitui uma ação singular. É a *imagem antecipadora de um processo de transformação do real. É uma representação de operações. A própria "démarche" de elaboração de projetos de ação, ou planificação, pode ser definida como conjunto das operações explícitas e socializadas que, por sua vez, permitem especificamente chegar a uma tal representação* e, portanto, a um tal enunciado. Fazendo um jogo de palavras, podemos dizer que é uma *operação*, ou um trabalho, de *representações*. É um ato explícito e socialmente organizado, conduzindo à produção de um projeto de ação (BARBIER, 1993, p. 71).

Emergem a partir do exposto, alguns questionamentos sobre a realização dos projetos com cinema, em função do que observamos, que podem nos auxiliar na compreensão e realização de outras situações desse tipo, sem dar origem, entretanto a uma postura prescritiva. Visto que as experiências e concepções com cinema afetam as práticas com este, quais são nossas concepções e práticas com cinema no âmbito pessoal? Ou dizendo mais claramente: O que é o cinema em nossas vidas? E ainda, se as experiências pregressas com a sétima arte afetam os olhares sobre essa na escola, não seria importante considerar práticas e estudos com cinema no âmbito das formações curriculares docentes? Podemos identificar nossas representações relativas à práticas e projetos com cinema na escola? Quais seriam? Visto que a elaboração de projetos visa modificar a realidade, o que desejamos ou pretendemos com a elaboração de ações com cinema? Como

delimitar objetivos e processos de maneira a nem ser intransigente com aquilo que a realidade oferece, mas sem também sem excessiva flexibilidade a ponto de se perder os rumos? Como envolver os sujeitos, docentes e discentes, de maneira a considerar seus contextos, demandas, dificuldades e carências? Ou melhor, que operações realizar para que o cinema na escola frutifique em experiências de sensibilização, experimentação estética e conhecimento?

## 5. O “PROJETO A ESCOLA VAI AO CINEMA: O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO”: A VOZ DOS ATORES

### 5.1. Ouvindo as professoras

Considerando que as lembranças, percepções, representações sobre determinada prática podem evidenciar a relação dos sujeitos com a mesma e tendo em vista, sobretudo, que as lembranças são parte constitutiva dos sistemas simbólicos dos indivíduos, constituindo referências a partir das quais eles leem o mundo, buscamos trabalhar algumas lembranças das professoras sobre o cinema em suas vidas ao longo das entrevistas realizadas.

Gloria, professora de História, coordenadora do Projeto, atuante no Ensino Médio, lembra-se de haver assistido o filme *Dr. Jivago* (*Doctor Zhivago*, David Lean, E.U.A./Espanha/Itália, 1965, 197 min.) com os pais, no Cine Central em Pedro Leopoldo, quando era bem jovem. Para ela, foi uma experiência nova, ligada a tal história de amor. Ela destaca que se lembra das cenas quando fecha os olhos. Lembra-se também de ter visto “Zorba” (*Zorba, o grego*/ *Zorba, the greek*, Michael Cacoyannis, E.U.A, 1964, 141 min.) no Cine Marajá, filme no qual, o personagem, para curar sua doença, tinha de fazer um ritual primitivo.

A professora pontua que sempre houve uma boa relação com cinema na cidade de Pedro Leopoldo e também se recorda de que logo após a missa dominical das 9h ela ia assistir filmes no Cine Marajá, na sessão das 10h., sendo a frequência à missa, em seu grupo familiar, uma condição para poder ir ao cinema, algo que ocorreu durante toda sua infância e adolescência. Ainda quanto aos filmes que assistiu na época, ela se lembra-se de “Miná”, o lanterninha do cinema, que xingava todas as pessoas quando não se comportavam adequadamente. Gloria registra que sua relação com o cinema é muito forte.

Completando suas recordações, ela se refere a outro filme que a marcou na adolescência: “Hair” (*Hair*, Milos Forman, E.U.A, 1979, 121 min.) visto em plena ditadura militar no Brasil, tendo ficado com muita raiva dos E.U.A. e da Guerra do Vietnã, conforme citamos anteriormente:

E assim, na adolescência o que me marcou e que eu assisto, até hoje, que eu fico brincando com meus meninos: “hoje eu vou assistir um filme novo na SKY, hoje eu vou assistir “ran”, é... “Hair” (nós dois rimos do erro sobre o nome). Não é “ran” não, é Hair. Nôoo, mas novíssimo, novíssimo... E assim, nós assistimos “Hair” em plena ditadura militar, né... eu era adolescente, assistimo “Hair”. E ficamos assim com raiva demais dos Estados Unidos, da Guerra do Vietnã... Que o filme é sobre isso, né!? Então se eu for contar procê tudo que eu já vivi no Cinema...”

A professora também registra que chegou a participar de debates com filmes na Universidade. E voltando-se a Pedro Leopoldo ela relata que junto com outros professores começou a exibir filmes e discuti-los na década de 1990, quando o proprietário do Cinema reabriu a sala, de maneira que o primeiro filme exibido foi “Lamarca” (Sérgio Rezende, Brasil, 1994, 130 min.)

A professora Aurélia, de Português e Literatura, também atuante no Ensino Médio, disse-nos que teve muitas experiências com cinema, e que é “muito emotiva”, “gosto de mistérios... De filmes que transcendem a realidade”. Contudo, diferentemente de Gloria, ela não relatou nada que estivesse guardado em sua memória do cinema em sua vida nos tempos idos. Assiste a muitos filmes em casa, todo fim de semana, nem sempre acertando nas escolhas de filmes pelo título. Disse também que gosta muito de obras fílmicas de literatura, pois ela acaba as levando para os alunos, que assim, retomam a obra. Dessa maneira, assiste aos filmes mais de uma vez, para levá-los para os estudantes.

A professora de Sociologia e Filosofia, Sofia, também do Ensino Médio, lembra que em sua “época de escola” via muitos filmes, indo também ao cinema com a escola. Ela pontua que, como sua mãe também é professora, sempre foram muito ao cinema e conclui dizendo que para ela “o cinema sempre foi um lazer, uma coisa boa”. Cita como experiência marcante ter visto o filme “O Rei Leão” (*The Lion King*, Roger Allers/Rob Minkoff, E.U.A., 1994, 89 min.) sendo o primeiro filme que ela viu no cinema (em Belo Horizonte) e gostou.

Quanto à professora de Matemática, outra das quatro entrevistadas, também do Ensino Fundamental, revela que quando jovem, morava no sul de Minas e a única diversão ali, naquela cidade pequenina, era ir ao cinema ou ao clube aos domingos. Lembra-se de ir ao cinema para “ver o seriado do Tarzan e do Jornada nas Estrelas”, exibidos aos domingos, “num cinema bem grande, que já foi fechado”, fato que ela constatou no ano de 2012, quando esteve na cidade. Ela revela que a cidade possuía dois cinemas, que eram grandes e bonitos, sendo um deles com dois andares de cadeiras, de maneira que se escolhia a programação mais interessante. Mas hoje não existem mais. Outra lembrança que a professora resolve acrescentar em seu relato é a ida com seu alunos ao Cine Marajá pelo Projeto da Escola.

Analisando as “lembranças” das professoras com cinema, percebemos que todas quatro têm representações positivas sobre o mesmo, como as professoras de História e Matemática, cujas lembranças das idas ao cinema revelam também percepções sobre momentos, ou processos históricos, associados a outras dinâmicas e vivências nas cidades nas quais se encontram/encontravam as salas de cinema que frequentavam. Assim, a ida à missa aparece como condição para frequentar o cinema, sinalizando uma noção do cinema como recompensa/premiação. O que, coincidentemente, ou não, aparece demonstrado na lógica de uma das ações do Projeto em pauta, que consiste em premiar aqueles alunos que se comportam bem e deixam a sala limpa e organizada, levando-os ao cinema, conforme vimos anteriormente. Tais práticas evidenciam também o cotidiano cultural das pequenas cidades, onde à época em que as professoras eram crianças/adolescentes, os cinemas eram grandes atrações, visto que nesse momento a televisão não era tão acessível, se configurando assim em grandes experiências em meio à vida pacata das pequenas cidades, uma experiência de magia e encantamento.

No que concerne ao cinema nas práticas culturais das professoras, ou seja, aquelas realizadas em seus momentos de descanso e lazer, não necessariamente ligadas às atividades pedagógicas, a professora Gloria, de História, relata que ultimamente costuma ver filmes em casa, pela TV aberta, mas os assiste mais pelos canais da TV paga, de maneira que os filmes que mais assiste são aqueles disponibilizados pelos canais. Disse também, que costuma comprar DVD's, além de salientar que assiste filmes praticamente todos os dias, numa dinâmica bem flexível na qual começa a ver, dorme, volta a assisti-los. Ela enfatiza que assiste qualquer coisa e de qualquer nacionalidade, à exceção dos gêneros de terror e pornografia, que “não é muito sua praia”. A professora considera que o propósito do cinema é a diversão, o “desligar-se” num momento, além

de salientar que mesmo sendo um filme ruim, ela vai até o final. Gloria pontua, ainda, que não gosta de dramas, de “filmes muito chorosos”, citando o filme *Marley & eu* ( *Marley & Me*, David Frankel, E.U.A., 2008, 115 min.) como exemplo, pois, considera que já vivemos uma realidade “muito castigada” para ficar vendo esses filmes. E destaca também, que ela gosta muito de documentários.

De modo bem resumido, ao falar sobre filmes que assiste, Aurélia, professora de Português e Literatura, registra que assiste mais aos filmes em casa, indo pouco ao cinema. Costuma ver os filmes semanalmente, mais pela internet, pois tem “Netflix”, sistema que disponibiliza obras fílmicas selecionadas, mediante pagamento. Este também é o caso de Sofia, professora de Sociologia e de Filosofia, que costuma ir pouco ao cinema, vendo mais filmes pela internet e DVD, com frequência semanal, visto que fica em casa e assim vê os filmes com o marido. Sofia fala que gosta de todos estilos, excetuando os de terror. De maneira semelhante, às outras professoras, no que concerne à frequência ao cinema e a frequência de filmes vistos em casa, a professora Márcia, de Matemática, pontua que costuma assistir filmes em casa, pela TV paga. Ela não costuma ver filmes pela internet, mas grava-os pelo próprio aparelho da TV. Pontua que assiste filmes todos os dias depois da Escola, seja no momento mesmo de sua exibição, seja gravando-os para ver depois no aparelho de TV. Assiste também uma série de investigação policial. Márcia revela que prefere filmes de ação, de suspense e terror. Não gosta de romance e nem de comédia. Ela prefere aqueles filmes que só revelam o mistério no final e sobre os de terror, são de seu gosto, exceto aqueles com muita matança. E sobre seu gosto pelos filmes de ação, é porque prendem sua atenção.

Em relação a esse tópico de análise, percebemos a baixa, ou quiçá inexistente, relação das professoras com as salas de cinema, fato que pode estar associado à insuficiência ou falta de atratividade destas, à comodidade de se assistir aos filmes em casa, considerando o fácil acesso a estes, por meio da internet, DVD ou canais de TV paga. Tal fato pode também estar ligado às longas e intensas jornadas e ritmos de trabalho semanal dos docentes, reconhecidamente atribulados e intensos, inclusive com largos períodos de trabalho dedicado a tarefas da docência fora da escola, fatores que muitas vezes podem provocar um cansaço substancial desencorajando-os a deixarem suas casas em seus tempos cotidianos fora da escola.

Outro dado que fica patente nas considerações das professoras é a preferência por estilos e temas de filmes que lhes permitem a evasão da realidade, como no caso da professora de

História, embora essa também diga gostar de documentários, e no da professora de Matemática, que prefere filmes rápidos que prendam sua atenção. Sobre tal evasão, (2002), em suas análises de 1946 sobre as características e funcionamento da indústria cultural, considera que esta incorre na repetição. Com um poder mediado pela diversão, o autor considera esta se caracteriza como a indústria do divertimento, contrária a tudo que poderia ser mais que isso. Destaca-se aqui, que essa visão do cinema como entretenimento apareceu também nas próprias falas e observações dos jovens estudantes quando se referiam às sessões de cinema que assistiam, quando levados pela Escola ao Cine Marajá. Cabe ressaltar ainda que essa concepção da ida ao cinema como uma ação de entretenimento é também a perspectiva aparente da professora coordenadora do Projeto, conforme vimos, embora ela também conceba a ida ao Cinema como fonte de conhecimento.

Ainda conforme Adorno, a força da indústria cultural consiste na adequação às necessidades do público, carente de situações de evasão do trabalho, buscando condições para enfrentá-lo. Sendo assim, diante das atribulações pelas quais passam os docentes, torna-se compreensível seu direcionamento a produções “leves”, de ação, ou que não lhes estimule a “reflexão” ou sofrimento, sinalizando uma estratégia de “autopreservação”, entre outros fatores que podem estar implicados nestas ditas preferências fílmicas dos docentes.<sup>41</sup> Contudo, diante disso, conforme considera Adorno, a imaginação do *consumidor cultural* é tolhida, visto que nessa perspectiva, a obra cinematográfica atrofia a imaginação e a espontaneidade do consumidor, em função da paralisia dessas capacidades pela própria constituição objetiva do filme, que, “exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente” (ADORNO, 2002, p.16). Nessa mesma direção, inúmeros tipos de filmes e produtos culturais, tornam familiares as provas de atenção requeridas, automatizando a estas.

Entendendo que os docentes podem ter constituído, ao longo de suas vidas e encontros com o cinema, um certo *habitus cinematográfico*, recorremos a Bourdieu (2011) para quem o *habitus*, seria o “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, um *sistema de classificação (principium divisionis)* de tais práticas”, sendo definido pela sua capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de

---

<sup>41</sup> Estamos falando de ditas preferências fílmicas, pois concordando com a discussão de Pierre Bourdieu em “A distinção: crítica social do julgamento”, entendemos que esse gosto/preferência foi socialmente construído, tratando-se menos de escolha do que de constrangimentos, de falta de acesso a outros tipos de filmes, de estética, etc.. Nesse sentido, não se pode falar de escolha propriamente.

apreciar essas práticas e esses produtos (gosto)”, constituindo assim o mundo social, ou os espaços do estilo de vida dos sujeitos. O autor salienta que o *habitus*, enquanto disposição geral, faz com que o conjunto das práticas dos sujeitos sejam sistemáticas, por serem produto da aplicação de esquemas idênticos, ou mutuamente convertíveis, ao mesmo tempo sistematicamente distintos das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (BOURDIEU, 2011, p. 162-163). Quanto ao gosto, aqui tomado como algo associado ao *habitus*, o autor o relaciona com a capacidade de diferenciar e apreciar práticas e produtos, sendo algo como uma “propensão e aptidão para apropriação- material e/ou simbólica - de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificastes”. Trata-se de algo aprendido socialmente, que constitui um dos elementos capazes de constituir uma fórmula geradora, que origina o estilo de vida, entendido como o “conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos - mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal - a mesma intenção expressiva.” (IDEM, p. 165). Ainda para o autor, os gostos seriam mais condicionados pela lógica específica dos produtores (ou nos termos de Adorno (2002), pela indústria cultural), do que pela demanda dos consumidores. Isso fica evidente no que tange ao cinema, quando se observa a hegemonia do cinema hollywoodiano, cujos recursos de poder de produção, distribuição e exibição garante sua presença massiva em todo o mercado cinematográfico. gosto conforma ainda a configuração/conversão das necessidades em estratégias, das obrigações em preferências, engendrando o conjunto de escolhas que compõem o estilo de vida (IDEM, p. 166).

Em outros termos, o que se denomina usualmente como gosto, e nessa pesquisa, os gostos cinematográficos daquelas professoras e jovens, além de não ser algo livremente escolhido, mediante um vasto repertório de possibilidades, mas uma imposição cultural, um constrangimento ligado às alternativas existentes e excludentes, bem como a prática de assistir aos filmes em casa, não surgem espontaneamente, não são uma deliberação livre e pessoal. Conforme Bourdieu, são direcionados por aquilo que o mercado oferece, e se apresentam como uma capacidade de apreciar e diferenciar os produtos culturais. Tais gostos denotam ainda aspectos do estilo de vida dessas professoras e de boa parte dos professores dos níveis de ensino Fundamental e Médio, cujas práticas culturais, no caso com cinema, geralmente circunscrevem-se à programação oferecida pelos canais de TV paga. Este acesso exemplifica, de um lado, a ampliação do repertório de práticas culturais das frações das camadas médias aos bens da indústria cultural, em franco

desenvolvimento no Brasil. De outro, trata-se de um acesso a certo tipo de produtos, com as características de bens culturais marcados pela lógica industrial, do mercado, no caso deste estudo, um *cinema de puro consumo*, na expressão de Bergala (2008). Sendo assim, ao mesmo tempo em que a expansão do mercado cinematográfico, da televisão, da internet amplia o repertório de filmes exibidos aos quais pode-se ter acesso, restringe-se a experiência estética e cultural, visto a hegemonia hollywoodiana neste mercado.

Dessa maneira, podemos nos questionar até que ponto a evasão da realidade protege àqueles que passam pelas dificuldades do trabalho e da profissão docente, e ainda se não estaria lhes comprometendo as capacidades reflexivas para processamento das questões que se passam nos filmes, e também das capacidades de tratar criticamente com os estudantes os conteúdos e estruturas narrativas de tais produções, visto que, também são esses estilos que parecem compor suas práticas pedagógicas.

Assim, em relação às práticas pedagógicas com cinema, especificamente em sua disciplina, a professora de História afirma que gosta muito de filmes, e acredita que é uma outra forma, um outro olhar sobre o conteúdo daquilo que se está trabalhando, facilitando-o para os alunos. Diz que exibiu “Tempos Modernos” (*Modern Times*, Charlie Chaplin, E.U.A/ Reino Unido, 1936, 87 min.) sendo “um espetáculo”. A professora, retomando o que já havia dito em uma entrevista anterior, afirma que os alunos viram o filme para estudar a Revolução Industrial, em 2012, e no ano de 2013, quando foram fazer um trabalho no SEBRAE, um dos alunos ao ser questionado sobre a preferência do trabalho em série, fez referência ao filme de Chaplin. Gloria faz referência ao desenho, adaptado do livro “A Divina Comédia”, de Dante Alighieri, que após ser exibido por ela no ano de 2012, foi citado por um dos alunos que depois também procurou o livro na biblioteca. A prática de exibir filmes, afirma ela, desperta a curiosidade dos alunos, em busca por novos conhecimentos, sendo essas práticas algo recorrente.

De acordo com a professora de Português e Literatura, os alunos, em sua maioria, “não são bons leitores”, por preguiça, por falta de acesso ao livro em função do preço deste, que continua caro para muita gente e pelo acervo das bibliotecas, que não atendem aos que gostam de ler, de maneira que o filme é uma boa opção para retomar essas obras que estão muito na mídia, que se transformam em minissérie ou em outra coisa qualquer, para que se interessem de obras como de Machado de Assis, e outras que são um sucesso lá fora. A professora acredita que os alunos gostam mais de obras norte-americanas e dificilmente conhecem os clássicos nacionais. O

procedimento de uso dos filmes, segundo a professora, é de acordo com algum outro professor que também possa utilizar o filme, que é assistido no auditório da escola, pois nem sempre é mais fácil ir à sala de cinema (Cine Marajá). Depois é feito um debate sobre os pontos que mais chamaram a atenção dos alunos, o que mais eles gostaram. Às vezes isso é associado a um Projeto de intervenção pedagógica no qual ela pede aos alunos para classificarem os estilos dos filmes, fazendo uma espécie de tipologia dos filmes, identificando, por exemplo, a tese, o argumento principal, relacionando o título com o conteúdo do filme, sendo que tal atividade, para além do plano de intervenção, é uma atividade recorrente.

A professora de Sociologia e Filosofia, por sua vez, considera que é uma das professoras que mais utiliza filmes, segundo ela por gostar, ser “mais leve e mais fácil de trabalhar com os alunos”, pois “fica mais fácil do menino prestar atenção”. Afirma que hoje em dia “o menino não quer mais quadro, giz e professor falando... Eles desligam!” Havendo internet, celular, o facebook, o tablet esses meios são muito mais interessantes do que ficar prestando atenção em um quadro de giz. Considera que o filme é uma linguagem que atrai crianças, adolescentes e jovens; “a TV atrai; a imagem atrai”, afirma. Formada em História, a professora considera que os materiais encontrados na escola, como os livros didáticos e materiais de apoio trabalham muito com esse aspecto da imagem. Ao que se somou o Projeto de cinema na escola, o que despertou seu desejo em participar do mesmo, pois ela inclusive disse à coordenadora daquele que havia muitos filmes que ela gostaria de passar para os alunos. Afirma que primeiro prepara os alunos e depois exhibe o filme, pois, de maneira contrária eles não prestam atenção, comentando sobre o filme. Como forma avaliativa, diz que promove um debate com os alunos, às vezes até depois da exibição no auditório. Diz que em filmes como Matrix, faz uma comparação com a Filosofia, como no caso da Alegoria da Caverna.

Finalmente, a professora de Matemática, Diz que no ano de 2013 ainda não havia passado nenhum filme, mas que estava com alguns filmes, selecionados para passar no mês de agosto desse ano, que têm a ver com a matéria. Cita o filme “Matemática do amor” (*Invisible Sign*, Marilyn Agrelo, E.U.A, 2010, 96 min.), com Sonia Braga. Diz que é um filme “parado”. Cita também o filme “Uma mente brilhante” (*A Beautiful Mind*, Hon Howard, E.U.A, 2001, 135 min.) que seria exibido para o 9º ano, pois os alunos do oitavo ano não tinham condições de compreendê-lo. Para os alunos do 8º ano exibiria “aquele bobinho, Pato Donald no país da Matemática” (*Donald in Mathmagic Land*, Hamilton Luske/ Wolfgang Reitherman/ Les Clark.

