

UNINOVE
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**O PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA*: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO
DOS PROFESSORES**

HELVIO NOGUEIRA

São Paulo
2018

O PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA*: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

HELVIO NOGUEIRA

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho – Uninove, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

São Paulo
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Nogueira, Helvio.

O projeto “*O cinema vai à escola*: uma abordagem a partir da compreensão dos professores. / Helvio Nogueira. 2018.

138 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Filme. 2. Educação. 3. Projeto. 4. Compreensão e reflexão.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Titulo.

CDU 37

O PROJETO O CINEMA VAI À ESCOLA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho – Uninove, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Doutor em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida (Uninove)

Examinador I : Prof^o Dr José Luis Vieira de Almeida (Unesp)

Examinador II : Prof^o Dr Júlio Gomes de Almeida (Unicid)

Examinador III : Prof^o Dr Maurício Pedro da Silva (Uninove)

Examinador IV : Prof^o Dr José Eduardo de Oliveira Santos (Uninove)

Suplente: Prof^a Dr^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias (Uninove)

Suplente: Prof^a Dr^a Margaréte May Berkenbrock Rosito (Unicid)

Doutorando: Helvio Nogueira

Aprovado em _____ / _____ / _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os apreciadores de bons filmes.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me acompanharam nesta etapa da minha vida.

A Deus, pois sem ele nada seria possível.

Aos meus pais Da. Edith e Sr. Pedro, que fizeram de mim este que sou hoje.

A minha esposa, Suely, com seu apoio e amor, a minha filha Fabiana e ao meu genro Alexandre por dividir as ansiedades.

A minha orientadora, Cleide Rita Silvério de Almeida, que sempre soube como conduzir as suas orientações, de forma exigente, amorosa e primorosa.

Aos meus professores do programa que muito me incentivaram com seus ensinamentos e ideias.

A revisora Jéssica Moreira Balista na revisão final