E.U.A, 1959, 27 min.). Acredita que os filmes possam ser relacionados com a matéria, não com os conteúdos específicos, mas com a matemática no geral. A professora diz que gosta de passar filmes para os alunos, acredita que existem muitos filmes e textos que possam ser usados em Matemática, que “não precisa ser só contas e cálculos”, inclusive músicas de um cd de um professor que faz paródias com fórmulas de Matemática, algo que ela acredita que favoreça a memorização. Diz que passa o filme primeiro e depois discute dentro de sala, reservando um horário para isso, perguntando para os alunos o que há de interessante no filme, o que o filme passou para eles, não pondo isso em registro em papel. “Os alunos vão dando opinião”. Nunca deu trabalho sobre a atividade. A professora revela que fez um Projeto para os alunos do 8º e 9º anos, de bom comportamento, como deixar as carteiras arrumadas, não deixar a sala suja, não sair de sala durante troca de professores. A faxineira da escola fica com uma ficha e atribui os conceitos de bom, muito bom, regular ao comportamento dos alunos. Uma vez por semana a professora classifica as salas e aquela que se sai melhor é levada ao cinema como premiação. Diz que as outras turmas estão vendo que os alunos de outras turmas saem e perguntam por que os outros estão saindo. Ela diz que deixa os alunos escolherem o filme e dia que irão ao cinema. Considera que isso ajuda no comportamento e quebra a rotina de escola. Diz que os alunos que não vão ficam muito chateados, mas que ela diz a eles para melhorar o comportamento, e considera que após a última exibição, muitos já melhoraram, embora outros não melhorem.

Percebemos assim que o uso de filmes nas disciplinas das quatro professoras entrevistadas segue as demandas específicas daquelas no que diz respeito a conteúdos e abordagens, no caso das professoras das disciplinas de Ciências Humanas, se adequando assim às bases curriculares. Para essas professoras, os filmes aparecem em suas práticas pedagógicas principalmente como forma de ilustrar conteúdos e motivar discussões relacionadas a estes, sendo ainda uma forma de entreter os alunos diante de abordagens didático-pedagógicas mais tradicionais como “quadro e giz”, conforme disse a professora de Sociologia e Filosofia. Seguem assim no que diz respeito aos procedimentos de uso, a lógica da preparação, da exibição e da discussão do filme. No caso da professora de Português e Literatura, percebemos ainda um trabalho “interessante”, ou frutífero, no que concerne a identificação de tese e argumentos em um filme, o que pode mobilizar capacidades cognitivas e afetivas dos estudantes, que são convocados assim a imergir nas estruturas mais profundas dos filmes, podendo vir, quiçá, a compreender os “conceitos- imagem” destes, visto que os conceitos não estão presentes apenas em abordagens filosóficas das produções cinematográficas e mobilizam os afetos, ainda conforme Cabrera (2006). Por outro lado,

considerando a especificidade dos conceitos de Matemática, mostra-se mais difícil para essa disciplina o uso de filmes com fins ilustrativos. Contudo, os filmes servem como fator motivador de discussões e ainda fomentam a base do Projeto de “Sala limpa”, vertente do Projeto analisado, desenvolvido pela professora, com o objetivo de obter melhor comportamento dos estudantes. Assim, como incentivo e premiação por bom comportamento, os alunos do Ensino Fundamental recebem não lanches ou doces, como em outros momentos na história da Educação, mas sim a ida ao Cinema.

Perguntamos também às professoras quais aspectos elas consideravam importantes na execução de atividades com cinema na escola. Para a professora de História, a primeira coisa a se considerar é o contexto do aluno, tanto em relação ao conteúdo visto por aquele quanto ao cotidiano vivido. Cita um filme exibido pelo professor que participou da coordenação do Projeto no ano anterior cuja história de um atleta com dificuldades financeiras teria gerado identificação nos alunos, que “se viram no filme”, segundo a professora, em função do contexto de pobreza da história narrada, considerando que “os alunos também moram numa região muito pobre”.

Para a professora de Português e Literatura, o principal aspecto é, primeiro, estar atenta à participação efetiva e ao interesse dos alunos pela obra em si, pois, alguns dormem e se dispersam manuseando o celular. A prática é relacionar disciplinas como História, Literatura e Sociologia de maneira interdisciplinar, pois “onde uma não cobra a outra está cobrando”. Às vezes é dada uma questão avaliativa, não em prova, mas uma atividade em sala. A professora diz que a professora de História cobra um pouco mais, citando o exemplo do filme “Tempos Modernos”. Afirma que os professores têm uma ficha técnica do que é o filme, e que às vezes a cobram dos alunos, ou então que façam um resumo do filme, pois se cobram só a ficha técnica eles copiam da internet e não aprendem. Ao recontar o filme, afirma a professora, os alunos treinam a escrita e a própria memória. Afirma que ao assistir produções como as novelas, os alunos ficam presos só às “historinhas” e nem sempre percebem as denúncias sociais presentes naquelas. Já para a professora de Sociologia e Filosofia, o importante é relacionar o conteúdo dos textos aos filmes, considerando também os “valores” que estes discutem.

A professora de Matemática, por sua vez, acha importante considerar a participação, o comportamento e atenção dos alunos ao filme. Diz que fala com os alunos que ela irá fazer perguntas sobre o filme. No momento do debate, retoma algumas cenas, perguntando se eles

observaram alguns aspectos, como coisas da cultura do lugar de onde vem o filme. Ela afirma que filmes específicos sobre matemática não existem, mas que precisa ir trabalhando esses aspectos.

As compreensões das docentes sobre os pontos importantes a serem considerados nas atividades com cinema giram em torno de aspectos diferentes, indo desde a consideração do contexto do aluno – algo importante, visto que os Projetos, conforme afirma Barbier, buscam intervir sobre a realidade, de maneira que essa precisa ser conhecida e tomada – e sua atenção ao que é trabalhado, chegando até a consideração de características dos filmes, passando pela ligação do conteúdo curricular àqueles, entre outros aspectos. Na fala da professora de História, percebe-se a preocupação em mobilizar o aspecto da identificação dos estudantes com o filme, embora em outro momento, a mesma professora tenha afirmado não se preocupar com esse aspecto. Contudo, não há nenhuma menção das professoras no que concerne à consideração das especificidades da linguagem cinematográfica, e tampouco sobre a mobilização mais específica dos afetos dos estudantes em relação aos filmes, com ligeira exceção da professora de História, que, conforme dito considera importante o aspecto da identificação dos alunos com as produções. Pelas reflexões das professoras, também não parece haver uma superação do uso dos filmes segundo o universo escolar, ou seja, as concepções e atividades com cinema ficam circunscritas à sua relação com conteúdos e comportamento dos alunos, não atingindo outras dimensões, como exemplo, a aspiração a gostos e habilidades técnicas e analíticas com cinema, demonstrando assim uma clara “escolarização” das práticas e produtos culturais como o cinema.

Considerando que a adesão a Projetos como o analisado é geralmente voluntária, embora saibamos que os docentes são, muitas vezes, direcionados pelas coordenações a participarem de certas atividades, perguntamos às professoras por que estas participam do Projeto. Em relação a isso a professora de História afirma que está no Projeto porque gosta muito de cinema e que acredita muito “nessa outra visão, nessas outras formas e lugares de aprendizado. Sair da sala de aula, mostrar outros horizontes, ver, ter contato com a arte.” Já a professora de Português e Literatura, diz já ter há mais tempo a prática de assistir a filmes literários, algum documentário, falando sobre o autor ou filmes que retomam obras clássicas, que é o que os alunos não gostam de ler, em função da linguagem erudita, e da dificuldade de compreensão. Assim, a professora foi convidada a participar do Projeto pela coordenadora do mesmo, fazendo parcerias com as profas. De História e Sociologia/Filosofia, algo que tem dado certo. A professora de Sociologia diz participar do Projeto porque acha que este é importante para os alunos e que é perceptível que eles

não têm acesso; “apesar de terem internet, etc., eles não vão ao cinema”, não têm paciência. Ela acredita que para gostar, é preciso conhecer os filmes. Diz que muitos alunos não têm noção de expressões culturais e cita o cantor brasileiro MV Bill, e os Beatles, os quais apenas dois ou três alunos conheciam, pois a profa. de História havia comentado sobre eles em sua aula. “Eles vivem com muita informação, mas desconectados do mundo”.

Por fim, a professora de Matemática diz que participa do Projeto porque ele é interessante, e ela gosta, sendo que já passava filmes para os alunos. Na escola em questão a professora já leciona há 7 anos, tendo a prática de exibir filmes, segundo ela, mas diz ter usado filmes nas outras escolas que já trabalhou. “Às vezes passava o filme por passar. Já na escola há um Projeto, umas perguntas”, de maneira que ela acha interessante, considerando que desenvolve a cultura dos alunos, tendo descoberto que muitos alunos nunca haviam ido ao cinema por meio de seus próprios comentários. Acha que os alunos estão adquirindo o hábito de ir ao cinema a partir da Escola. Assim, nas falas das professoras percebemos a existência de interesse por participar do Projeto, motivado pelo gosto e pelos costumes pessoais com cinema, além da percepção de um valor positivo do Projeto sobre o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito, por exemplo, à interação com a cultura, sendo esses os principais fatores de sua participação.

---

***Unem-se as professoras como estratégia para desenvolverem suas práticas pedagógicas, lutando contra os pequenos monstros do cotidiano escolar, como o tempo dos horários e cronogramas, que às vezes parece a tudo devorar...***

*Começa mais uma manhã na Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo. O clima é fresco, típico do mês de agosto. Os jovens das turmas 201, 202 e 203 do Ensino Médio, formando um grupo de cerca de 105 alunos, se direcionam para o auditório, que fica a uns trinta metros dos prédios principais. Todos vão assistir ao filme “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.), adaptação da obra de Machado de Assis. No pequeno palco de alvenaria do auditório, a professora Aurélia, de Português e Literatura, prepara os aparelhos, olhando e mexendo no computador com certa expressão de estranheza. Os jovens chegam ao ambiente e se sentam, preferindo as cadeiras estofadas que ficam na frente, deixando as cadeiras comuns de trás para os que chegam depois. Começa a exibição... Aos poucos o silêncio vai se fazendo, deixando-se ouvir apenas os diálogos e sons musicais do*

*filme. A professora Gloria, coordenadora do projeto, senta-se ao meu lado, também numa cadeira ao fundo da sala, e me mostra um espesso caderno no qual ela faz um relatório sobre a atividade, dizendo que “o Projeto não está solto, todas as coisas estão amarradas”. Aurélia vai para outra sala, ao final do primeiro horário, e chega ao auditório o professor de Matemática que se inteira sobre a atividade, perguntando se é para cobrar o resumo do filme, buscando saber quanto tempo de duração tem o mesmo. A professora responde que o filme tem quase três horas, e assim o professor pergunta a ela se precisa ficar durante toda a exibição. Ela pergunta se ele tem algo para fazer, e o professor responde que sim, se retirando do auditório... Durante a exibição, os jovens riem da fala do personagem principal, que sempre se refere a uma moça bonita que lhe interessou, mas que era “coxa”. A professora coordenadora, que circula durante quase todo o tempo pela sala, se aproxima novamente de mim e diz que a professora de Literatura fez entre os alunos uma explanação sobre o período no qual se passa o filme, antes de sua exibição. Acrescenta que, no ano anterior, o filme foi exibido para os alunos do 1º ano do Ensino Médio e que “eles nem piscavam e depois fizeram várias reflexões legais”. Em outro momento, chega à sala o professor de Geografia, que se senta, tira trabalhos de sua bolsa e começa a corrigi-los sem prestar atenção ao filme. A professora Sofia, de Sociologia e Filosofia, chega para participar da atividade e se informa sobre algo com a professora de Literatura. Em certo momento sentam-se as três professoras, uma ao lado da outra. A luz indireta do sol atravessa a porta de vidro e ilumina suas cabeças, alinhadas como numa escultura de pedra. Olham as três para a tela do filme, cujas imagens lembram o padrão estético das pinturas de Debret. Os jovens estudantes vêm ao filme com atenção e envolvimento. Há um clima sagrado no ar. O tempo escolar parece ter as dimensões elásticas, afrouxando ou apertando, conforme nos articulamos para vivenciá-lo...*

*Anotações do Diário de Campo, agosto/2013*

---

Sobre a função das professoras no Projeto, a coordenadora diz que a sua função é de incentivadora, que vive “colocando o pessoal para frente”, “dizendo a todos para trabalhar com cinema, para passar filme”. Fica “acalentando”. Já a professora de Português e Literatura, afirma que, como adepta do cinema, tem tentado despertar nos alunos o interesse pela obra, não só pelo que acontece no filme, mas também para chamar a atenção do aluno para a leitura, a importância de ler, não ficar só no filme, pois se perde a consciência da obra. O que tem atingido cada vez mais os alunos, facilitando o conhecimento deles dentro da Literatura. A professora de Filosofia e Sociologia, diz que exhibe filmes em comum com as outras professoras participantes do Projeto, como Tempos Modernos, que foi utilizado pelas professoras de História, Português e Literatura. Esta última trabalhou o filme “Canudos” (Guerra de Canudos, Sérgio Rezende, Brasil, 1997, 165 min.) – sobre a Guerra de Canudos, com os alunos do 3º ano, sendo que este foi aproveitado assim para a discussão sobre formação de sociedades e territórios em Sociologia. Já a professora de

Matemática, diz participar do Projeto mais a partir de sua disciplina. Quando outros professores passam filmes ela cede o horário e depois utiliza esses para discutir também em sua disciplina. A professora cita o filme nacional “Até que a sorte nos separe” (Roberto Santucci, Brasil, 2012, 90 min.), cujo casal principal da história ganha um prêmio na loteria, mas gasta todo o dinheiro, e diz que os alunos acharam muito interessante, e que eles próprios falaram da questão do casal não ter controlado o dinheiro.

Diante das considerações das professoras, percebemos que, com exceção da professora coordenadora, que além da exibição de filmes em sua disciplina, assume o papel de motivadora das ações do Projeto, as docentes têm como função abordar os filmes a partir dos enfoques de suas disciplinas, ainda que almejando uma ação “interdisciplinar”. No caso da professora de Matemática, esta, por conduzir a ação de ida ao cinema com as turmas que apresentam bom comportamento, possui também a função de acompanhar os alunos ao cinema, algo que também se estende a outros professores, mesmo estes não participando oficialmente do Projeto, conforme observado em uma última visita à escola no final de novembro de 2013. Essa professora mostra ainda o deslocamento de sua disciplina (sugerindo também o deslocamento de outras disciplinas) no que concerne à cessão do seu horário para exibição de filmes, cobrando algum aspecto destes posteriormente, algo que também suscita questionamentos quanto a esses aspectos cobrados e ao nível de aprofundamento sobre eles. Tal perspectiva de participação das professoras a partir do enfoque de sua disciplina enuncia novamente a condição do Projeto como de cunho “mais particular” ou “pontual” no que concerne ao todo da escola, ou seja, as ações das professoras demonstram que este não abarca toda a escola e os sujeitos nela envolvidos, algo que também se explica pela grande diversidade, e quiçá, divergências, entre os turnos e professores.

Se o Projeto destina-se aos estudantes, tornou-se importante compreender a percepção dos efeitos deste sobre os jovens, segundo as docentes. Assim, no que diz respeito à participação dos alunos no Projeto, a professora coordenadora considera que aqueles gostam muito de ir ao cinema, e que não se importam de ir a pé, pois não vão habitualmente a locais como esse, sendo que muitos estão indo a tal espaço pela primeira vez na vida. Dá o exemplo de uma aluna que gostaria de abrir a escola para exibir filmes, desejo motivado pelo Projeto. Afirma que, entre os alunos do Ensino Fundamental, é pequeno o número de alunos que não foram ao cinema.

Segundo a professora de Português e Literatura, a participação dos estudantes ainda não é total. Alguns alunos até sugerem alguns filmes, e os professores definem se cabe ou não

passá-los na Escola. Cita um episódio no qual um aluno sugeriu a exibição do filme “O nome da Rosa” (*Der Name der Rose*, Jean Jacques Annaud, França/Itália/Alemanha, 1986, 130 min.) e que uma aluna comentou em casa sobre a cena de sexo entre o padre e a plebeia, de maneira que sua mãe foi até a escola fazer uma crítica, dizendo que aquele não era um filme para se assistir com adolescentes. A professora narra então que disse à mãe da estudante que o filme não tinha nada que sua filha não visse em “Malhação” (seriado adolescente da Rede Globo de Televisão), sendo que esta é mais explícita do que o filme. Disse que os alunos gostaram muito do filme e que ela conseguiu falar sobre o contexto no qual começa o Romantismo. Diz que os alunos ainda não conseguem pegar a essência da obra, “ficam na ‘periferia’”, pois dentro de sua interpretação como professora de Português, percebe que eles leem muito pouco, não conseguindo enxergar os núcleos daquilo que assistem no que leem, nos filmes, na novela. Pelo nível de leitura e interpretação baixo, os alunos não conseguem relacionar uma coisa com a outra, trazer elementos do que assistiram de um filme, de uma obra antiga, para os dias de hoje. Assim, a professora dá o exemplo do que é ser mulher na obra “Senhora”, de José de Alencar, e o que seria hoje, o que mudaria nessa história, como o autor a escreveria hoje? A professora também faz uma reflexão sobre a mudança da concepção de romantismo, considerando como exemplo a mudança da percepção da mulher como “deusa”, idealizada, como nas serenatas de outrora, e esta hoje, vista como a “cachorra, a piriguete”, afirmando que as mulheres perderam muito dentro dessa “literatura de vida, pra chegar hoje só como objeto”, e se consegue conscientizar as alunas de que é preciso gostar mais de si, mas isso não seria só uma função da escola, mas também da família. A professora de Sociologia e Filosofia, por sua vez, afirma brevemente que os estudantes ficam empolgados e cobram a continuidade da exibição dos filmes. A professora de Matemática, demonstrando também a percepção sobre outras formas de participação dos estudantes no Projeto, considera que um ponto positivo nele é a “satisfação dos alunos, de 90%”, que se envolvem e gostam da atividade e assim, acredita que os alunos também poderiam escolher os filmes.

Todas as professoras atuantes no Projeto consideram que os estudantes ficam interessados e motivados pelo Projeto, de maneira que alguns, conforme a professora de História, demonstram ainda, um interesse com atividades com cinema para além das conformações disciplinares, como no caso da aluna que sugeriu abrir a escola para a exibição de filmes. Tal situação sugeriria ainda o desenvolvimento das “disposições desinteressadas”, salientadas por Bourdieu, neste caso no que concerne às práticas culturais com cinema, incentivadas pela escola. Por outro lado, compreendemos também que a participação dos estudantes ainda não é total,

conforme afirma a professora de Português e Literatura, e conforme ainda evidenciou-se nas observações e registros junto aos estudantes do Ensino Médio, que até o fim da coleta de dados em outubro não haviam ido ao Cine Marajá. Outro aspecto importante salientado é o do nível “periférico” de percepção e aprofundamento dos estudantes em relação ao que leem nas obras e ao que veem nos filmes, enunciando talvez abordagens que não estimulem maiores processos reflexivos, talvez pela superficialidade (não num sentido pejorativo) que assumem as práticas pedagógicas com filmes em alguns contextos, ilustrada, por exemplo, no desconhecimento das professoras sobre o filme a ser exibido, como no caso da exibição do filme “Somos tão Jovens”. O que não quer dizer também que as professoras tenham, necessariamente, que “estudar” todo o filme antes da exibição, no caso de filmes que estão apenas em cartaz no cinema, pois estas podem, inclusive, assumir uma postura de aprendizes junto com os estudantes, no momento mesmo de exibição. Contudo, uma preparação mínima se mostra importante para que as chaves de leitura dos filmes, já que estes trazem também elementos conceituais para além da sensibilização que promovem, fiquem claras para os docentes e esses possam explorar bem os filmes com os estudantes. Outro aspecto a salientar é a demanda de participação dos alunos na escolha dos filmes, algo que confirmamos nas falas e respostas daqueles, conforme veremos adiante.

Em relação às potencialidades, limites e/ou dificuldades na exibição de filmes para os estudantes, sendo esta uma categoria de avaliação do Projeto para as professoras entrevistadas e para o campo de pesquisa em Educação e Cinema, a professora de História considera que uma das dificuldades no Projeto é o uso dos filmes longos na escola e de se conseguir curtas para exibição, em função do tempo e da carga horária que não podem ser extrapolados. Como potencialidade, a professora acha que é a grande animação das pessoas com cinema.

Para a professora de Literatura e Português, uma das dificuldades é encontrar filmes de boa qualidade, pois os mais antigos já começam a ficar estragados, com ruídos, faltando partes, e as locadoras não tem interesse em manter esses filmes voltados para o contexto escolar. Em alguns filmes “americanos”, por exemplo, consegue-se fazer a relação com o trovadorismo, com o heroísmo, considera. A maior dificuldade é o interesse do aluno em perceber que o filme não é um momento de diversão na escola, mas é também cultura, é um momento em que ele (o aluno) vai aprender de maneira diferenciada; eles ainda não entendem o que é “diferente”, “para eles diferente na escola é não ter aula, ir para fora tomar um solzinho”. Assim, antes de ir para o cinema é preciso fazer uma cobrança dizendo que o filme será cobrado na prova. Para ela os alunos não se

apercebem da importância do filme, para eles é lazer, uma substituição da aula pelo filme. A professora acredita que dentro de sua área, a potencialidade do cinema consiste no aspecto cultural, visto que a Escola fica numa área rural, num quadro no qual muitos alunos não têm acesso ao teatro, que alguns nunca foram ao shopping, não conhecem nem mesmo uma sala de cinema menor; o cinema tradicional que não existe, que eles não conhecem, e, se tiverem que escolher entre gastar o dinheiro para ir ao cinema ou comprar um hot-dog, preferem este último. Assim, a potencialidade seria de despertar o interesse pela cultura.

De acordo com a percepção da professora de Sociologia e Filosofia, uma das dificuldades é a estrutura do auditório onde são exibidos os filmes, pois, embora haja telão, não é confortável. Outra dificuldade é a de levar os alunos ao cinema, pois financeiramente se tiver de pagar ônibus, muitos não vão. Contudo, no que concerne ao cinema de Pedro Leopoldo, ela acredita que eles podem se mobilizar para ir. Acha que eles não vão pelo financeiro, mesmo com a meia entrada não têm condições. Acredita que outra dificuldade é a limitação do tempo, visto que ficam muito presos ao CBC, a um projeto de escola, algo que não atende aos professores e alunos e acaba engessando muito, em função da grade curricular. Cita a desproporção entre o conteúdo e o tempo para aplicação do mesmo e a necessidade de um trabalho para que os alunos se tornem críticos. Acredita que a Escola tinha que funcionar para fazer com que os alunos se interessassem, para estimular o interesse, pois “o conteúdo está aí, o aluno tendo o material para estudar em casa, ele não precisa de sair, mas o interesse tem que ter, saber como usar isso”. “A escola não está aí para despejar teoria, mas para instigar o menino a perceber que neste conteúdo que está disponível eles podem aprender muitas coisas com o filme, com uma música”. A professora diz que também utiliza músicas, outras maneiras, que gasta mais tempo, mas que percebe que os alunos aprendem mais. Diz “a gente fica um pouco perdido”. Uma potencialidade é o interesse e a empolgação dos alunos, que se interessam e gostam. Diz que se não é possível passar todo o filme em um dia, os alunos ficam esperando e cobram pelo fim do filme. Se há uma preparação dos alunos, eles “conseguem fazer um paralelo com o conteúdo”. Acredita que a prática de uso de filmes ajuda a fixar o conteúdo, pois “o conteúdo o aluno pode esquecer, mas do filme ele vai se lembrar, ele vai ter noção de que aquilo vai ter alguma coisa que ele viu na escola”. (Aprender por associações). A professora diz que usa “filme mesmo para facilitar”, pois se percebe que ao dar uma aula expositiva, uma atividade de leitura os alunos ficam com cara de que não estão entendendo nada do que o professor está falando, do que o texto está falando. Eles não conseguem interpretar muito o

texto, não gostam, não tem interesse pela leitura, apesar das tentativas, e o filme é uma linguagem que atrai, que facilita o trabalho docente.

Já a professora de Matemática, não vê dificuldades no Projeto, apenas “um ou outro aluno que não presta a atenção”. Acha que poderiam acontecer mais exibições de filmes na escola, que diminuiriam no ano de 2013, por exemplo, exibindo um filme, de dois em dois meses, depois da merenda, envolvendo todos os professores em um dia, que depois poderiam fazer um trabalho em cima do filme. “Montaríamos um projeto... Oh! Mês tal, vamos assistir a esse filme!” Poderia ser por turmas, de acordo com a idade, com o número de alunos, visto que no auditório não cabe todo mundo.

As dificuldades segundo as professoras se apresentam destacadas pelos imperativos dos tempos e conformações institucionais escolares, que limitam, por exemplo, a exibição de filmes de longa metragem, visto que estes, normalmente tem duração que ultrapassa os horários escolares, o que demanda, por exemplo, a união das professoras para exibir os filmes, configurando assim uma estratégia de associação entre os sujeitos, favorecendo certa interdisciplinaridade. Outra dificuldade seria encontrar filmes com qualidade técnica (som, imagem, etc.) e filmes cujos enredos possam ser transpostos à escola, visto que as produções cinematográficas, conforme já dissemos, não foram feitas para os contextos escolares, mas sofrem uma adaptação, ou uma transposição para esses contextos, gerando assim essas “inaptações”. Além disso, a dificuldade de fazer o aluno perceber que o filme não é só um elemento de diversão, mas também de reflexão é expressa na fala de uma das professoras. Contudo, tal situação enuncia a dicotomia entre cultura e lazer, lazer e conteúdo, nos convidando a pensar sobre a real necessidade, e as bases históricas de tal separação. A abordagem do conteúdo não poderia se converter em uma forma de lazer? O lazer não pode vir mesclado às formas de “abastecimento” cultural? As estruturas dos espaços como o auditório onde são feitas as exibições de filme são também uma dificuldade. Conforme percebemos nas observações, a atenção dos estudantes fica comprometida pela luz, pelo desconforto das cadeiras, visto que para uma experiência cinematográfica “mais profunda”, é preciso deixar-se esquecer de si mesmo um pouco, e, conseqüentemente, dos focos de dispersão. Finalmente, como potencialidades as professoras consideram o interesse dos alunos pelo Projeto, sendo o interesse (ou ainda, o desejo) uma condição fundamental para qualquer prática realizada na escola, envolvendo tanto os docentes como os jovens. Finalmente, o uso dos filmes como forma de se abordar, potencializar, fazer entender os conteúdos é uma potencialidade, para as professoras, mais

especificamente a de Sociologia/Filosofia, visto que, conforme percebemos, os filmes integram as práticas pedagógicas principalmente como uma forma de facilitar a transmissão/ compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Uma vez que o Cine Marajá se converte num espaço essencial para a realização do Projeto, ou pelo menos parte dele, visto que há ações diferenciadas segundo os turnos e níveis de ensino que às vezes não o incluem, procuramos saber sobre as perspectivas das professoras sobre a relação da escola com o cinema, buscando também ouvir ao proprietário do Cine Marajá, visto que aquele é um dos facilitadores do Projeto. Assim, segundo a coordenadora, está havendo “um namoro legal” entre a Escola e o Cinema, afirmando que sempre foram bem recebidos, acreditando ser possível o desenvolvimento de outras coisas, como ir ao cinema com mais frequência, solicitar filmes de interesse dos alunos, que não têm chance de ir assistir filmes em Belo Horizonte, ou que não têm dinheiro, considerando que a população da escola é muito pobre e que o proprietário do cinema faz um preço mais barato, sendo esse aspecto também uma potencialidade do Projeto.

A professora de Literatura e Português considera que a relação entre a Escola e o cinema é uma boa parceria, pois torna o cinema mais acessível aos alunos, embora nem sempre seja possível em função dos horários disponíveis. Um problema seria dividir as turmas do ensino médio para a ida ao cinema, em função do número de cadeiras nele disponíveis. Já a professora de Sociologia e Filosofia, considera que o proprietário do cinema faz um preço mais barato para a Escola, mas não sabe dizer muito, pois começou a participar do Projeto no ano de 2013 e ainda não foi possível levar os alunos ao cinema, com todos os compromissos, como avaliações do governo, e etc..

A professora de Matemática, que já possui o hábito de levar os estudantes do Ensino Fundamental ao Cinema, diz gostar dessa relação entre a Escola e o Cinema. Diz que o proprietário do Cine Marajá ficou “encantado com os meninos”. No ano de 2012 levou, sozinha, uma turma ao cinema, “e eles não deram um pingão de trabalho”. Acha isso interessante para o dono do cinema e para a Escola, visto que muitos alunos não têm condições de pagar, e “com o preço de R\$ 4,00, isso é interessante”.

A parceria da escola com o Cine Marajá é percebida de maneira positiva pelas quatro professoras diretamente envolvidas no Projeto, pois tal espaço recebe bem a Escola, tornando o cinema mais acessível aos alunos. Neste aspecto, podemos considerar tanto o preço de R\$ 4,00, como o papel da escola em estimular e conduzir os alunos ao cinema tornarem-se um fator de

potencialização, ou fomentação, das relações e práticas culturais dos alunos com o cinema, sendo ainda tal dinâmica um fator positivo para a manutenção do Cinema, visto que constantemente este se vê cercado pelos problemas de frequência de público. Dessa maneira, também para o proprietário do Cine Marajá, a relação com a escola pesquisada, assim como outras da cidade, é um fator positivo para o Cinema.

Segundo o proprietário, em entrevista realizada em meados de setembro de 2013, a escola já havia ido 3 ou 4 vezes ao cinema, sendo que ele disponibilizava 3 ou 4 filmes para a coordenadora escolher (embora a coordenadora tenha dito que leva os alunos para verem aquilo o que está em cartaz no Cinema, sem evidenciar tal possibilidade de escolha). Os alunos vão, se comportam muito bem e deixam o cinema muito limpo. Sendo essa limpeza exigida pelas professoras, o que é um incentivo para o Cine Marajá. Afirma que os alunos são acompanhados por duas ou três professoras. Perguntado se os professores vão ver os filmes antes da ida com os alunos, o proprietário afirma que não vão, apenas ligam perguntando da possibilidade e confirmando a atividade, validando assim nossa percepção de que não há preparação em relação aos filmes que são exibidos no cinema. Quando questionado, o proprietário afirma que a professora nunca solicitou a exibição de filmes que usa na escola, mas que se pedir, não há problema, pois é só exibir em DVD, que hoje em dia a maioria dos filmes é exibida assim. Sobre dificuldades de exibição de filmes para os estudantes no Cine Marajá, o proprietário afirma não perceber nenhuma, pois, por exemplo, se estiver exibindo um filme cuja classificação seja de 16 anos, pode exibir outro filme que a Escola deseje. Se Escola quiser outro filme que não tenha em Pedro Leopoldo, ele pode trazer de Belo Horizonte, afirma. Dessa maneira, tais considerações indicam outras possibilidades de relação da Escola com o Cinema, não se restringindo apenas à programação de bilheteria que este oferece. Assim parecem ser possíveis outras atividades outras programações, outras trilhas... Já em relação a outros tipos de filmes para se exibir na bilheteria do cinema, filmes clássicos, por exemplo, em exibição em cinemas de circuito, o proprietário diz que nem tem condições de passar, pois são lançadas pouquíssimas cópias. Os filmes que recebe em DVD são alugados e o transporte desses fica a cargo total do proprietário, sendo muito dispendioso, o que indica a falta de público para programações não comerciais, de massa, sobretudo em uma cidade cuja população não frequenta nem mesmo a programação usual.

No que diz respeito ao conhecimento sobre os objetivos do “Projeto A Escola vai ao Cinema” o proprietário afirma que a coordenadora do Projeto nunca conversou com ele sobre os

objetivos e desenvolvimento do mesmo. Diz que a coordenadora liga para ele para saber sobre a possibilidade de filmes, e acompanha os alunos, além das outras professoras. Assim, fica aparente uma falta de articulação mais profunda entre o exibidor e a coordenação do Projeto, que ultrapasse o ato automático de confirmar datas, horários e possibilidades de exibição de filmes, embora a parceria entre a Escola e o Cinema venha dando certo, sendo essa já uma grande potencialidade do Projeto, visto que mobiliza os estudantes a frequentarem a sala de cinema, desenvolvendo hábitos de apreciação e comportamento demandados por tais práticas. O proprietário afirma que só tem agradecer à Escola por essa iniciativa de mostrar aos alunos o que é cinema, o que é cultura, porque “geralmente esses meninos nunca viram cinema”. Assim, saem da escola para vir conhecer o cinema, de maneira que a escola tem um papel muito importante. “Eu gostaria que toda escola tivesse essa facilidade. A gente está aqui com tudo, aparelhagem para receber os alunos”. Após o agradecimento ao proprietário pela entrevista, este afirma que na cidade de Pedro Leopoldo, “eles não aceitam até hoje que cinema é cultura. Vem aqui para conversar, celular ligado o tempo todo. A gente pede pra não ligar. Quando eu tô assistindo um filme eu dou uma bronca neles. Não fazem isso em Belo Horizonte, pois lá tem um lanterninha que pede pra eles apagarem isso”. O exibidor concorda que a Escola Fazenda Modelo realiza um bom trabalho com os estudantes, pois “o comportamento é exemplar”.

Finalmente, considerando que as práticas realizadas por ocasião do Projeto interferem sobre o trabalho dos docentes, procuramos compreender tal perspectiva segundo suas considerações. De acordo com a professora coordenadora, nesse aspecto o Projeto só ajuda, não dificulta, sendo que ao mencionar seu Projeto no encontro de gestores (Progestão), teve o mesmo até copiado por outros colegas de outras cidades, como Morro do Pilar, que conseguiram verba junto à SEEMG (Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais) para levarem seus alunos ao cinema de Belo Horizonte, algo que até traria um destaque. Para a professora de Português e Literatura, as práticas com filmes, no que compete à sua disciplina favorecem a melhora da escrita dos alunos, que desenvolvem as capacidades de descrição, de inferência e depois de transcrição do que foi visto. Assim, o Projeto possibilita esse aspecto da escrita, além da Literatura. A professora de Sociologia e Filosofia acredita que o uso de filmes acrescenta ao aprendizado dos alunos e em sua relação com estes, que passam a perceber a professora não como “uma chata que só cobra e vive enchendo o quadro”, mas como alguém que está tentando fazer alguma coisa diferenciada, melhorando o relacionamento e o aprendizado dos alunos. Segundo a professora, às vezes gasta-se três, quatro aulas para ensinar algo ao aluno, e quando ele vê um filme ele entende. Ela cita que

também já exibiu um curta para os alunos, o filme “Ilha das Flores” (Jorge Furtado, Brasil, 1989, 90 min.) Por fim, a professora de Matemática acredita que as atividades com cinema não trazem dificuldades, “só facilitam”, visto que aproximam os alunos dos professores, pois não se está no ambiente escolar. Afirma que percebe que determinados alunos têm mais liberdade de conversar sobre coisas que não envolvem a escola. Afirma que em sua percepção o Projeto não tem nada de negativo, só positivo. E a participação estaria facilitando e melhorando seu trabalho. A professora acrescenta ainda que, acredita que “em Matemática precisaria ter mais filmes a ver com a matéria, como existe para História e Geografia”. Mas procura exhibir filmes que tenham a ver com a Escola, mencionando um filme que fala sobre bullying, o qual não se lembra o nome, e que ela pretende passar, trabalhando assim aspectos morais, de respeito, etc.

Segundo as falas das professoras, percebemos que o Projeto traz aspectos positivos para seu trabalho, facilitando-o e trazendo visibilidade para a Escola, conforme nos indica a professora de História. Em relação a aspectos mais gerais, ajuda a melhorar a relação interpessoal entre professores e alunos e no que concerne ao conteúdo, possibilita que este seja melhor compreendido, colaborando por exemplo, para o desenvolvimento de habilidades como a leitura, a descrição do que foi visto nos filmes, algo que vem a demonstrar as possibilidades do cinema no que concerne à melhoria das relações escolares e do trabalho docente. É preciso, no entanto, colocar em perspectiva percepções como a da professora de Sociologia, que demonstra certa superestimação dos efeitos da exibição de filmes para alunos, como substituinte a outras formas de exposição do conteúdo. Pois, embora os sujeitos tenham autonomia para compreender os filmes, é a construção de sentidos sobre estes, feita pelo trabalho articulado entre os docentes e estudantes mediante os conteúdos, que poderá trazer “luz” sobre estes. O processo de entendimento, neste caso não é algo espontâneo. Cabe-nos, então, alguns questionamentos. Quais possibilidades e estratégias haveria para envolver e incluir mais os sujeitos escolares em Projetos com cinema, rompendo os limites de horários e turnos? Quais articulações seriam necessárias para que os filmes adentrassem a escola de maneira mais adequada e frutífera no que concerne a temas, tempos e abordagens? Que caminhos trilhar para superar as dicotomias instaladas no que concerne à separação entre conteúdo, cultura, lazer, visto que essas dimensões não precisam se opor nas práticas pedagógicas com filmes? Quais possibilidades haveria para se ampliar a relação das escolas com a sala de cinema, e também outros espaços culturais da cidade? Quais maneiras haveria para estimular, ou potencializar os aspectos positivos resultantes das ações deste e de outros Projetos semelhantes?

## 5.2. Ouvindo os jovens estudantes

Com o objetivo de compreender como os jovens estudantes que participaram do “Projeto A escola vai ao cinema: o uso da linguagem cinematográfica na educação” percebiam ou como eles e elas viam e sentiam aquela proposta, visto serem eles a razão de ser do mesmo, além de nossas observações de alguns momentos e cenas de suas vidas na escola, solicitamos que eles e elas respondessem um questionário e/ou nos concedessem uma entrevista<sup>42</sup> a este respeito. Com adesão voluntária, obtivemos 27 informantes, sendo 14 do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - 6 meninas e 8 meninos - e 13 estudantes do 2º ano do Ensino Médio – 8 moças e 5 rapazes, num universo de aproximadamente 245 jovens que integraram o Projeto em 2012 e 2013. Deve-se destacar, ainda, que no conjunto dos 27 jovens alunos que responderam o questionário, estão estudantes que estavam participando do Projeto em 2013, tendo ou não participado do mesmo em 2012.

Nesse grupo de 27 pesquisados, quais outras características socioculturais pôde-se observar? Em relação aos seus pertencimentos raciais/cor, em ambos os níveis de ensino os estudantes se autodeclararam em sua maioria pardos, qual seja, 12 estudantes num total de 27 questionários respondidos. Mais especificamente, foram encontrados no Ensino Fundamental: 06 pardos; 03 brancos; 03 morenos e 02 negros. Se somarmos os pardos, os morenos e os negros, teremos um total de 11 não brancos, em um total de 14, portanto a grande maioria do grupo. Quanto ao Ensino Médio, os índices foram de: 05 pardos; 04 brancos; 03 morenos e 01 negro. Se somarmos os pardos, os morenos e os negros, teremos um todo de 09 não brancos num total de 13 estudantes, isto é, mais da metade do grupo, também no Ensino Médio, era de estudantes não brancos. Portanto, tanto em um quanto em outro nível de ensino, trata-se de jovens estudantes predominantemente não brancos, tal como era de se esperar, em se tratando de uma escola pública da rede estadual de ensino.

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental, esta varia dos 13 aos 16 anos, sendo que a maioria deles tem idade que corresponde ao ano/série que está cursando. Nesse nível de ensino predominam os estudantes entre 13 e 14 anos, qual seja, 09 jovens

---

<sup>42</sup> A entrevista seguiu o mesmo roteiro de questões dos questionários, sendo, no entanto, uma possibilidade para extrair mais elementos a partir das falas dos jovens sobre o Projeto.

no total de 14 informantes. Quanto aos estudantes do Ensino Médio, a faixa etária vai dos 15 aos 20 anos, havendo em parte deste grupo, a esperada correspondência entre idade e série, sendo que a maior concentração está na faixa dos 16 anos, na qual estão localizados 8 jovens, do total de 13 informantes.

Em relação aos locais de moradia, os estudantes residem a certa distância das áreas do centro da cidade de Pedro Leopoldo, sendo que a maior concentração geográfica das residências dos jovens do Ensino Fundamental é no bairro Santo Antônio da Barra, onde vivem 04 estudantes, enquanto os demais se dispersam por outros bairros da cidade. No que concerne aos jovens alunos do Ensino Médio, a maior concentração está no Bairro Vera Cruz de Minas, onde vivem 06 jovens, conforme os quadros abaixo evidenciam:

Locais de Moradia – Jovens do Ensino Fundamental	
Bairros	Total
St. Antonio da Barra	4
Magalhães	2
São Geraldo	2
Tapera	2
Amélia Torres	1
Centro	1
Ferreiras	1
S/ resposta	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Locais de Moradia – Jovens do Ensino Médio	
Bairros	Total
Vera Cruz de Minas	6
Centro	2
Santa Tereza	1
Magalhães	1
Teotônio. B. de Freitas	1
Felipe Cláudio de Sales	1
Lagoa de St. Antônio	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

Passando a seus agrupamentos familiares, observa-se certa diversidade entre os jovens havendo, contudo, a predominância das configurações mais tradicionais com mãe, pais e irmãos:

Grupos Familiares – Jovens do Ensino Fundamental	
Grupo Familiar	Total
Mãe e familiares	4
Pais e irmã/irmão	4
Pais e irmãos/irmãs	3
Pai	1
Pais	1
Pais e familiares	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Grupos Familiares – Jovens do Ensino Médio	
Grupo Familiar	Total
Pais e irmãos/irmãs	5
Pais	2
Mãe e irmãos	2
Mãe, padrasto e irmãos	2
Mãe	1
Mãe e padrasto	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

Quanto às ocupações dos pais/ responsáveis pelos jovens de ambos os níveis de ensino, estas se localizam preponderantemente em segmentos ocupacionais localizados nos estratos baixos da hierarquia ocupacional, constituindo-se majoritariamente como jovens oriundos das classes trabalhadoras. Entre os jovens do Ensino Médio foram destacadas profissões como: agente de saúde; auxiliar de creche; gerente comercial; jardineira; pedreiro; técnica em Segurança do Trabalho; açougueira; mestre de obras; cuidadora; mecânico; montador; caldeireiro; doméstica; aposentada; operador de empilhadeira; vendedora; supervisor em empresa aérea; do lar; vigia empresária. Entre os jovens do Ensino Fundamental foram citadas profissões como: soldador; funcionário de depósito de construção; doceira; vigilante; copeira; coordenador de empresa de pré-fabricados de concreto; coordenadora APAE; gari; funcionário e funcionária de fábrica; dono de bar; auxiliar de creche; motorista; do lar; cabeleireira; atendente de farmácia, carteira; engenheiro; advogada; bancária, e engenheiro.

Completando a discussão na direção das relações e visões daqueles jovens estudantes sobre o Projeto, alguns aspectos se destacam. Considerando que tanto os alunos do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio, participam de ações diferenciadas no Projeto conforme esses dois níveis de ensino, ainda assim a grande maioria dos estudantes desses dois grupos tem representações positivas sobre as atividades das quais participam, conforme constatado nas conversas informais com eles, nas entrevistas e em seus questionários, tal como demonstrado nos dados abaixo, recolhidos dos questionários:

Jovens do Ensino Fundamental	
Percepção sobre o Projeto	Total
Muito Bom	6
Bom	5
Ótimo	1
Ruim	1
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
Percepção sobre o Projeto	Total
Muito Bom	7
Bom	2
Ótimo	2
Ruim	0
Não respondeu	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Os dados acima indicam, claramente, que tanto para os meninos e meninas do Fundamental quanto do Ensino Médio, o Projeto foi considerado Muito bom: 06 respostas no E.F. e 07 no E.M., os índices mais altos na resposta a esse quesito. Se somarmos a esses números mais elevados os que consideraram o Projeto Bom, teremos 11 respostas entre os jovens do E.F. E 9 respostas no E.M. E se agregarmos os que o consideram Ótimo, teremos 12 casos em 14 estudantes que avaliam positivamente o trabalho no E.F.. No E. M. esse índice é igualmente alto, visto que 11 estudantes em 11 respostas o consideraram entre bom e ótimo, pois dois deles não responderam a esse quesito e não houve qualquer resposta que o considera Ruim. Em resumo, pode-se concluir que a visão positiva do projeto é uma unanimidade no E. M. e apenas um estudante do E. F. o considera ruim, justificando tal resposta pelo fato de ainda não ter participado de nenhuma atividade.

Numa aproximação maior à questão, pois não há qualquer propósito de esgotá-la, qual seja, buscando entender melhor o que o Projeto representou para aqueles jovens alunos, a partir dos dois grupos que participaram da pesquisa, temos as palavras de Estefania, por exemplo. Aluna do oitavo ano, ela afirmou que acha o Projeto “bom”, “interessante”. Clarissa, do 8º, também o considera interessante, assim com Estefania. Clarissa explica que o Projeto “tira os alunos da pressão da escola”. Quanto a Eliel, estudante do 9º ano, que tem também uma percepção positiva do Projeto, ao se referir a isso, falou: “Acho bastante legal, pois a gente sai da escola e se diverte, porque ficar só na escola, às vezes é muito cansativo. Aí é bom, porque distrai!” Apresentando uma percepção também positiva do Projeto, mas já voltada à dinâmica, às ações do Projeto direcionadas ao nível Médio de ensino, Isabel, do 2º ano, afirma que acha uma “atividade bem bacana, diferente”.

A formulação de Clarissa é particularmente importante, pois desnuda a Escola, em especial, a cultura da escola, seus rituais e práticas, onde a diversão, a brincadeira, o cansaço, enquanto o contentamento muitas vezes fica de fora. De outra parte, ao contrapor o que ela vivencia no Projeto ao que não gosta na escola, pode-se supor que essa atividade com cinema, foge aos

marcos da cultura escolar rígida, cinza, pouco prazerosa para os meninos como vários estudos indicaram.<sup>43</sup> Quanto à expressão de Isabel, que se refere ao Projeto com algo “diferente”, é também muito importante, pois remete-se ao inusitado, ao que está fora do padrão, ao que escapa aos ritmos aos rituais e práticas da sala de aula e da escola, muitas vezes repetitivos, enrijecidos, estranhos à cultura e aos interesses da crianças, adolescentes e jovens, tratados exclusivamente como alunos, numa perspectiva homogênea e uniformizadora, entre outros aspectos a considerar nas representações escolares sobre as crianças e jovens.

Seguindo com o propósito de caracterizar melhor as visões dos estudantes, indagamos sobre o que eles mais gostavam no Projeto. Nas respostas do grupo do Ensino Médio mais da metade da incidência recaiu nos filmes, havendo 06 respostas. Com frequência bem menor, apareceram: a interação com os colegas, com 02 respostas; o aprendizado por meio dos filmes, 02 questionários e poder sair da escola, 1 resposta. No grupo do Ensino Fundamental os filmes também aparecem com maior incidência, 05 questionários. Seguindo, estão o fato de sair da escola e a interação com os colegas, ambos com 03 respostas cada um. Em seguida, em 01 questionário, aprendizado por meio dos filmes.

Jovens do Ensino Fundamental	
O que mais gosta no Projeto	Total
Dos filmes	5
Saída da escola	3
Interação com colegas	3
Aprendizado por meio dos filmes	2
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
O que mais gosta no Projeto	Total
Dos filmes	6
Interação com colegas	2
Aprendizado por meio dos filmes e seus conteúdos	2
Saída da escola/mudança do cotidiano	1
Não respondeu	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

<sup>43</sup> Uma boa referência para se pensar a cultura da escola é a etnografia de Peter McLaren publicada no livro “*Rituais da escola: economia política dos símbolos e gestos na educação*”, no qual o autor elabora as categorias analíticas do “estado de estudante” e do “estado de esquina de rua”. Uma fecunda reflexão a esse respeito seria analisar até que ponto ou em que situações, contextos e/ou mediante que tipo de atividades, projetos e propostas, o cinema na escola integra o que McLaren considera um e outro desses dois estados ou situações vividas pelos estudantes que investigou, que podem ser extrapoladas para outras instituições escolares. Qual seja, o cinema na escola reproduz o “estado de estudante” ou ele poderia ser uma outra coisa, mais próximo da alegria, como os jovens se sentem no “estado de esquina de rua”?

Quanto aos estudantes do Ensino Fundamental, quando indagados sobre o que mais gostavam no Projeto, 05 deles disseram que eram os filmes e outros 03 referiram-se à interação com os colegas e 03 outros que gostavam de sair da escola. O aprendizado por meio do filme também aparece, em uma única resposta.

Sendo assim, no conjunto das 25 respostas a esse quesito (dois estudantes do Ensino Médio não responderam ao mesmo), 11 estudantes, isto é, quase a metade salientou os filmes, que apareceu com a incidência maior nos dois grupos. Esse aspecto, dos filmes exibidos, tomou grande destaque não somente no que tange ao que eles mais gostaram no Projeto, mas também porque os estudantes voltaram a esse ponto, quando demandaram sua participação na escolha das produções a serem exibidas, como veremos adiante.

Em outros termos, o gosto pelos filmes que são exibidos e as saídas da escola, presente também nas falas dos estudantes, rompem com as demandas maçantes da escola, como horários, práticas didáticas, etc.. Outro fator de apreço dos alunos é sua interação com seus colegas, uma sociabilidade possibilitada nas práticas de sair da Escola para o Cine Marajá, deslocamento que faziam sempre juntos. Não podemos negligenciar também, que num total de 27 informantes, 4 consideram que o aprendizado possibilitado pelos filmes é o que mais gostam, sobretudo num contexto no qual a relação que é estabelecida entre os filmes e o conteúdo é significativamente privilegiada. Trata-se, aqui, também, da importância dos filmes no Projeto e da seleção dos mesmos, reiterando o dito. Neste tipo de fala evidencia-se, ainda, a importância que os próprios estudantes atribuem ao cinema com fonte de aprendizado e conhecimento. Tal aspecto e os demais, ficaram claros em certas falas ou respostas dos jovens nos questionários. Este é o caso de Marina, do Ensino Médio, que citou o filme “Somos tão Jovens”, (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.) dizendo que “é muito interessante a história dele, do Renato Russo”, tendo conhecido suas músicas por meio “de celular e internet mesmo”. Também no caso de Eliel, aluno do 9º ano, que associou o interesse em ver os filmes com os descontos nos preços dos bilhetes de entrada. Ele fala: “A meia é R\$ 6,00 a gente paga R\$ 4,00, R\$ 3,00”. Para aqueles estudantes, oriundos das classes populares, essas quantias menores é algo muito significativo. Já para Estefania, aluna do 8º ano, o mais interessante é o fato de sair da sala, assim como para Ana Carolina, do 9º ano, que afirma: “Gosto porque a gente sai, não fica na escola o dia inteiro. É bom!”.

São também ilustrativas destes aspectos que fazem aquele grupo gostar do Projeto as falas de Isabel, do 2º ano Ensino Médio. Ela diz que gosta da interatividade com os professores e

outras turmas, preferindo isso “do que ficar só naquela seriedade de sala de aula, sempre”. Questionada sobre o que seria essa interatividade, Regina diz que tem outros colegas e turmas, e que assim se encontram e comentam sobre o filme. Finalmente, Ruan, do 2º ano do Ensino Médio acha o Projeto bom, pois “o filme esclarece dúvidas da matéria”. Ele ressalta que, após assistir os filmes compreendeu melhor a matéria de História.

Para contrastar e melhor entender o que os jovens estudantes pensam sobre o Projeto, buscamos identificar, também, o que eles não gostam nesse trabalho. A esse respeito, 7 estudantes do Ensino Médio falaram que o que menos gostam é a falta de interesse e a conversa dos colegas. Outros 2 estudantes desse mesmo nível de ensino responderam que acham pouco o tempo para assistir filmes, e dois outros, dentre os que responderam a essa pergunta, não gostam dos filmes escolhidos e também da falta de interesse dos colegas. Assim, no somatório, houve 9 estudantes que se remeteram à falta de interesse dos colegas.

Esse aspecto da falta de interesse, associado à falta de atenção ou dispersão de alguns colegas, o constatei também durante as observações de campo. Tal fato, suponho que esteja relacionado, entre outros fatores, às condições do espaço onde acontecem as exibições para os jovens do Ensino Médio, a saber, o auditório da escola, cuja estrutura possibilita dispersões, relativa, por exemplo, à luminosidade e havendo uma aglomeração de estudantes, além de ter ficado evidente um desinteresse pelos filmes exibidos.

Jovens do Ensino Fundamental	
O que menos gosta no Projeto	Total
Nada	7
Trajetos/ida ao cinema a pé	2
Conversa/bagunça de colegas	2
Frequência /organização do projeto	1
Exibição do filme no auditório	1
Tudo	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
O que menos gosta no Projeto	Total
Falta de interesse/conversa de colegas	7
Pouco tempo para exibição de filmes	2
Escolha de filmes e a falta de interesse	2
Não responderam	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Explicitando um pouco mais esse aspecto e tomando palavras dos próprios estudantes, segundo Isabel, do 2º ano do Ensino Médio, o que ela menos gosta é “a falta de seriedade de alguns, que é a bagunça que vira falta de interesse. Mas isso aí a gente não pode evitar, porque vai de cada um e o Projeto tem que ser para todos.” Ao ser questionada sobre os possíveis motivos para essas pessoas atrapalharem, Isabel fala que é “pela falta de interesse mesmo, porque é um Projeto muito bacana”. Esta consideração de Isabel merece atenção, pois a garota entende que o Projeto é para todos. Sendo assim, com ela pensaria, ou como seria possível pensar, como analisar o fato de ir ao cinema aparecer como prêmio para os jovens do Ensino Fundamental, no encaminhamento de uma das professoras? O que pensar sobre isso, se entendermos, como Alice, que os estudantes têm direito de acesso ao bom cinema e que a escola pode e deve contribuir com isso?

Quanto a Ruan, do 2º ano do Ensino Médio, ele declara: “Acho que não tem uma coisa que eu não gosto não”. Contudo, e evidenciando também o problema da desatenção, ele prossegue: “Um problema que todos reclamam é da bagunça. Isso aí é uma coisa da Escola mesmo.” Essas considerações de Isabel e de Ruan, recolocam a questão do interesse dos estudantes pelas atividades escolares e da própria escola de Ensino Médio, algo muito apontado pelos professores e pesquisadores de um modo geral, que extrapola os limites do Projeto “A Escola vai ao Cinema: O uso da Linguagem Cinematográfica na Educação.” Trata-se, aqui, de um problema recorrente, amplo e complexo, a ser analisado pela Escola, de um modo geral. No entanto, quando esse desinteresse aparece no âmbito de um projeto com cinema, merece uma atenção especial, pois é possível supor que atividades com cinema e congêneres, teriam maior aceitação, envolvimento e interesse dos estudantes, sendo mais prazerosas. Qual seja, embora a maior parte dos estudantes que participaram do Projeto tenha gostado, inclusive dos filmes escolhidos, diferentemente de outros, que os criticaram, o desinteresse, a desatenção, ainda que de uma parte dos jovens em um projeto com cinema, merece uma reflexão especial, inclusive sobre o tipo de atividade e as formas com essas estão sendo propostas ou impostas aos estudantes, pois em tese eles deveriam se interessar, se envolver, gostar e sentir prazer com elas. Seria o caso de perguntarmos e analisarmos, portanto, todos os aspectos implicados nessas atividades, começando pela forma como elas são apresentadas e desenvolvidas no universo da cultura juvenil, que a escola muitas vezes desconhece, desconsidera, quando não desqualifica, como as pesquisas sobre juventude têm demonstrado.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Refiro-me, especialmente, às investigações e trabalhos de pesquisadores da juventude no Brasil, tais como a professora Marília Spósito, da FEUSP; o professor Juarez Dayrell e demais pesquisadores do Observatório da Juventude da FAE/UFMG; o professor Paulo Carrano, da Faculdade de Educação da UFF, entre outros/as.

Quanto às respostas dos garotos do Ensino Fundamental, diferentemente de parte dos jovens do Ensino Médio, a metade deles, 07 estudantes no total de 14, disseram que nada existe de que eles e elas não gostem no Projeto. Outros 02 deles, disseram que não gostam daquele deslocamento a pé da escola até o Cine Marajá, acompanhados de mais 02, que assim como alguns dos estudantes do Ensino Médio, não gostam da bagunça/conversa de alguns colegas durante as exibições. Outros dois estudantes, um em cada caso, disseram que não gostam da exibição dos filmes no auditório da Escola e um outro falou que não gosta da pouca recorrência das atividades e da falta de organização dos colegas nas ações do Projeto.

No que se refere ainda ao que a garotada menos gosta no Projeto e buscando especificar um pouco mais suas visões, tomando algumas de suas falas, Estefania, do 8º ano, destacou como negativo, o fato de ter de pagar o lanche no cinema, enquanto para Ana Carolina, do 9º ano, o que ela menos gosta “é andar, porque a caminhada é muito longa”, se referindo ao deslocamento dos meninos e professores a pé da Escola até o Cine Marajá. Da mesma forma, Eliel, do 9º ano, afirma que o que menos gosta é ir andando: “Eles podiam dar um ônibus pra gente... A gente vai andando no calor, no sol!” Ao ser perguntado se acha muito distante o percurso ele diz: “Não. O problema é o sol nas costas queimando, às vezes.”

De fato, em alguns momentos do dia, o sol e o calor são desconfortáveis para os jovens alunos, que têm que se deslocar a pé por cerca de 2,5 km até o cinema. Contudo, se por um lado o deslocamento a pé ao cinema pode ser incômodo, seja pelo sol e calor, por outro lado, pode favorecer a sociabilidade e interação dos jovens, como alguns deles mesmos apontaram como aspectos positivos do Projeto. Além disso, pelo caminho, eles têm contato e percorrem espaços da cidade, algo que normalmente não fariam em outras situações de seu dia a dia, sobretudo um percurso naquela situação específica: a pé e junto com os colegas e professores. Isto é, aquela caminhada coletiva tem aspectos particulares, que se diferencia de outros possíveis trânsitos daqueles/as estudantes pelas ruas, avenidas e bairros de Pedro Leopoldo. De qualquer forma, deve-se destacar que as visões dos jovens não foram unânimes quanto a esse deslocamento, pois assim como têm uns poucos que não gostam, há uma parte deles que gosta desses momentos, tal como disseram. Esse contentamento pode ser observado, por exemplo, em seus passos lentos naquela caminhada, nas músicas que cantavam juntos, nas brincadeiras que faziam naquelas trilhas das idas e vindas entre Cinema e Escola e vice-versa, sem desconsiderar as constantes insatisfações diante do sol forte e do calor.

Considerando, tal qual Arroyo (2009), que os jovens estudantes querem ser vistos e considerados segundo seus corpos, seus costumes, vestuários, etc., deve-se compreender e levar em conta suas opiniões e interesses, a cultura juvenil, quando da realização das atividades, dos projetos e práticas pedagógicas escolares. Nesse sentido, fica colocada, uma vez mais, a questão da escolha dos filmes do Projeto. Ainda que seja essa uma responsabilidade dos professores, ainda que seja necessário pensar que os jovens têm direito de conhecerem bons filmes, os filmes de criação, nos termos de Bergala, expandindo sua relação com o cinema, para além dos filmes de puro comércio, e considerando que a escola seria um lócus privilegiado para isso, é preciso pensar sobre a participação dos estudantes na escolha dos filmes. Vê-se pelas suas colocações, que muitos deles se remetem a esse ponto do Projeto, chegando a falar inclusive num processo de votação como forma de escolha das obras fílmicas a serem exibidas, levando-se em conta a opinião, os interesses e desejos dos estudantes na seleção desse repertório fílmico, tal como alguns estudantes pontuaram claramente. Tendo em vista a importância deste aspecto do Projeto, indagamos aos estudantes acerca dos filmes exibidos e da seleção ou forma de escolha dos mesmos. Nas respostas dos jovens do Ensino Médio, dois tipos de resposta foram predominantes, com incidência muito próxima: por consulta aos alunos e votação, e segundo escolha ou gosto dos estudantes. Na sequência, estão somente pelos professores, 01 resposta, e pelos professores e aluno, um outro questionário. Há também um estudante que considera como melhor fonte para essa escolha, os temas dos filmes, que segundo ele devem ser atuais.

Passando ao grupo do Ensino Fundamental a participação dos estudantes na escolha dos filmes aparece, também, como a maior incidência. Qual seja, quatro disseram que deveria ser por meio de votação, envolvendo os estudantes, 04 respostas. O mesmo número de 04 estudantes se referiu aos tipos, ou estilos de filme, como o critério para escolha. Na sequência, aparecem incidências menores, porém em todas elas de uma ou outra forma está presente o fator da participação dos alunos, seja votando, seja escolhendo entre algumas indicações, seja alunos sozinhos ou com professores. Em suma, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Fundamental, a participação dos meninos na escolha ou indicação dos filmes a serem exibidos foi recorrente, qual seja, os estudantes, ainda que não tenha havido unanimidade, esperam, desejam, demandam algum tipo de participação na escolha das obras a serem exibidas, conforme os quadros abaixo reiteram:

Jovens do Ensino Fundamental	
Forma de escolha de filmes	Total
Por meio de votação	4
Por tipos/seleção de filmes	4
Pelos alunos	2
Pelos alunos e por votação	1
Pelos alunos e melhores lançamentos	1
Por seleção de alguns filmes e escolha dos alunos	1
Não respondeu	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
Forma de escolha de filmes	Total
Por consulta aos alunos e votação	5
Segundo escolha/gosto dos alunos	4
Pelos professores	1
Por professores e alunos	1
Por filmes a ver com a atualidade	1
Por sugestões	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

Tal perspectiva se confirma ainda quando perguntamos não mais pela escolha, mas pela responsabilidade com a escolha dos filmes, aspectos que se distinguem, embora se relacionem. Neste caso, novamente o dois grupos foram unânimes, enfatizando a necessidade de se escutar e de garantir a participação deles nesse aspecto do Projeto. Em outras palavras, no Ensino Médio, essa responsabilidade foi atribuída aos alunos, aparecendo em 9 dos 14 questionários, sendo que os professores, exclusivamente, aparecem em 4 respostas.

Jovens do Ensino Fundamental	
Responsáveis pela escolha do filme	Total
Alunos	12
A escola e os alunos	1
S/ resposta	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
Responsáveis pela escolha do filme	Total
Alunos e professores	5
Alunos	4
Professores	2
Professores responsáveis pelo projeto	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Entre os estudantes do Ensino Fundamental, essa atribuição de responsabilidades pela escolha dos filmes também ficou com eles, pois 12 falaram que deve ser dos alunos de um modo geral, a tarefa de escolher os filmes do Projeto. Um outro jovem entende que essa responsabilidade é dos alunos e da Escola, e um não respondeu. Em suma, foi notória, clara, explícita a atribuição de responsabilidades na escolha do filme aos estudantes por parte dos mesmos. Esse interesse e desejo de participação dos estudantes é notório em suas falas, evidenciando a necessidade de se pensar essa questão no planejamento e realização do Projeto, imaginando uma forma de escolha ou seleção dos

filmes que os escute, que dialogue com eles a esse respeito. Enfim, que os envolva, sem esquecer que alguns deles sugerem que essa responsabilidade seja compartilhada com os docentes.

Explicitando mais detidamente o que os estudantes disseram a esse respeito, Estefania, do 8º ano, acha que a escolha de filmes poderia ser “um pouquinho melhorzinha. Aqueles filmes dão vontade de dormir”, ela afirma, dizendo ainda, que preferiria filmes de terror. Em relação aos responsáveis pela escolha dos filmes, ela acredita que deveria ser a professora de matemática, exclusivamente. Clarissa por sua vez, uma jovem do 8º ano, acredita que a forma de escolha poderia ser feita por “votação, por escolha dos alunos, pois nem sempre os alunos gostam dos filmes que vão assistir”. Ela reitera que diferentemente disso, a escolha dos filmes “é opção dos professores. Eles levam a gente pra assistir o que eles gostam e esquecem de perguntar aos alunos o que eles gostam.” Logo, afirma também que deveriam ser os alunos os responsáveis pela escolha dos filmes.

Outra estudante, Ana Carolina, do 9º ano acha que a escolha de filmes poderia ser segundo algumas opções, “aí depois se escolheria três e por fim só um”. Ana Carolina considera que todos deveriam ser responsáveis pela escolha dos filmes: professores e alunos. Também para Eliel, aluno do 9º ano, a escolha deveria ser “de um jeito que todo mundo possa votar na escolha do filme. Uma escolha democrática.” Eliel considera que são os alunos, junto com os professores, os responsáveis pela escolha de filmes, e acrescenta que “se os alunos ganharam o prêmio, aí eles que têm que escolher o filme que eles querem assistir.” (referindo-se ao Projeto Sala Limpa, cuja premiação é a ida ao Cine Marajá.)

Isabel, aluna 2º ano Ensino Médio, por sua parte, acredita que a forma de escolha poderia ser conversando com os alunos e acrescenta: “Mais filmes de dia a dia. Esses filmes mais de criatividade, de conhecimento mesmo”. Em relação à ideia dos filmes do dia a dia, ela acrescenta que são os filmes “de realidade”. Quanto aos responsáveis pela escolha, ela afirma que deve ser a direção da escola, enquanto Ruan, do 2º ano do Ensino Médio, acredita que a forma de escolha deve ser conforme a relação do filme com o conteúdo. Ele explica: “Justamente pela matéria. Se tiver uma matéria que ninguém tá entendendo, pega um filme e passa”. Mas, assim como os outros informantes, Ruan considera que os alunos devem participar da escolha, contudo, compartilhada com os docentes: “Tanto os professores, tanto os alunos. O professor escolhe alguns filmes e olha com os alunos qual que foi o melhor pra passar, pra entender melhor.”

Concluindo as indagações sobre as visões desses dois grupos de jovens estudantes sobre o Projeto, pedimos que dessem suas sugestões para este. A despeito da variedade de suas

idéias, houve 07 estudantes que não se manifestaram a respeito, o que pode indicar tanto um desinteresse com a questão, como também uma satisfação com o trabalho, visto que a grande maioria daqueles jovens têm percepções positivas sobre o projeto. Além disso, nos 20 questionários restantes, depois de abater os 07 que não responderam a este quesito, destaca-se entre 03 estudantes do Ensino Fundamental a sugestão de que a escola promova mais exhibições no Cine Marajá, evidenciando assim o apreço por esta prática.

Jovens do Ensino Fundamental	
Sugestões para o Projeto	Total
Sem sugestões	7
Mais idas ao Cinema	3
Outras saídas/ passeios além do Cinema	2
Seleção e votação de filmes	1
Mais filmes de comédia	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

Jovens do Ensino Médio	
Sugestões para o Projeto	Total
Acentos macios e lanches	3
Separar as turmas e escolher alunos interessados	3
Filmes que interessem a todos	1
Mais tempo para acabar de assistir o filme	1
Escolha de filmes pelos alunos	1
Sem sugestões. “está bom”	1
Não responderam	3
<b>Total</b>	<b>13</b>

Em relação às sugestões dos entrevistados, a estudante Estefania, do 8º ano faz no que se refere à forma de escolha dos filmes diz: “deixar os alunos escolherem... Só isso, porque o resto está tudo bom.” Perguntada sobre como escolheria um filme, a aluna diz que gosta “de romance e ação, comédia também”, e assim escolheria um desses. A jovem Clarissa, do 8º ano por sua vez, afirma não ter nenhuma sugestão. A estudante Ana Carolina, do 9º ano diz que poderiam “ir mais turmas juntas ao cinema” e Eliel, do 9º ano diz que podiam ganhar também o lanche. Pergunto a ele,

e à outra aluna (Ana Carolina)<sup>45</sup>, o que acham dessa ideia de premiar aos alunos com a ida ao cinema pelo bom comportamento e pela limpeza da sala, ao que o aluno responde que acha bom, porque é um incentivo para manter a sala organizada e limpa e “ajuda as tias” (funcionárias da limpeza). Por fim, a jovem Isabel do 2º ano E. Médio, sugere “mais interatividade com a gente (os alunos), com as escolhas os filmes” e “que quando fosse fazer (as sessões) não fosse todas as turmas, separando os alunos por série”. A sugestão do estudante Ruan, do 2º ano para o projeto é “Ser mais organizado! Pegar sala por sala, não ser todo mundo junto igual às vezes são.” Assim, as sugestões referem-se mais a aspectos estruturais do Projeto, como os formatos das idas ao cinema que denotam também problemas em sua organização como o tumulto, no caso da associação de várias turmas do Ensino Médio, que conforme percebemos, gerou várias dinâmicas de desatenção, algo também citado pela professora coordenadora.

Para uma melhor aproximação à temática da relação dos jovens estudantes com o Projeto “A escola vai ao cinema: O uso da linguagem cinematográfica na Educação” buscamos algumas informações mais gerais sobre a presença do cinema em suas vidas fora da Escola. Reiterando a esperada baixa frequência e acesso daqueles jovens às salas de cinema, constatamos primeiro, que, nos dois anos de duração do Projeto, os jovens do Ensino Médio nunca foram ao Cine Marajá, visto que 12 destes respondem que não vão a tal espaço com a Escola, à exceção de um único caso, cuja ocorrência não foi explicitada. Entretanto perguntamos a estes jovens se costumam ir ao Cinema sem ser com a Escola para o que 7 responderam que sim e 6 que não. Considerando que a categoria da frequência indica de maneira mais clara a relação dos jovens com as salas de exibição, voltando aos que afirmam ir ao Cinema sem ser com a Escola, perguntamos com que frequência o fazem, ao que os 7 respondem que vão raramente ao cinema, e 6 afirmam que nunca vão. Diante disso constatamos 13 casos de baixa, ou quiçá inexistente, relação com as salas de cinema.

E. Médio	
Ida ao Cinema sem a Escola	Total
Sim	7
Não	6
<b>Total</b>	<b>13</b>

E. Médio	
Frequência ao cinema sem a Escola	Total
Esporádica	7
Inexistente	6
<b>Total</b>	<b>13</b>

<sup>45</sup> As entrevistas foram realizadas na sala da coordenação pedagógica da Escola, com cerca de 3 alunos por grupo, de maneira que em alguns momentos eles interagiam, como no momento acima narrado.

No que diz respeito aos jovens do Ensino Fundamental, diferentemente do grupo do Ensino Médio, tiveram várias oportunidades de assistir exibições no Cine Marajá, visto que entre 14 estudantes, 9 foram ao cinema com a Escola, conforme explicitado anteriormente. Quanto à frequência ao cinema sem a mediação da Escola, 10 já o fizeram enquanto 4 nunca foram. No entanto, deve-se destacar que se trata de uma frequência muito rara, pois, 8 entre os 10 que o frequentam o fazem esporadicamente frente a um pequeno número de 2 que o faz regularmente. Dessa maneira se evidencia a baixa presença desses jovens em salas de cinema, um quadro que o Projeto parece ter alterado significativamente.

E. Fundamental	
Ida ao Cinema sem a Escola	Total
Sim	10
Não	4
<b>Total</b>	<b>14</b>

E. Fundamental	
Frequência ao Cinema sem a Escola)	Total
Esporádica	8
Inexistente	4
Recorrente	2
<b>Total</b>	<b>14</b>

Assim, a prática de ida esporádica dos alunos ao cinema evidencia-se também pelas falas dos estudantes do Ensino Fundamental. Tanto Estefania como Clarissa, ambas do 8º ano, afirmam ir esporadicamente ao cinema. De maneira semelhante, a jovem Ana Carolina, do 9º ano diz ir raramente, contudo acrescenta que já foi no Cinema de Pedro Leopoldo e no de Belo Horizonte (em um shopping). No entanto, destoando um pouco dos outros entrevistados, o aluno Gabriel do 9º ano afirma ir ao cinema quase semanalmente, no cinema de Pedro Leopoldo.

No que diz respeito à companhia dos estudantes quando vão às salas de cinema, do Ensino Médio, de um total de 07 dos 13 questionários, ou seja, um pouco mais da metade frente aos 06 deles que não frequentam salas de cinema, 05 o fazem com amigos/as e namorados/as, enquanto os demais, 05 casos, o fazem com amigos/as, namorado/as e também com os familiares, havendo um único caso de um estudante que só frequenta essas salas com seus familiares. Neste mesmo quesito, encontramos no Ensino Fundamental, entre os 10 jovens que frequentam salas de cinema, dos 14 informantes, 06 deles o fazem com amigos/as e/ou namorados/as, 02 vão com seus amigos/as e familiares e outros 02 que o fazem somente com os seus familiares. Observa-se que nesse nível de ensino, possivelmente pelo fato de estarem numa faixa etária mais baixa do que seus

colegas do Ensino Médio, os familiares estão mais presentes quando esses jovens vão ao cinema, conforme indicações dos quadros abaixo.

Jovens do Ensino Fundamental		Jovens do Ensino Médio	
Companhias nas idas às salas de cinema (sem a Escola)	Total	Companhias nas idas às salas de cinema (sem a Escola)	Total
Amigos	3	Amigos	3
Amigos/Namorada (o)	3	Amigos/Familiares/pais	1
Familiares	2	Amigos/Namorada (o)	2
Amigos/Familiares	2	Familiares	1
Não freqüentam salas de cinema	4	Não frequentam salas de cinema	6
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>

Em relação aos jovens entrevistados esses também afirmam ir ao cinema com amigos, namorado/a, e algumas vezes com a família, sendo mais expressivas as falas de Eliel do 9º ano que relata que vai com os amigos, dizendo: “Minha família é desanimada”. Contrariamente, Isabela, do 2º ano do Ensino Médio, afirma: “vou muito com a família”. Ela declara, também, que costuma “fazer muito programa de dia e domingo” e que vai ao cinema ao menos uma vez por mês, se mostrando como uma jovem com mais acessos aos bens culturais, visto que vai mais ao cinema, possui TV por assinatura e se expressa fluentemente.

Acrescentando outras informações sobre as relações daqueles jovens com o cinema, para além da Escola, além das práticas escolares, todos os jovens, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental, assistem filmes em casa. Isto ocorre por meio dos filmes vistos em DVD (que os estudantes entrevistados dizem comprar), entre 11 estudantes dos dois grupos, do Ensino Fundamental e Médio. Com índice um pouco maior estão os que combinam a televisão com a internet e o DVD, isto é, 12 estudantes. E com índice menor, estão aqueles que assistem filmes somente na TV:

E. Fundamental		E. Médio	
Meios pelos quais assiste aos filmes	Total	Meios pelos quais assiste aos filmes	Total
DVD	7	DVD	4
TV/DVD	2	TV/DVD	4
TV/Net	2	TV	3
TV/Net/DVD	2	TV/Net.	1
TV	1	TV/Net/DVD	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>

No que concerne aos entrevistados, estes mostram que seus acessos aos filmes em casa se circunscrevem aos que encontram mais facilmente em DVD, havendo alguns casos de acesso à TV paga e aos filmes disponíveis na internet. Estefania, do 8º ano, costuma ver aos filmes pelo DVD, por meio de discos comprados. Também a jovem Clarrisa, do 8º ano, relata que vê filmes pelo DVD e que os compra. Da mesma forma, Ana Carolina do 9º ano, vê os filmes em DVD e os compra. Demonstrando um acesso mais amplo aos filmes, Eliel, do 9º ano relata que vê os filmes pela internet, pela televisão, conseguindo ver “filmes que ainda não estão passando” na TV paga, mas que assiste on line também. Isabela, do 2º ano também assiste filmes na TV paga, assim como Ruan, do 2º ano, que os assiste pela TV, não especificando se paga ou aberta.

Considerando que os estilos de filmes trazem estruturas narrativas específicas, bem como concepções de mundo capazes de influenciar aos sujeitos que, contudo não as recebem de maneira passiva, conforme Duarte (2009), indagamos aos estudantes sobre quais seus estilos de filmes preferidos. Os gêneros de Ação e Aventura aparecem em 10 respostas dos jovens do Ensino Fundamental e em 07 respostas do grupo do Ensino Médio, totalizando 17 casos em 27 pesquisados. Quanto às Comédias apareceram em 9 questionários do Ensino Fundamental e em 7 respostas dos alunos do Ensino Médio, qual seja, 16 casos. Em seguida, o Estilo Épico (Ép.) aparece listado em 4 respostas de alunos do Ensino Fundamental e também em 4 dos alunos do Ensino Médio, totalizando 8 casos. No que concerne ao estilo Romance, foi indicado por 04 jovens do Ensino Fundamental e em apenas 2 do Ensino Médio, num total de 06 respostas. Com índice muito mais baixo, qual seja, 01 indicação em cada um dos grupos, num total de apenas 02 ocorrências, está o Drama e com os mesmos dois casos, está o gênero de Terror.

E. Fundamental	
Estilos de filmes preferidos	Total
Aç. & Av.	2
Aç. & Av./Com.	2
Aç. & Av./Com./Dra./Roma.	1
Aç. & Av./Com./Ép.	2
Aç. e Av./Com/Ép./Terr.	1
Aç. & Av./Com./Roma.	1
Aç. & Av./ Roma.	1
Com.	1
Com./Ép.	1
Roma./Ép.	1
Outros	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

E. Médio	
Estilos de filmes preferidos	Total
Aç. & Av.	2
Aç. & Av./Com.	1
Aç. & Av./Com./Dra.	1
Aç. & Av./Com./Ép.	1
Aç. & Av./Ép.	1
Aç. & Av./Com./Roma.	1
Com.	1
Com./Ép.	1
Com./Terr.	1
Ép.	2
Roma.	1
<b>Total</b>	<b>13</b>

A despeito da simplificação tantas vezes contidas nessa tipologia de gêneros fílmicos, tais indicações aparecem também nas falas dos jovens e das jovens entrevistadas, tendo destaque a indicação de Gabriel do 9º ano, ao relatar que além dos estilos de Ação e Comédia, ele gosta de “Uns filme de festa aí, que eles fazem... Eles simulam tipo uma festa. Projeto X”.<sup>46</sup>

Finalmente, compondo o quadro geral dos gostos e das práticas habituais dos estudantes com filmes, procuramos saber quais eram as nacionalidades dos filmes que estes costumam ver, já supondo que a cinematografia norte-americana seria a mais comum, o que foi claramente confirmado. Assim, os filmes dos E.U.A., exclusivamente, aparecem em 13 respostas dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio de Ensino, seguidos daqueles que afirmam ver filmes dos E.U.A. e do Brasil, totalizando 8 afirmações. Paralelamente, apenas 4 respostas nesses dois grupos de jovens estudantes, indicam além dos filmes dos E.U.A., alguns de outros países, quais sejam, Japão, China e Índia. Houve, ainda, 02 casos do Ensino Fundamental, de jovens que disseram não saber a origem dos filmes que assistem. Esses índices confirmam a hegemonia da cinematografia norte americana, de um lado.

<sup>46</sup> Ao procurar informações sobre este filme, soube que trata-se de uma produção com vários adolescentes que fazem uma festa em uma casa na qual os donos estão viajando, tendo comportamentos absurdamente espetaculares, como pular do telhado e mergulhar um carro numa piscina.

E. Fundamental	
Origem dos filmes que assiste	Total
E.U.A.	6
BR/E.U.A.	4
Não sabe dizer	2
BR/E.U.A./JAP./ÍND.	1
E.U.A./JAP./CHINA	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

E. Médio	
Origem dos filmes que assiste	Total
E.U.A.	7
BR/E.U.A.	4
BR./E.U.A./JAP./CHINA	2
<b>Total</b>	<b>13</b>

Nas falas dos jovens alunos nas entrevistas, tal como nos questionários, é notória como esperado, a preferência por filmes dos E.U.A. frente aos brasileiros. Além disso, em algumas falas, está uma representação da cinematografia nacional, contrariamente ao fascínio pelos filmes norte americanos, vistos como de melhor qualidade. Clarissa, do 8º ano, por exemplo, diz que sua preferência pelos filmes das nacionalidades estadunidense e brasileira “varia muito: americano, brasileiro, varia às vezes.” Perguntada sobre qual dos dois prefere, a estudante afirma que prefere “americano... acho que é muito diferente o Brasil, um filme brasileiro com um filme americano.” Ao ser questionada se acha que os filmes “americanos” são mais bonitos, a aluna diz: “acho que não. Os assuntos que eles tratam é muito diferente. Eu nunca vi um filme brasileiro dramático ou então, só vi terror só comédia mesmo brasileiro”. Também o aluno Ruan do 2º ano do E. Médio, diz costumar ver mais filmes dos Estados Unidos. Já a aluna Ana Carolina, do 9º ano, diz não saber dizer, sobre a nacionalidade dos filmes, mas quando cito algumas opções, ela diz que costuma assistir a filmes do Brasil e dos Estados Unidos e também um filme chinês, de ação. Especificando melhor uma possibilidade de compreensão do motivo desse costume, o estudante Eliel, do 9º ano diz ver os filmes dos Estados Unidos, e também alguns brasileiros. Pergunto o que ele acha de interessante em cada um desses tipos de filme, e o estudante diz que “nos americanos ele tem uma coisa que a gente não costuma ver aqui no Brasil, como aparelhos, coisas que a gente vê que tem lá que não tem aqui ainda. Tecnologia.” Ao ser solicitado a especificar essa fala, o estudante concorda que essa “tecnologia” está tanto nas coisas que o filme mostra como na qualidade deste, mas não acrescenta nada sobre os filmes nacionais.

A estudante Isabel, do 2º ano do E. Médio afirma que costuma ver muitos filmes dos E.U.A. Diz: “os filmes do Brasil se resumem em sexo, violência, palavrão. Não gosto!” Pergunto se ela não acha que nesses filmes dos E.U.A. que ela assiste não existe isso, ao que ela afirma que não e acrescenta: “Eles são mais “Cult”. Finalmente, Já para o aluno Ruan, dos filmes que assiste

“A maioria são do Brasil”. Ao ser questionado sobre um exemplo, diz: “não me lembro o nome, mas eu assisto mesmo, só não lembro o nome deles.”, algo que evidencia também a falta de inteiração das especificidades dos filmes, como seus títulos, nome dos diretores, etc..

Tais dados nos colocam algumas questões relacionadas às influências do Projeto sobre as experiências culturais dos jovens, sua relação com os espaços por onde passam e para onde vão na cidade... Como o ato de percorrer essas trilhas rumo ao cinema, física e simbolicamente pode estar despertando as disposições dos jovens para as vivências da cidade como um espaço de fruição e de apropriação coletiva? Como aprimorar e dar mais vida a ações como esta? Ainda na via dos questionamentos, como interpretar as preferências desses jovens por certas cinematografias? Por trás disso haveria uma mera influência estilística? Em que se fundam tais hábitos e gostos? Que sonhos intentar quanto a isso? Que caminhos seguir rumo a novas perspectivas?

Relembrando o que não podemos esquecer, há mais de 500 anos, caravelas corajosas partiam rumo ao “desconhecido”, no intuito de conquistarem terras abundantes em riquezas, que ampliassem a extensão dos interesses e negócios mercantilistas de suas nações de origem. Trouxeram na bagagem da colonização também escravatura, exploração de recursos naturais, violência simbólica para “civilizar”, extermínios humanos... Remetendo-se à colonização e à formulação de Sérgio Bagú (1949), Galeano (1976), observa: “o mais formidável motor da acumulação do capital mercantil europeu foi a escravatura americana; por sua vez, esse capital tornou-se a “pedra fundamental” sobre a qual se constituiu o gigantesco capital industrial dos tempos contemporâneos” (BAGÚ, 1949 apud GALEANO, 1976, p.91).

Tais processos seguem a lógica do colono, compreendido segundo as contribuições de Bosi (1992) como um antigo herdeiro de uma terra, que migra para povoar, cultivar e explorar o solo alheio, estende seus domínios, afirmando-se por meio das dimensões da exploração econômica, da direção política e cultural. Conforme Bosi, no processo de colonização não se instalam apenas as antigas estruturas de poder, vindas da cultura de origem do colono, mas há também “um *plus* estrutural de domínio, um acréscimo de forças, que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares” (BOSI, 1992, p. 12). Além disso, os colonizadores não só cuidam, como mandam em seus novos domínios, não apenas aceitando a simples imagem de conquistadores, mas posicionando-se como descobridores e povoadores. Tal processo se afirma nos

focos de colonização, não sem conflitos com povos já residentes nos locais e com culturas por demais diferenciadas (Idem).

Com a ascensão política, econômica e cultural dos Estados Unidos da América, possibilitada pela produção industrial, permitida pela metrópole inglesa em detrimento a outras colônias como Barbados, Jamaica e Montserrat, sobretudo a partir do período pós Segunda Guerra no século XX, o eixo de influência e interferência da Europa sobre a América é transferido para os E.U.A.. País que passa a influenciar aos países do sul nos aspectos econômico, político e cultural. Nesse cenário do pós-guerra, Hollywood se expande e consolida. Da raiz latina *colo*, expressão da ocupação de um espaço ou terra, deriva o termo *colonia*, conforme Bosi (1992), expressando a ideia de espaço em ocupação, do trabalho e da sujeição sobre um povo e a terra. Se o período decorrente das expansões marítimas caracterizou-se pelas colonizações, em sua maioria com objetivos de exploração de riquezas das terras “descobertas” pelos europeus, na contemporaneidade, com o processo da globalização, cada vez mais potencializado pelos meios de comunicação e novas formas de produção e circulação econômica, novas relações de ocupação, trabalho e sujeição de grupos e terras também se fazem presentes. O novo sujeito colonizado é o consumidor sul americano, inserido nas dinâmicas capitalistas de produção e consumo.

Essa relação traz consigo novas formas de organização, conforme Canclini (2006), agora em torno de grandes marcas e ícones culturais, como os da música, e não mais em volta de nacionalismos. Traz também, novas formas de se exercer a cidadania, agora voltada para os direitos do consumidor, numa lógica que faz visível a noção de que o consumo também serve para se pensar as relações humanas. Porém, de outro lado, vêm determinações daqueles que detêm alguma espécie de poder, agindo, por exemplo, sobre o plano do consumo e das estruturas simbólicas de interpretação, classificação e entendimento do mundo, constituindo modos de vida e subjetividades, por meio da indústria cultural.

No que concerne à indústria cultural norte-americana, algumas características colonialistas se fazem presente em pelo menos duas perspectivas: o domínio do mercado cinematográfico e musical mundial, sobretudo em países em desenvolvimento, como os da América Latina e a difusão da ideologia do “american way of life”, tão presente ainda hoje, em filmes que apontam os norte-americanos como modelos de cultura, inteligência, economia e beleza. Adorno, num texto de 1946, momento no qual o autor observava a cultura estadunidense, nos traz contribuições para pensarmos tais processos ao considerar que se tornava visível a uniformização da

cultura contemporânea: “A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema” (ADORNO, 2002, p.7). Nesse panorama, cinema e rádio se auto definem como indústrias, sem a necessidade de serem categorizados como arte, e os lucros gerados por eles afirmam a necessidade social de seus produtos. Em função do “círculo de manipulações e necessidades derivadas” da produção cultural, o sistema se solidifica cada vez mais, contudo, permanece obscurecido o poder dos economicamente mais fortes sobre a sociedade: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena” (IDEM). No período em que foram escritas estas reflexões, o autor considerou, a técnica da indústria cultural só havia chegado à standardização e à produção em série, sacrificando assim aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social, sendo tal processo atribuído à sua função na economia contemporânea. Hoje, a obra (ou as superproduções) e o sistema social se confundem. Os bastidores passam a compor a vida real e assim, certamente podemos acrescentar ao escopo da “técnica da indústria cultural” outros artifícios, como exemplo, a possibilidade de nos relacionar com os produtos culturais em campanhas comerciais de filmes, grupos musicais, especulação da vida das celebridades, etc. Nessa toada, a constituição do público, que favorece o sistema da indústria cultural, faz parte da lógica desse sistema. Adaptam-se facilmente obras de tipos artísticos diferentes, e produz-se apenas aquilo que os chefes executivos consentem, segundo suas diretivas sobre o conceito de consumidor. Num sistema em que os setores mais poderosos da indústria como a do aço e do petróleo, da eletricidade, da química (hoje acrescentaríamos a dos eletrônicos, das nanotecnologias, etc.), demonstrando a encarnação social da época nas intenções subjetivas dos “diretores gerais”, os monopólios culturais em comparação com aqueles setores, seriam “débeis e dependentes”, considera Adorno. Entretanto, não nos restam dúvidas de que a expressividade de sua força, ao movimentar altos montantes e interesses financeiros mundiais se mantém.

Em relação às ofertas cinematográficas, Adorno considera que a distinção entre *filmes de classe A e B*, serve para classificar e organizar os consumidores, com o objetivo de padronizá-los, sendo a *hierarquia de qualidades* uma forma de se realizar uma quantificação mais completa sobre eles. Contudo, as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente, os produtos são na verdade sempre os mesmos, e as supostas diferenças são uma forma de “manifestar uma aparência de concorrência e possibilidade de escolha”. Nessa perspectiva cada consumidor deve se comportar segundo o que foi reservado para o seu perfil. Sob o discurso da consciência de todas as coisas, diz o autor, a arte tornou-se previsível, de maneira que desde o começo é possível perceber como

terminará um filme e o que acontecerá aos personagens. Assim, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural”, pois o critério da produção passa a ser o da continuidade da realidade cinematográfica fora da sala de cinema, fazendo crer que “o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema” (ADORNO, 2002, p.7-15). Totalizando tudo, a indústria cultural incorre na repetição. Com um poder mediado pela diversão, considera o autor, ela permanece a indústria do divertimento, contrária a tudo que poderia ser mais que divertimento. A força dessa indústria, salienta Adorno, consiste na adequação às necessidades do público, carentes de situações de evasão do trabalho, buscando ter condições para enfrentá-lo. A imaginação do *consumidor cultural* é tolhida, visto que a obra cinematográfica, nessa perspectiva, atrofia sua imaginação e espontaneidade, em função da paralisia dessas capacidades pela própria constituição objetiva do filme, que, “exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente” (IDEM, p.16). Nessa mesma dinâmica, os outros filmes e produtos culturais, tornam familiares as provas de atenção requeridas, automatizando a estas. Rapidez, violência, sexo e nudez <sup>47</sup> tornam-se peculiares às produções da indústria cultural cinematográfica, e, se à época em que Adorno desenvolve tais reflexões, essas características já eram evidentes, contemporaneamente, com a mudança dos padrões morais e o desenvolvimento das tecnologias gráfico-computacionais, tornam-se muito mais agudas e expressivas, constituindo um requisito buscado pelos consumidores/espectadores, entre os quais incluímos professores e estudantes.

Em outros termos, a produção hollywoodiana é a que mais circula no mercado cinematográfico de países como o Brasil, ocupando salas de exibição, locadoras de vídeos e o imaginário dos espectadores. Breves observações nas salas de cinema comerciais, as mais

---

<sup>47</sup> Exemplo do exposto, já nos dias de hoje, são os filmes “Sex and the City”, I e II (Michael Patrick King, E.U.A., 2008, 145min./ Michael Patrick, E.U.A., 2010, 146 min.) que trazem em seus dois volumes a perspectiva da mulher norte americana emancipada, posta como consumidora e produto propaganda de uma forma luxuosa de capitalismo. Lojas de roupas, joias e decoração oferecem-se nos dois filmes, propagandas explícitas do “american way of life”. A produção hollywoodiana e sua perspectiva de gestão megalomaniaca do mundo não se estagna nas comédias românticas. Em um filme recente de ficção e aventura, “2012” (2012, Roland Emmerich, EUA/Canada, 2009, 158 min.) aparece novamente a fórmula que o país vem empregando ao influenciar as dinâmicas globais. A história, que narra a destruição da terra cujo núcleo está se dissolvendo, traz uma ideia explícita de colonização, em função da necessidade migratória por falta de condição de permanência na terra de origem. Com a descoberta da iminente destruição dos continentes, feita por um indiano, que no fim do filme morre sem assistência, os norte-americanos em coalizão com os europeus, começam a fabricar uma arca de proporções gigantescas e tecnologia de ponta, que permitirá que eles naveguem pelo oceano que ocupará toda a terra. No fim do filme o plano se conclui e parte (ironicamente) rumo à África do Sul, único continente sobrevivente ao desastre, a arca titânica cheia de cidadãos estadunidenses e europeus, uma família tibetana, nenhum latino americano, suprimentos, livros e obras de arte como a Mona Lisa, na bagagem.

frequentadas pelo grande público, demonstram a predominância de filmes norte-americanos e da preferência do público por estes. Esse cenário nos possibilita desenvolver a hipótese da existência de um *colonialismo cinematográfico*, compreendido nesta elaboração inicial como um processo de aculturação no qual há a presença articulada e ostensiva de produções cinematográficas norte-americanas no mercado de bens culturais, direcionando gostos e práticas dos sujeitos. Presença essa que se estende às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, reforçando os hábitos, gostos culturais e percepções que professores e, sobretudo, os estudantes, já dispõem em função daquilo que recebem cotidianamente das mídias que divulgam a indústria hollywoodiana. E ainda que a discussão da indústria cultural de Adorno e a hegemonia norte-americana deva ser questionada, relativizada, tendo em vista as contradições dos processos sociais, entre outros aspectos, é inegável a contribuição analítica de Adorno, assim como de Bosi e outros que discutiram os processos de colonização, suas dinâmicas e desdobramentos aqui e ali, ontem, hoje e amanhã.

Se considerarmos, tal qual Bosi (1992), que no processo de colonização o colonizador não só influencia, mas instala, implanta sua lógica, suas dinâmicas, seus costumes, sobre o espaço e a cultura do colonizado, ainda que também receba influência, contraposições e resistência dos colonizados, poderíamos dizer que a indústria cinematográfica norte-americana opera com essa mesma perspectiva, superando a noção de uma mera influência cultural. Ela confirma a perspectiva colonizadora, um implante de suas estruturas narrativas, estéticas, ideológicas, políticas, comerciais, nas práticas culturais com cinema, conformando gostos, percepções, costumes dos espectadores, sistemas de percepção, de julgamento, de interpretação.

Sendo assim, e voltando à discussão de Bourdieu sobre o gosto e a distinção, torna-se compreensível a preponderância da dita preferência do público pela cinematografia norte-americana e congêneres. O que nos leva a interrogar se estamos diante de uma preferência propriamente dita ou de contingências, uma vez que o gosto, os sistemas de classificação são construções sócio-históricas implicadas em processos de disputa de interesses. Esta compreensão é necessária, sobretudo num contexto no qual uma outra cinematografia, de origem distinta, que escapa ao hollywoodiano, é algo de difícil acesso para grandes públicos, pois são exibidas em salas de cinema, circuitos culturais e festivais específicos.

Voltando a Adorno (2002, p. 34), o cinema representa para a dona de casa, um refúgio de duas horas de paz, como outrora, quando havia ainda noites de festa e ela “apreciava o mundo além das janelas”; No caso das donas de casa e muitos outros trabalhadores brasileiros, essa relação

é diminuta ou inexistente. Em seus tempos de folga, os trabalhadores brasileiros – tal como os grupos familiares dos jovens estudantes que participaram do Projeto em foco – em seus tempos de folga, visto sua baixa renda, o distanciamento geográfico das periferias das cidades e do campo e as dificuldades de mobilidade urbana, visto a ausência de políticas e equipamentos culturais nas várias regiões da cidade e no mundo rural, a televisão ganha centralidade, inclusive como uma forma de se ver alguns filmes. O tempo de descanso ou “evasão” do trabalho e o lazer de baixo custo está ali, bem próximo: na telinha. Esse é o cenário mais geral em que se localizam os docentes e os jovens alunos participantes do Projeto e seus grupos familiares, considerada as especificidades desses sujeitos e grupos. Num panorama social no qual crescem as cidades e as populações, diminui o número de salas de cinema que dão lugar a templos religiosos, assim, o cinema na televisão, no DVD, na internet vai ocupando o tempo e o espaço. Nessa dinâmica, os trabalhadores, e neles os segmentos do magistério, e seus filhos, estudantes da escola pública, se já não têm acesso à cultura cinematográfica de massa expressa, sobretudo, na cinematografia hollywoodiana, tampouco têm acesso aos circuitos do chamado “cinema de arte”. Quanto ao cinema de massa, se este não chega aos espectadores pelas portas das salas de exibição franqueadas nos shoppings, chega pela TV aberta, ou mesmo pela paga (evidenciando ainda outras possíveis relações entre mídia, consumo cultural e poder aquisitivo), pela internet, e pelos exemplares de DVD “piratas” facilmente adquiridos nos centros urbanos e adjacências.

As análises de Adorno referem-se às sociedades europeias de início e meados do século XX, herdeiras de duas guerras que devastaram boa parte do continente, possuidoras de um sistema social, e de uma história cultural bastante diferente do que se processou nas sociedades brasileiras. No caso do Brasil, no que concerne ao cinema, este não pode ser tido como um “valor nacional” como acontece na França e outros países europeus. Os filmes, para boa parte da população ocupam lugar de distração, mas não via salas de cinema e sim pela TV, cuja materialidade, estrutura de funcionamento, e conteúdo geram relações diferentes com tais produções. Em tal panorama, o que poderia ser arte se torna nada mais que produto industrial e entretenimento para grande parte das pessoas. Não sabemos responder sequer se a população compreende os filmes como obras de arte, pois a própria compreensão e relação daquela com as artes é algo bastante segmentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de uma trilha, sempre podemos fazer reflexões ao olharmos o caminho que percorremos, procurando enxergar um pouco mais dos planos, das imagens, das seqüências, cenas e enredos trazidos ao nosso pensamento e à imaginação do pesquisador. Talvez, buscando imagens de futuro, para melhor prosseguir, para novos argumentos e roteiro, dirão alguns. Por ser assim, procuramos pontuar nessa finalização, algumas das potencialidades, das tensões e dos limites que visualizamos no “Projeto A Escola vai ao Cinema: o uso da Linguagem Cinematográfica na Educação.” sem nunca desconsiderar seu contexto. Um Projeto que realiza um feliz encontro entre a cidade, o cinema e a escola.

Até o momento da conclusão da pesquisa de campo, o Projeto “A Escola vai ao Cinema: o uso da Linguagem Cinematográfica na Educação” não havia exibido filmes muito diferentes daqueles que os estudantes estavam acostumados a assistir, salvo em ocasiões pontuais como na exibição de “Tempos modernos” (Charles Chaplin, EUZ/Reino Unido, 1936) e de “Uma canção de amor” (*Les chant des marriées*, Karine Albou, Tunísia/França, 2008).<sup>48</sup> Destaca-se a esse respeito, que não foi possível investigar com profundidade a influência do Projeto sobre o gosto fílmico dos estudantes, questão importante, porém não incluída neste estudo. De qualquer modo, percebe-se uma ação positiva do Projeto, não somente porque muitos jovens o veem positivamente, mas porque em suas falas uma boa parte deles gostou dos filmes exibidos, embora não tenha havido unanimidade a respeito e ainda que tenham se sentido alijados das respectivas escolhas dos mesmos. E, por certo, que ver o filme fora da Escola foi também muito importante para a grande maioria deles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ainda que não tenha atingido toda a sua população escolar, pois nem mesmo os jovens do Ensino Médio foram ainda levados ao Cine Marajá, pois assistiram às exibições somente na Escola, houve um esforço de mobilizar física, simbólica e afetivamente aqueles jovens alunos em direção ao cinema. Muitos deles e delas tiveram oportunidade de vivenciar novas interações com os colegas, com os bens culturais e com a cidade,

---

<sup>48</sup> Este filme de Karine Albou emprestei-o à professora de História, quando ela solicitou-me a indicação de alguma obra fílmica que tratasse dos conflitos no Oriente Médio.

com o conhecimento e, sobretudo, puderam expandir seu acesso e interesse pela cultura cinematográfica.

Em outros termos, ao verem filmes selecionados, ora no interior da Escola, ora no Cine Marajá, no caso dos jovens do Ensino Fundamental, os estudantes têm acesso aos bens culturais legitimados, podendo desenvolver a percepção do cinema como patrimônio cultural, considerando também que passam a se apropriar do espaço urbano globalizado, que se expressa inclusive nos filmes que assistem. Frutos deste tempo e espaço globalizado os jovens alunos podem estar inseridos na cultura legitimada, em maior ou menor grau. Sendo assim, podem estar mais próximos ou menos das ofertas culturais que a cidade apresenta, podendo ser cidadãos do mundo, de fato, a invés de serem apenas submetidos às dinâmicas excludentes de um modo globalizado.

Os estudantes investigados, ao se remeterem aos deslocamentos para o Cine Marajá, afora as críticas devido ao calor e às caminhadas a pé, os consideram importantes, pois essa atividade extrapola os limites da sala de aula e da escola, rompendo sua rigidez e mesmice. Uma vez inseridos na cidade, espaço de construções materiais e simbólicas, relações variadas, conflitos e contradições, nos percursos da escola para o Cine Marajá, podem representar outras formas daqueles jovens ocuparem os espaços da cidade e um maior acesso à vida cultural urbana, para além dos cerceamentos do prédio escolar, de sua arquitetura e tempos institucionalizados.

Pensando e observando as cenas da garotada, por que não supor que mesmo naquele pequeno trecho que percorrem, um percurso de nada mais do que dois quilômetros entre os espaços da Escola Fazenda Modelo e o Cine Marajá, de certa forma, aqueles jovens iam tomando a cidade, se encontrando com ela, reinventando não somente o cinema, mas os territórios de Pedro Leopoldo. Esta era a imagem e a indagação que surgia quando meu olhar se deparava com os estudantes ocupando as ruas e o Cine Marajá, como novos personagens das cenas urbanas.

Como não imaginar que projetos e práticas pedagógicas como aqueles que conduzem os estudantes às salas de cinema, podem recriar junto às novas gerações que coabitam a escola e a cidade, novas possibilidades de vivenciarem seu direito a um e outro, à cidade, à escola. Como não supor que nesses deslocamentos territoriais a escola ensina e os meninos aprendem seu direito à cidade, à experimentação de seus espaços, às situações de encontro e fruição, nos caminhos, na

sociabilidade urbana, das quais as práticas, os territórios e a ritualística da sala de cinema fazem parte, mesmo num contexto local de enormes carências de espaços e tempos de fruição. Esta mobilização que a Escola possibilita rumo ao cinema e ao centro da cidade, parece contribuir ainda, para a ruptura com as limitações geográficas e culturais às quais os estudantes e suas famílias se encontram, uma vez que, considerando os locais de moradia, as situações sócio econômicas, e a falta de oportunidades de experimentação cultural com o cinema, o Projeto se propunha a ampliar o acesso à cultura cinematográfica.

Outra potencialidade do Projeto analisado é a instalação na Escola de um clima pedagógico que estimula a presença do cinema, ainda que restrito às práticas pedagógicas ligadas aos conteúdos disciplinares, como no caso da exibição de filmes por disciplinas e seus conteúdos. Quanto às exibições no Cine Marajá, os filmes não estavam associados aos conteúdos disciplinares, mas ao mesmo tempo, não eram uma escolha das professoras do Projeto, visto que os estudantes assistiam à produção que estava sendo exibida na programação regular da sala. É preciso considerar, ainda, nas exibições no Cine Marajá, a associação que é feita entre os ditos bons comportamentos dos estudantes (Projeto Sala Limpa) e a frequência ao cinema, como uma premiação. Tem-se aqui uma situação complexa, a ser melhor examinada, pois sendo assim, pode estar sendo negado a muitos jovens a oportunidade de conhecerem uma sala de cinema. Como uma das entrevistadas indicou, o Projeto seria para todos e todas, não? Que implicações poderia haver nessa associação entre cinema e premiação? Por que aqueles jovens excluídos dessa oportunidade teriam se comportado fora do que é esperado, a ponto de receberem essa punição? Nesse caso, o cinema ao invés de incluir todos os jovens não estaria sendo mais uma forma de exclusão?

Pode-se afirmar que seja em uma ou outra situação, para a maior parte dos dois grupos dos jovens alunos, as atividades com cinema são práticas que se convertem num fator de prazer, visto que todos gostam das vivências propiciadas pelas ações. De tal maneira, também as situações de ida ao cinema, ou de interação com os colegas na própria escola, por motivo das exibições, podem engendrar ou desenvolver percepções positivas e disposições para as práticas com cinema, conforme percebemos em relação a alguns estudantes citados pelos professores, que desejavam e lhes pediam outras atividades com cinema na escola. Essa visão positiva dos estudantes alunos pode se converter numa porta aberta a horizontes para se desenvolver outras práticas com cinema junto aos alunos, quem sabe, a experimentação de cinematografias diferentes daquelas a que eles estão acostumados.

Outro aspecto positivo é que as professoras que integram o Projeto, nele localizam desdobramentos positivos para o seu trabalho como docentes. Seja pela abordagem dos conteúdos específicos das disciplinas por meio dos filmes, seja pelo aproveitamento dos alunos que melhora com a prática pedagógica de exibição e discussão dos filmes, seja pela criação de um clima mais leve entre elas e os jovens e entre os próprios estudantes, colaborando para a melhoria das relações interpessoais entre professores e alunos, especialmente.

Passando do exame de alguns dos aspectos relativos à potencialidade do Projeto, chegamos às tensões nele contidas, apreendidas ao longo do estudo. Um dos primeiros pontos de tensionamento observado refere-se aos períodos dos tempos escolares destinados às práticas com filmes na escola. As professoras têm que se entender e articular horários para levar a proposta a cabo, sobretudo para exibir filmes mais longos, entre outros motivos porque elas têm dificuldades de encontrar bons filmes com tempos adequados aos horários de suas disciplinas. É preciso, então, contar com a colaboração dos colegas que cedem seus horários de aulas para a exibição dos filmes, sem que haja interação entre esses docentes, as turmas que os assistem e as produções exibidas. Este foi o caso observado na exibição de “Memórias póstumas de Brás Cubas” (André Klotzel, Brasil, 2001).

Ficou também evidenciado como um ponto que gerou tensionamento, certo despreparo das professoras quanto aos temas dos filmes que foram exibidos no Cine Marajá, pois elas não os assistiram anteriormente, algo que pode estar associado à falta de condições dos professores para realizarem essa tarefa, algo que gera consequências quanto à qualidade e melhor configuração das atividades a serem realizadas.

Outra tensão refere-se à coexistência de algo como “dois projetos” dentro de um mesmo trabalho, visto que os estudantes do Ensino Fundamental têm acesso às exibições no Cine Marajá, diferentemente dos jovens do Ensino Médio, para quem as sessões se realizam sempre na própria escola, tal como ocorreu até a finalização do levantamento de campo. Ainda que a Escola disponha de aparelhagem adequada para as exibições, nada substitui a ritualística, não raro a magia, de assistir filmes nas salas de cinema, algo que envolve a projeção das imagens em ambiente escuro, em tela de larga dimensão, a projeção vinda do fundo, como a tomar o corpo do espectador lançando-o na tela, entre outras particularidades de uma sala de cinema e sua respectiva projeção. A sala sempre com outras pessoas – o encontro, a sociabilidade no cinema – ainda que seja necessário

pagar o bilhete da entrada são, inegavelmente, características muito distintas das exhibições de filmes no auditório da escola. Além disso, como vimos anteriormente, sair dos muros da escola, deslocar-se a pé até a o Cine Marajá, caminhando pela cidade, pode ser também uma oportunidade rara e singular para aqueles meninos e meninas. Essas duas distintas configurações dos ambientes de exibição não poderiam passar despercebidas pelos jovens, como também pelos profissionais da escola. E então, quais as razões para essa separação tão forte entre esses dois planos ou vértices do Projeto? Como ultrapassar isso, oportunizando as sessões no Cine Marajá para todos e todas da Escola?

Uma tensão muito clara, visível nas respostas dos estudantes aos questionários, em nossas conversas com eles e nas entrevistas realizadas, diz respeito aos filmes exibidos. Os jovens estudantes salientaram muito essa questão. Ainda que este aspecto não tenha sido uma unanimidade, apareceu com muita força. Os jovens querem participar da escolha dos filmes, querem se responsabilizar por isso, têm sugestões a respeito, inclusive a votação das produções a serem exibidas. Nesse âmbito identificamos um “conflito”, seja porque os jovens querem participar da seleção dos filmes e isto não aconteceu nos dois anos do Projeto, seja porque sabemos que a seleção do repertório é uma responsabilidade dos profissionais da Escola. Eles e elas devem assumir esse encaminhamento, porque há cinema e cinema, há filmes e filmes que deveriam ou não estar na escola, que aqueles jovens têm o direito de conhecer. E muitos só o farão se for através da Escola. Ainda nesse âmbito, as próprias professoras não têm controle dos filmes que serão exibidos no Cine Marajá, ficando às expensas da programação da sala. Como trabalhar essa tensão que pode conter perspectivas distintas relativas ao repertório fílmico? Como trabalhar as diferenças que podem se manifestar aqui, articulando adequadamente o que o Cine Marajá tem programado, as preocupações intelectuais, éticas e estéticas dos professores e o universo juvenil, estudantil com seus desejos e interesses particulares. Por certo que há muitas formas de se resolver essa tensão, sendo necessário pensa-la e agir sobre ela.

Na interface ou por dentro mesmo dessa temática dos filmes a serem exibidos, está um outro problema que na verdade evoca alguns limites que restringe a potência e a importância do Projeto. Trata-se, aqui, da predominância das produções estadunidenses não somente na programação do Cine Marajá, da televisão e outros tantos suportes através dos quais a população tem acesso aos filmes, como também no repertório fílmico que a própria Escola e seus profissionais oferecem às crianças, adolescentes e jovens. Nesse plano se configura limpidamente e largamente o

dito colonialismo cinematográfico. Somos todos, genericamente, individual e coletivamente, embora em graus e de formas diversas, submetidos a uma influência larga e intensa, massiva e articulada da indústria cultural norte-americana. Na cidade de Pedro Leopoldo, com o Cine Marajá, com aquela Escola e seu público não seria diferente. Salas de cinema, escola, famílias, cidade ficam submetidos às lógicas de produção e distribuição de filmes “de bilheteria”, embora haja também nessa situação, em condições inferiores, minoritária, subalterna, a presença de produções brasileiras e de outras nacionalidades além da estadunidense. Gerações e gerações, inclusive do proprietário do Cine Marajá, das professoras do Projeto, dos jovens da escola e a minha, nasceram e cresceram expostos a filmes hollywoodianos, seja onde ou de modo for, seja na “Sessão da Tarde” ou nas matinês, seja nas exhibições noturnas, seja na televisão ou na internet.

Sobre isso, lembro-me de, ainda criança, ter estranhado bastante quando vi um filme, cujo nome não recordo, no qual as pessoas tinham traços orientais e moravam em um bairro violento e pobre, onde o lixo se espalhava em suas portas. Visto na companhia dos meus irmãos, bem mais velhos que eu, lembro-me da fala de minha irmã, dizendo que a realidade que a história mostrava não era linda como parecia em alguns filmes que eu costumava ver. Hoje, cerca de vinte anos depois desse episódio, a diversidade e a injustiça, entre outros temas importantes aparecem mais na cinematografia. Contudo os tipos de filmes aos quais a grande maioria da população acessa, tem origem e reproduzem os padrões da linguagem norte-americanos, uma cinematografia hegemônica no mundo, a exemplo da TV paga, em cuja programação transbordam filmes desse tipo, cada vez mais acessíveis à população. Trata-se, aqui, de uma realidade e de processos da cadeia de produção, distribuição e exibição não espontâneos, naturais ou informais, mas inseridos em processos sócio-históricos de disputa e dominação econômica, que se desdobram nas estruturas e dinâmicas do poder simbólico. Sendo assim, é preciso perguntar: o que essa predominância da cinematografia estadunidense representa em termos de conformação de gostos, de sistemas simbólicos, de comportamentos e práticas e como a escola e os educadores se colocam diante disso? Dito de outra forma, o que significa levar à escola esse tipo de cinematografia? Por que não expandir a experiência dos estudantes com outros tipos de filmes?

É importante acrescentar, no entanto, que no Projeto analisado há outras dinâmicas que extrapolam o colonialismo cinematográfico. As práticas pedagógicas realizadas neste Projeto, inseridas num contexto cultural como o da América Latina, permeado pelos hibridismos, onde costumes e culturas são compostos por referências diversas e muitas vezes contraditórias, conjugam

interesses e práticas associadas a filmes nacionais e de outros países, embora tenha como conformação às lógicas de mercado cinematográfico e às interferências hollywoodianas sobre boa parte das escolhas por filmes a serem exibidos. Exemplo disso é a programação do Cine Marajá, que apesar de exibir basicamente o que está no circuito comercial, vez ou outra exhibe, tal como os professores nas escolas, um outro tipo de produção fílmica.

Assim, dando continuidade ao nosso olhar de retrospectiva, sobre as trilhas que temos percorrido, bem como nos colocando sob a postura daqueles que pouco sabem e por isso veem nas perguntas uma via luminosa para aprimorar as concepções e práticas, podemos nos fazer alguns questionamentos não como um caminho para a prescrição, mas como uma semente de várias possibilidades quanto a práticas como cinema em contextos de projetos pedagógicos: Que concepções de cinema poderiam alimentar nossas práticas, visando possibilidades mais ricas, inclusivas, complexas, elaboradas, considerando os contextos específicos das escolas e dos estudantes? Que estratégias elaborar para superar as conformações institucionais dos tempos e também ampliar a relação das famílias com o cinema, visto que isso poderia favorecer ainda mais o contato com tal arte? Que caminhos trilhar para que os professores interajam com o cinema e mergulhem na compreensão de suas bases estéticas, políticas, etc.? Como intensificar o clima pedagógico favorável às práticas com cinema na escola? Interessam-nos como educadores trabalhar com os estudantes a discussão sobre suas identidades, corpos, culturas mediante o que recebem de influência da indústria cultural? Desejamos romper com as conformações do colonialismo cinematográfico? Segundo quais estratégias?

Concluimos assim esse modesto estudo, com a expectativa de que o mesmo possa vir a frutificar em novas ações visando uma educação libertadora, seguradora das subjetividades, imersa na arte, na beleza das múltiplas existências que o cinema em sua capacidade onírica e real possibilita aos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. *A indústria Cultural e Sociedade*. Tradução de Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, Célia M. C. Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira – UNIUBE. GT: Formação de Professores / n.08. 30ª reunião da ANPED. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3645--Int.pdf (2007)>. (Acesso em: 27/11/2011)

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomsom, 1999.

ARNHEIM, R.. **A arte do cinema**. Lisboa: Edições 70 LTDA., 1957.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. MICHAELIS. *Dicionário escolar francês*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

BALÁZS, B. **Nós estamos no filme**. Tradução de João Luiz Vieira. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema: antologia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de Projetos de Ação e Planificação**. Tradução de Isabel Motta. Porto, Protugal: Porto Editora, 1993.

BAZIN, A. **Ontologia da imagem fotográfica**. Tradução de Hugo Sérgio Franco. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema: antologia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

BENJAMIN, W. **A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução**. In: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermans. *Textos Escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewald [et al.] 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BERGAN, R. **Guia Ilustrado Zahar cinema**. Tradução Carolina Alfaro. Rio de Janeiro: JOrg.e Zahar Ed., 2007

BERNADET. Jean-Claude. **O que é cinema**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 4.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira – 1 reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

\_\_\_\_\_. BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI. A.; NOGUEIRA, M.A. (org.) Bourdieu. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do Capital Cultural**. In: CATANI. A.; NOGUEIRA, M.A (org.) Bourdieu. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CABRERA, J. **De Hitchcock a Greenaway pela história da Filosofia: novas reflexões sobre cinema e filosofia**. São Paulo: Nankin, 2007.

\_\_\_\_\_. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CALDEIRA, A.M.S.; Z Aidan, S. **Prática Pedagógica**. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancelli Duarte; Livia Fraga Vieira. (org.). *Dicionário - trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, v. único. CD –ROOM.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CHAGAS, M. **O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual**. In: ABREU, C; CHAGAS, M. (org.). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHARTIER, R. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. In: A História Cultural: Entre Práticas e Representações. São Paulo: Difel, 1990.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto. Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Scritta, 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DE PEDRO LEOPOLDO-FAZENDA MODELO. **Regimento Escolar**. Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo: Pedro Leopoldo, Março 2013, 50 p.

\_\_\_\_\_. Projeto A Escola vai ao Cinema. O uso da linguagem cinematográfica na Educação. Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo: Pedro Leopoldo, 2012. Não paginado.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FARIA FILHO, L. M. **Educação e Cultura Escolares. Ordenamento espacial e temporal do fenômeno educativo**. In: FARIA FILHO, L. M. Dos pardieiros aos palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Universidade de Passo Fundo:UPF Editora, 2000.

FARIA, Nelson V. F. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na escola como prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, M.R.A.; SILVA, M.R.A. **O uso do cinema no espaço pedagógico: um olhar além das telas na construção do conhecimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: [www.ufpe.br](http://www.ufpe.br). (Acesso em: 27/11/2011).

FRESQUET, A. M. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. [Resumos da] **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.br/reunioes/31ra/trabalho/GT16-4996--Int.pdf>> (Acesso em: setembro/2010.)

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GATTI, B.; BARRETTO, E. Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Resumo Executivo. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. R. S. **O patrimônio como categoria de pensamento**. In: Abreu, C; CHAGAS, M. (org.). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

Disponível em: <<http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1544.pdf>> (Acesso em: 27/11/2011)

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE \_ Instituto Brasileiro de Geo-Estatística (População da Cidade de Pedro Leopoldo). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=314930#>> (Acesso em: 27/11/2011).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2007.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo, Moraes, 1991.

LINO, V.F. **Leituras de Mundo na tela: O cinema e o desenvolvimento da técnica de pensar na formação docente em Pedagogia**. Monografia de conclusão de curso. 130 p. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LOTMAN, Yuri. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MACHADO, A. **Apresentação**. In: COSTA, F.C. O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação. 1. ed. v. 1. São Paulo: Scritta, 1995.

MARTINS, Marcos Lobato. **Pedro Leopoldo: memória histórica**. 2. Ed. Pedro Leopoldo: Gráfica Editora Tavares, 2006.

MAUERHOFER, Hugo. **A psicologia da experiência cinematográfica**. Tradução de Teresa Machado. In: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema: antologia. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MC LAREN, P. **Rituais na Escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992

MEDEIROS, S.A.L. **Imagens Educativas do Cinema/Possibilidades Cinematográficas da Educação**. Tese de doutoramento. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

MORIN, E. **A alma do cinema**. Tradução de António-Pedro Vasconcelos. In: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema: antologia. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MUNSTERBERG, Hugo. **A atenção**. Tradução de Teresa Machado. In: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema: antologia. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES/UFRJ. Região Metropolitana de Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/metrodata/ibrm/ibrm\\_bh.html](http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/metrodata/ibrm/ibrm_bh.html)> (Acesso em: janeiro 2013).

OLIVEIRA. **Trabalho docente**. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancellata Duarte; Livia Fraga Vieira. (org.). Dicionário - trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, v. único, 2010. CD-ROOM.

PREVITALI, F. S. (et. al.) O cinema como prática pedagógica: A experiência na Escola Estadual Prof. Ederlindo Lannes Bernardes em Uberlândia/MG. **Em Extensão**, v.11, n.1, p.127-137. Uberlândia, 2012.

RAMOS, A. L. A. ; TEIXEIRA, I. A. C. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 07-22, 2010.

ROMÃO, J. E. **Educação**. In: STRECK, Danilo R., REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARTORI, J. **Educação**. In: STRECK, Danilo R., REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHOPENHAUER, A. **Vida e Morte**. In: SCHOPENHAUER, A. O mundo como vontade e representação. Acrópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/representacao4.html>> (Acesso em: setembro 2009).

SCHVARZMAN, S. INCE: fraturas na informação oficial. **Recine. Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo**, v.4., Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Brasil, set. 2007. p.112-117.

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. **Educação e Sociedade**, nº 47, p.73-96, abril/1994.

SILVA, Ana Célia B.S. **Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança. Limites e possibilidades**, Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, Josineide A. **O uso escolar do filme no currículo do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente – SP: Universidade do Oeste Paulista, 2012.

TEIXEIRA, Inês. A. C. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: Juarez Dayrell. (org.). Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. 1 ed. Belo Horizonte -MG: Editora UFMG, p. 179-194, 1996.

\_\_\_\_\_. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: O cinema na formação de professores**. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora: Ed UFJF, p. 169-192, 2011.

\_\_\_\_\_. **Quem somos nós? Retratos e professores entre a realidade e a ficção**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, v. 1, p. 245-270, 2010.

## Filmes citados

**Adeus Lênin** (*Good bye, Lenin!* Wolfgan Becker, Alemanha, 2002, 118 min.)

**As horas** (*The hours*, Stephen Daldry, Inglaterra, 2002, 115 min.)

**Aprendiz de Feiticeiro** (*The Sorcerer's Apprentice*, Jon Turteltaub, E.U.A, 2010, 109 min.)

**Até que a sorte nos separe** ( Roberto Santucci, Brasil, 2012, 90 min.)

**Carlota Joaquina, Princesa do Brazil** (Carla Camurati, Brasil, 1995, 100 min.)

**Causos da Melhor Idade** (Ernane Alves, Brasil, 2012,126 min.)

**Doutor Jivago** (*Doctor Zhivago*, David Lean, E.U.A/ Espanha/Itália, 1965, 197 min.)

**Guerra de Canudos** (Sérgio Rezende, Brasil, 1997, 165 min.)

**Hair** (*Hair*, Milos Forman, E.U.A, 1979, 121 min.)

**Ice: um dia depois de amanhã** (*Ice*. Nick Copus, Nova Zelândia/ Reino Unido, 2011. 184 min.)

**Ilha das Flores** (Jorge Furtado, Brasil, 1989, 90 min.)

**Lamarca** (Sérgio Rezende, Brasil, 1994, 130 min.)

**Marley & eu** (*Marley & Me*, David Frankel, E.U.A., 2008, 115 min.)

**Matemática do amor** (*Invisble Sign*, Marilyn Agrelo, E.U.A, 2010, 96 min.)

**Memórias Póstumas de Brás Cubas** (André Klotzel, Brasil, 2001, 101 min.)

**MIB – Homens de Preto 3** (*Men in Black 3*, [Barry Sonnenfeld](#), E.U.A, 2012, 106 min.)

**O Senhor dos Anéis: A sociedade do Anel** (*The Lord of the Rings: The Fellowship of Ring*. Peter Jackson, Nova Zelândia, 2002, 178 min.)

**O Senhor dos Anéis: As Duas Torres** (*The Lord of the Rings: The Two Towers*, Peter Jackson, Nova Zelândia, 2003, 179 min.)

**O Som do Trovão** (*A Sound of a Thunder*, Peter Hyams, E.U.A./ Reino Unido, 2005, 103 min.)

**O Rei Leão** (*The Lion King*, Roger Allers/Rob Minkoff, E.U.A., 1994, 89 min.)

**Os Croods** (*The Croods*, Kirk DeMicco/ Chris Sanders, E.U.A, 2013, 100 min.)

**Pato Donald no país da Matemática** (*Donald in Mathmagic Land*, Hamilton Luske/ Wolfgang Reitherman/ Les Clark. E.U.A, 1959, 27 min.)

**Sex and the City** (Michael Patrick King, E.U.A., 2008, 145min)

**Sex and the City II** (/ Michael Patrick, E.U.A., 2010, 146 min.)

**Somos tão Jovens** (Antonio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013, 104 min.)

**Tempos Modernos** (*Modern Times*, Charlie Chaplin, E.U.A/ Reino Unido, 1936, 87 min.)

**Uma canção de amor** (*Les chant des mariées*, Karine Albou, Tunísia/França, 2008.)

**Uma mente brilhante** (*A Beautiful Mind*, Hon Howard, E.U.A, 2001, 135 min.)

**Zorba, o grego** (*Zorba, the greek*, Michael Cacoyannis, E.U.A, 1964, 141 min.)

## ANEXOS

### ANEXO 1

---

**Pesquisa “Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá, outras salas e telas”. Pesquisador: Vitor Ferreira Lino – Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.**

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Informante privilegiada: Dr<sup>a</sup>. Júnia Sales Pereira – Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.**

##### *1- Relação com o tema de Educação e Cinema*

- ✓ Como você começou a trabalhar com o tema e há quanto tempo.
- ✓ Estudos e pesquisas que tem feito sobre o tema, o motivo das orientações teóricas escolhidas, conclusões a que chegou, e o que tem feito acerca do tema.
- ✓ Cursou disciplinas, cursos livres ou oficinas sobre Educação e Cinema?
- ✓ Citação e explicação de algumas das atividades, ou projetos, que realizou com cinema.

##### *2- Articulações entre as práticas culturais e pedagógicas dos professores com cinema (Considerando-se o que sabe disso num plano mais geral )*

- ✓ Quais são as práticas culturais dos professores com cinema que conhece e como as vê.
- ✓ Quais são as práticas pedagógicas de professores com cinema de que tem conhecimento e como as vê.
- ✓ Articulações entre as práticas culturais e pedagógicas dos professores com cinema (como e em função do que se dariam).
- ✓ Dificuldades, potencialidades, carências, preocupações, reflexões e sugestões sobre as práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema.

##### *3- Indicações sobre práticas de professores com cinema na cidade de P. L.*

- ✓ Indicações sobre projetos e atividades educativos com cinema e a relação dos professores com os mesmos.
- ✓ Como se dão nas escolas envolvidas nessas atividades (é uma orientação pedagógica das escolas ou uma atividade isolada de professores?)

- ✓ Professores que se destacam nas práticas relacionadas ao cinema e que tipo de práticas são essas.
- ✓ Práticas culturais e pedagógicas dos professores especificamente relacionadas ao Cine Marajá.
- ✓ Comentários e avaliação sobre a relação das escolas e dos professores com cinema na cidade de Pedro Leopoldo.

### **3- Reflexões, indicações, referências sobre os conceitos de práticas culturais e práticas pedagógicas.**

#### **ANEXO 1.1**

---

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Gravação de Áudio**

Convidamos você a participar conosco desta pesquisa.

A pesquisa intitulada ***“Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá, outras salas e telas”*** é de responsabilidade do pedagogo e pesquisador Vitor Ferreira Lino sob orientação da Profa<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Assunção de Castro Teixeira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Tal pesquisa tem por objetivo, em relação à cidade de Pedro Leopoldo (MG), compreender quais são as práticas culturais e pedagógicas de professores do ensino médio com cinema, no que concerne às articulações e influências de umas sobre as outras, bem como as circunstâncias e contextos que lhes dão origem. Desta maneira, de um lado buscar-se-á investigar e compreender que relações esses professores desenvolvem com cinema em suas práticas culturais de contato com filmes em salas de cinema, em casa, ou em outros espaços, como cineclubes e outros, e pelos diferentes meios de exibição de filmes como televisão, Internet, etc.. De outro lado buscar-se-á investigar e compreender que práticas pedagógicas, ou seja, que atividades didáticas, os professores desenvolvem com cinema, identificando se há articulações entre aquelas práticas e estas. Tal investigação poderá contribuir para a compreensão do perfil sócio cultural dos professores, sua condição docente, seus êxitos, dificuldades e demandas culturais e pedagógicas e também para o levantamento de dados sobre o panorama cultural da Cidade de Pedro Leopoldo, sendo uma fonte de dados para a elaboração de projetos e ações culturais e educativas na cidade, considerando a grande potencialidade de fruição estética e educativa do cinema.

Para o desenvolvimento de tal pesquisa, consideramos de grande importância a sua participação por meio da manifestação de suas impressões sobre as práticas culturais e pedagógicas de professores do ensino médio com cinema na cidade de Pedro Leopoldo por meio de sua entrevista. A entrevista será gravada e os

registros em áudio serão transcritos pelo pesquisador. Cabe ressaltar ainda que tais registros comporão o banco de entrevistas do PRODOC – Núcleo de Pesquisa sobre Trabalho e Condição Docente da Faculdade de Educação da UFMG, com objetivo de enriquecimento de seu acervo.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados em artigos, no banco de dissertações e teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – em palestras acadêmicas e na cidade de Pedro Leopoldo. Os ganhos mais tangíveis para as pessoas participantes são os conhecimentos gerados sobre os vínculos entre educação e cinema, que contribuirão para adensamento sobre a compreensão do tema e desenvolvimento de futuras ações culturais e educativas.

Esclareço que, pela leitura deste termo de consentimento, estou ciente e tenho clareza das informações fornecidas pelo pesquisador, sentindo-me esclarecido (a) para participar da pesquisa.

Local e Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Comitê Ética em Pesquisa: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005. Cep. 31270-901 – BH-MG Telefax (031)34094592 – email: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Pesquisador: Vitor Ferreira Lino - RG:

Telefone:

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Assunção de Castro Teixeira

Telefone:

## ANEXO 2

-----

**Pesquisa “Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá, outras salas e telas”. Pesquisador: Vitor Ferreira Lino – Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Roteiro de Entrevista para a vice-diretora Maria da Glória Lithz – Escola Estadual de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo.**

### **Origens do Projeto**

- ✓ Conte um pouco sobre o projeto, o que vier à sua mente.
- ✓ Quem foram os (as) principais articuladores (as) e o que motivou a elaboração do projeto “A escola vai ao cinema”.
- ✓ O projeto teve como base para sua elaboração outros projetos já executados/ em andamento?Quais?
- ✓ Quais os objetivos e o que se espera com o projeto?
- ✓ Funcionamento do projeto
- ✓ Há gastos? Quem os financia?
- ✓ Ele propicia situações de aprendizado? Como são?

### **O projeto e suas relações com os agentes escolares**

- ✓ Impactos observados na escola em função da execução do projeto, considerando-se a recepção e o envolvimento de alunos, professores e demais funcionários.
- ✓ Considerações sobre a dinâmica de uso do tempo e do espaço escolar
- ✓ Há idas ao cinema? Em que se pautam e como é o processo para se visita-lo?

- ✓ Relação entre os tipos de filmes exibidos no projeto e a identidade dos estudantes que frequentam a escola.

### **A prática pedagógica do projeto**

- ✓ Integração do projeto ao currículo escolar
- ✓ Processo de planejamento das atividades com filmes
- ✓ Relação dos professores com os temas dos filmes e as disciplinas que ministram (considerando conteúdos, abordagens, etc.)
- ✓ Participação dos professores na exibição dos filmes (quais professores, tempo empregado)
- ✓ Há avaliações? Como é o processo de planejamento das atividades avaliativas (Há atividades específicas/diferentes em função dos professores e das disciplinas que ministram?)
- ✓ Há dificuldades e tensões na realização do projeto?
- ✓ Que concepções orientam a realização desse projeto?
- ✓ Aspectos que precisariam ser aperfeiçoados
- ✓ Há intenção de dar continuidade ao projeto no próximo ano?
- ✓ E quais são as metas para o projeto no próximo ano?

### **ANEXO 3**

---

**Pesquisa “Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá, outras salas e telas”.**  
**Pesquisador: Vitor Ferreira Lino – Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Roteiro de entrevista para professores participantes do “Projeto A escola vai ao cinema”**

**Entrevistado(a):**

**Data:**

**Horário de início:**

**Horário de término:**

**Entrevistador:**

### **1) O cinema em sua vida**

- Conte 2 de suas lembranças com cinema ao longo de sua vida
- Você costuma assistir filmes?

\* **Positivo:** Onde (casa, cinema, cineclube) ; de que forma (pelaTV, DVD, Internet); com que frequência; que tipo de filmes prefere?

\* **Negativo:**Por quê?

### **2) O cinema na prática docente**

- Em relação aos filmes, você os utiliza em suas aulas? Por quê? De que maneira?
- Aspectos importantes nas atividades com cinema na escola

### **3) O docente e o projeto**

- Por que você está no “Projeto A escola vai ao cinema”?
- Fale sobre sua participação nesse projeto
- Como é a participação dos estudantes no projeto
- Potencialidades e limites, dificuldades na exibição de filmes para os estudantes
- O que você acha da relação entre a Escola e o Cine Marajá?
- Conte sobre o que a participação no projeto traz para seu trabalho de professor (a)

## ANEXO 4

---

**Pesquisa “Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá, outras salas e telas”.**

**Pesquisador: Vitor Ferreira Lino – Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Roteiro de entrevista para o Sr. Edson Jorge ( proprietário do Cine Marajá)**

**Data:**

**Horário de início:**

**Horário de término:**

**Entrevistador:**

- Fale um pouco sobre sua história de vida
- Fale sobre a origem do Cine Marajá e alguns dos fatos que considera principais na história dessa sala de cinema.
- Quais são as características positivas do Cine-Marajá? E quais são as dificuldades/problemas enfrentados?
- Fale um pouco sobre como é a escolha da programação. Há mostras, programações especiais ou intenção de promovê-los?
- Como vê o uso de filmes/do cinema na Educação?
- Fale um pouco sobre a relação das escolas de Pedro Leopoldo com o Cine-Marajá.
- O que acha da relação da escola Fazenda Modelo com o Cine Marajá, no que concerne ao projeto coordenado pela Profa. Doli? Tem conhecimento dos objetivos e execução desse projeto?
- Quais são as potencialidades e as dificuldades de se receber os estudantes para verem filmes no Cine Marajá?
- Dicas/ conselhos /considerações sobre o projeto e/ou para projetos educativos com cinema.

## ANEXO 5

---

**Pesquisa “Práticas culturais e pedagógicas de professores com cinema: Cine Marajá,  
outras salas e telas”. Pesquisador: Vitor Ferreira Lino**

Questionário para estudantes



- 1- Nome: (opcional) \_\_\_\_\_
- 2- Ano/Série: \_\_\_\_\_ Turma : \_\_\_\_\_
- 3- Bairro onde mora: \_\_\_\_\_
- 4- Data de Nascimento : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ 5- sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 6- Qual sua cor/raça? ( ) Branca ( ) Morena ( ) Parda ( ) Negra ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Indígena  
( ) Outra: \_\_\_\_\_
- 7- Com quem você mora?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8- No que trabalham as pessoas responsáveis por  
você? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9- O que você acha do projeto de cinema que acontece em sua escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10- O que mais gosta nesse projeto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11- O que menos gosta no projeto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12- Como poderia ser a escolha dos filmes que são exibidos no projeto ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

13- Quem você acha que deveria escolher os filmes?

---

---

14- Sugestões que gostaria de dar para melhorar o projeto: \_\_\_\_\_

---

---

15- Você já foi ao cinema com a escola ?            ( ) Sim ( ) Não

16- Você costuma ir ao cinema sem ser com a escola?            ( ) Sim ( ) Não

17- Você vai ao cinema:    ( ) sempre    ( ) de vez em quando    ( ) nunca

18- Se você vai ao cinema, costuma ir com:

( ) amigos ( ) pessoas da família ( ) pai e mãe ( ) namorada (o)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

19- Em casa você vê filmes? ( ) Sim ( ) Não

20- Se você respondeu sim na ultima questão, responda: Você vê filmes de que maneira?

( ) pelos canais da TV ( ) pela Internet ( ) filmes em DVD

21- Que tipo de filmes você prefere?

( ) Romance ( ) Ação e Aventura ( ) Comédia ( ) Drama ( ) Épicos ( de cavaleiros, histórias de heróis antigos) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

22- Os filmes que você costuma assistir são de quais países?

( ) Brasil ( ) Estados Unidos ( ) França ( ) Itália ( ) Japão ( ) China

( ) Outros: \_\_\_\_\_ ( ) Não sabe dizer.

Obrigado pela colaboração! 😊

## **ANEXO 6**

### **DOCUMENTOS COLETADOS NO CAMPO**

**E.E DE PEDRO LEOPOLDO  
FAZENDA MODELO**

**PROJETO: A ESCOLA VAI AO CINEMA**

**“O USO DA LINGUAGEM  
CINEMATOGRAFICA NA EDUCACAO”**

**ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

## E.E de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo

Projeto: *“O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação.”*

### 1-Introdução:

Na atualidade torna-se importante que a Educação Escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais.

É sabido que de todos os seres vivos no nosso planeta o “homem” é o único capaz de produzir “arte”. Assim, desde os primórdios a arte faz parte de nossa vida, sempre nos diferenciando dos demais seres à nossa volta, pois por meio dela representamos o nosso mundo, expressamos nossos sentimentos e procuramos uma compreensão para aquilo que somos e fazemos.

O Cinema, conhecido como a Sétima Arte, é uma nova maneira de expressarmos nossas idéias, sensações, opiniões; é um novo jeito de nos conectarmos com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. Assim, através do “Projeto Cinema na Escola” possibilitaremos aos nossos estudantes o acesso à cinematografia nacional e local de longas e curtas-metragens, visando a formação sociocultural e política no âmbito Escolar.

### 2. Objetivos

#### 2.1 Objetivo Geral

- Introduzir a arte do Cinema no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma visão multidisciplinar como um meio de aproximar o público estudantil da narrativa audiovisual.

#### 2.2 Objetivos Específicos

- Possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual;
- Apresentar o Cinema aos estudantes como sendo uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento;
- Desenvolver a partir do gosto pelo Cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral;
- Estimular que os alunos criem o hábito de frequentar o Cinema local, estimulando assim o aprendizado cultural e artístico;
- Promover a integração e o desenvolvimento social, além de oferecer momentos de lazer aos alunos da rede municipal de ensino.

### 3. JUSTIFICATIVA

O aprendizado na Escola não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefas e exercícios, pois deve ir muito além do simples formalismo presente no repasse de conteúdos e trabalhos.

O aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina do dia-a-dia Escolar. Assim, cabem as equipes pedagógica e administrativa da Escola buscar alternativas, o que pode ser feito através de uma proposta como essa, pois o “Cinema” serve como um instrumento de debate e reflexão, tão importantes na formação de nossas crianças e adolescentes.

Por isso mesmo, esse "Projeto O Cinema vai a Escola" mostra relevância extraordinária ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da escola.

#### 4- METODOLOGIA

A E.E. de Pedro Leopoldo e os professores das áreas de Ed. Física, História e Português serão responsáveis pela execução do "Projeto O Cinema vai à Escola", que será desenvolvido nas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Assim, esse projeto será executado uma vez a cada mês do corrente ano e terá duração indeterminada, sendo renovado anualmente com respectivas adequações e melhorias.

Recomendamos que os professores trabalhem antecipadamente através de debates e outras atividades em sala de aula os temas relacionados ao filme que terão oportunidade de assistir. Dessa forma o professor poderá estimular a observação mais acurada e o senso crítico dos alunos quanto à obra cinematográfica.

#### 6-AVALIAÇÃO DO PROJETO

A Avaliação do Projeto será desde o início até a execução propriamente dita. Os alunos serão observados durante o "Projeto O Cinema vai à Escola" através da análise do interesse, participação, realização das atividades orais, escritas e práticas. Os conteúdos explorados também serão avaliados pelos trabalhos em sala de aula durante o bimestre.

#### 7-CRONOGRAMA DO PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA

Etapas	Meses
1ª	Fevereiro (28/02)  Março (9/03 e 21/03)  Abril (16/04)

	Maio (14/05)  Junho (11/06)  Julho (09/07)
2ª	Agosto Setembro Outubro Novembro Dezembro (na Escola) Agosto Setembro Outubro Novembro Dezembro (visitas agendadas ao cinema Local)

## Relação dos Filmes:

A Rainha Vitória	O ENIGMA DE KASPAR HAUSER
A Guerra de Canudos	GERMINAL
Cosmos	ILHA DAS FLORES
Avatar	Meu mestre minha vida
A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER	Perfume de mulher
A REVOLUÇÃO DOS BICHOS	PRA FRENTE BRASIL
ADEUS, LENINI!	O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?
BLADE RUNNER	OS MISERÁVEIS
O Gênio Indomável	INTERVALO CLANDESTINO
Uma mente brilhante	Em luta pelo amor
Legalmente Loira	Escritores da liberdade
Nenhum a menos	A Voz do coração
Ana e o rei	Vem dançar
Pro dia nascer feliz	Conrack
Forest gump	DIÁRIOS DE MOTOCICLETA
O Amor é contagioso	DIÁRIOS DE MOTOCICLETA
Duelo de Titãs	CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO
Cidade dos homens	O NOME DA ROSA
O clube do imperador	A GUERRA DO FOGO
Sociedade dos poetas mortos	EVOLUÇÃO
Com mérito	CAÇADOR DE ANDRÓIDES
O Nome da Rosa	WALL STREET, PODER E COBIÇA
DANTON, O PROCESSO DA REVOLUÇÃO	TEMPOS MODERNOS
CROMWELL	DIREITOS DA CIDADANIA
AGONIA E ÊXTASE	
GAROTO SELVAGEM	
UM LOBO NA FAMÍLIA	

## A Viagem de Chihiro

### Sinopse

Chihiro é uma garota de 10 anos que acredita que todo o universo deve atender aos seus caprichos. Após saber através de seus pais que estarão mudando de cidade ela fica furiosa, sem fazer nenhum esforço para esconder sua raiva. Em meio a lembranças de seus amigos que terá que deixar, Chihiro percebe que seu pai se perdeu no caminho para a nova cidade onde irão morar, indo parar defronte um túnel aparentemente sem fim que é guardado por uma estranha estátua. Curiosos, os pais de Chihiro decidem entrar no túnel. Apesar dos pedidos para voltarem ao carro, Chihiro acaba seguindo junto com eles para descobrir que ele leva a um mundo aparentemente deserto, onde existe uma cidade sem nenhum habitante. Famintos, os pais de Chihiro decidem comer a comida que está disponível em uma das casas, enquanto que a própria Chihiro decide explorar um pouco a cidade. Entretanto, logo ela encontra com Haku, um garoto que lhe diz para ir embora da cidade o mais rápido possível. Ao reencontrar seus pais, Chihiro fica surpresa ao ver que eles se transformaram em gigantescos porcos, enquanto que misteriosos seres começam a surgir do nada. É o início da jornada de Chihiro em um mundo fantasma, povoado por seres fantásticos, no qual humanos não são bem-vindos.

## Resenha: Escritores da Liberdade

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Genero: Drama.

Richard Lagravenese tem 48 anos, nasceu em 30 de Outubro de 1959 nos EUA, é produtor e tem vários longa metragem, como: P.S. Eu Te Amo em 2007; Paris Eu te Amo 2006; A década Under the Influencer 2003, e escritores da Liberdade em 2007.

Escritores da Liberdade é um filme classificado como gênero de Drama. O filme é baseado em fatos reais, estrelado pela atriz Hillary Swank, que vive a personagem da professora "Erin Gruwell". A história se passa por volta do ano de 1992, onde a cidade de Los Angeles vive uma verdadeira guerra nos seus bairros mais pobres, causados por gangues que são movidos pelas tensões raciais.

É meio a este drama, vivido por adolescentes na faixa etária entre 14 e 15 anos que Erin Gruwell assume a sala de aula, cansada de sua rotina diária e desiludida em relação à vida profissional, que ela muda radicalmente de profissão dedicando-se a educação. A professora chega cheia de expectativas a sala de aula, imaginava que todos os alunos iriam corresponder ao seu modelo educacional, tornando-se frustrante os primeiros encontros, as brigas, os desencontros e as insatisfações são constantes na expressões dos alunos, simplesmente ela é ignorada a ponto de ficar sozinha na sala de aula.

Erin leva até a direção da Escola a dificuldade encontrada em sala de aula, e também é ignorada inclusive pela direção da escola. Mais Erin não desiste, chega em sala de aula com uma proposta de trabalho que se identifica com os alunos, fala com eles através da música, conhecer cada um deles, no primeiro momento os argumentos são bizarros, os questionamentos são ofensivos: "...o que você faz aqui? o que vai fazer não vai mudar minha vida..." Profundamente assustada a professora responde perguntado se vale a pena participar de gangues, e se serão lembrados pelas atitudes.

Nesse instante a primeira semente é lançada, cada um tem a oportunidade de falar de si próprio, de seus medos, suas angústias, suas mágoas e demasiada violência. Encontramos nestas cenas o que o autor Cipriano Luckesi em sua obra Avaliação da Aprendizagem Escolar, explica sobre a avaliação diagnóstica, as possibilidades que são dadas aos professores de evidenciar atributos que os alunos já possuem e identificar potencialidades dos mesmos para utilizá-los na estruturação do processo de ensino aprendizagem. É o que faz Erin com esta dinâmica de trabalho.

Ao manter este contato com alunos, e participando de forma ativa ao mundo deles, a professora conquista a confiança, desse modo passa etapa de superação das dificuldades, através da metodologia da escrita em diários, adota um projeto de leitura e escrita baseado no livro "O diário de Anne Frank", todos os alunos lêem o livro e a partir deste registram em seus diários tudo o que sentirem vontade de escrever a respeito da sua vida.

O respeito e autoconfiança é resgatado, a Senhora G como os alunos a chamam, apresenta uma nova realidade possível de transformação como aponta Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido, os alunos saem da condição de marginalidade de oprimidos e iniciam no campo das possibilidades, ao lutarem pelos seus ideais, pelas suas conquistas ao enfrentarem os obstáculos, não mais com a violência, mais com o conhecimento.

Richard Lagravanese apresenta de forma bastante respeitosa as dificuldades que ainda em pleno século XXI acompanha a educação, ou seja, as mazelas da educação brasileira não são diferentes das mazelas norte Americana. Nossas escolas passam por dificuldades semelhantes, professores que tentam desenvolver trabalhos e são muitas vezes impedidos, não conseguem apoio da comunidade escolar, e muitas vezes não compactuam com as ideologias do sistema educacional, assemelha-se a este drama o filme Sociedade dos Poetas Mortos do autor Pjter Weir em que professor também luta contra a foças do sistema educacional. Tornando-se muitas vezes um educador solitário. Saviani em Pedagogia Histórico-Crítica, fala que a educação se faz quando é significativa, ou seja a escola tende ir ao encontro das necessidades, respeitar cada aluno, como cidadão dotado de seus direitos e deveres.

O filme Escritores da Liberdade traz na sua essência o resgate e a valorização a "Educação", é possível ser um educador sem ser ditador, é um filme de fácil entendimento e que traz significativas abordagens no seu contexto. Recomendado ao público de graduação ou especialização em pedagogia, ainda a quem perceba na educação uma forma de autonomia e que, com a cultura e conhecimento têm-se bases para o que o mundo seja melhor e mais digno para todos.

O Sound of thunder

## **O Som do Trovão**

### Sinopse

Em 2055, um novo esporte é uma febre entre ricos executivos: viajar no tempo para caçar Dinossauros. Trata-se de um esporte caro, que envolve milhões e, que possui uma regra básica: o passado jamais deve ser violado. Desta forma é proibido trazer do passado qualquer objeto ou animal, esteja ele vivo ou morto, já que isso pode gerar uma série de reações que modifique drasticamente o presente. Até que um acidente Misterioso faz com que Travis Ryan, líder de um grupo, precise retornar do passado para devolver a origem das coisas ao seu lugar.



## Projeto: O Cinema vai a Escola

E.E de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo

Aluno \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_ Professora(a) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

I- Dados completos do filme: Sinopse, História, Ambientação, Personagens, Curiosidades, Ficha Técnica e Depoimento.

- a) Sinopse
- b) História
- c) Ambientação
- d) Personagens
- e) Curiosidades
- f) Ficha Técnica
- g) Depoimento

E.E.de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo

Aluno \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

I- Após a exibição do Filme: A Guerra de Canudos. Descreva:

O Período Histórico

Onde

Razões

O que era o Arraial

Relaciona: Religião – Política – Questão da Terra

Análise as duas formas de governo: Monarquia e República

Analisar o Batismo como solucionador a pobreza

Analisar a figura do Antônio Conselheiro

Qual era a função social da Igreja discutida no Filme

O Governo Republicano

Descrever episódios

Concluir

E.E.de Pedro Leopoldo – Fazenda Modelo

Aluno \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_

Professor \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

I- Após a exibição do Filme: A Guerra de Canudos. Descreva:

O Período Histórico

Onde

Razões

O que era o Arraial

Relaciona: Religião – Política – Questão da Terra

Análise as duas formas de governo: Monarquia e República

Analisar o Batismo como solucionador a pobreza

Analisar a figura do Antônio Conselheiro

Qual era a função social da Igreja discutida no Filme

O Governo Republicano

Descrever episódios

Concluir

E.E. DE PEDRO LEOPOLDO- FAZENDA MODELO - 2012

ATIVIDADE COM FILME

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do filme: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

**Atividade:** Escreva um texto dando a sua opinião sobre o filme. Você acredita que os acontecimentos no mundo serão como no filme? Responda sim ou não e defenda a sua idéia. Compare com o mundo que estamos vivendo hoje. Estas idéias podem estar relacionadas aos acontecimentos atuais. Procure fazer o texto com bastante atenção. Fique atento a ortografia, pontuação, concordância, coerência do texto, parágrafos e estética. A atividade será avaliada. Entregar para o professor coordenador.

E.E. DE PEDRO LEOPOLDO- FAZENDA MODELO - 2012

ATIVIDADE COM FILME

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do filme: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

**Atividade:** Escreva um texto dando a sua opinião sobre o filme. Você acredita que os acontecimentos no mundo serão como no filme? Responda sim ou não e defenda a sua idéia. Compare com o mundo que estamos vivendo hoje. Estas idéias podem estar relacionadas aos acontecimentos atuais. Procure fazer o texto com bastante atenção. Fique atento a ortografia, pontuação, concordância, coerência do texto, parágrafos e estética. A atividade será avaliada. Entregar para o professor coordenador.

E.E. DE PEDRO LEOPOLDO- FAZENDA MODELO - 2012

ATIVIDADE COM FILME

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do filme: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

**Atividade:** Escreva um texto dando a sua opinião sobre o filme. Você acredita que os acontecimentos no mundo serão como no filme? Responda sim ou não e defenda a sua idéia. Compare com o mundo que estamos vivendo hoje. Estas idéias podem estar relacionadas aos acontecimentos atuais. Procure fazer o texto com bastante atenção. Fique atento a ortografia, pontuação, concordância, coerência do texto, parágrafos e estética. A atividade será avaliada. Entregar para o professor coordenador.

E.E. DE PEDRO LEOPOLDO- FAZENDA MODELO - 2012

ATIVIDADE COM FILME

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nome do filme: \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

**Atividade:** Escreva um texto dando a sua opinião sobre o filme. Você acredita que os acontecimentos no mundo serão como no filme? Responda sim ou não e defenda a sua idéia. Compare com o mundo que estamos vivendo hoje. Estas idéias podem estar relacionadas aos acontecimentos atuais. Procure fazer o texto com bastante atenção. Fique atento a ortografia, pontuação, concordância, coerência do texto, parágrafos e estética. A atividade será avaliada. Entregar para o professor coordenador.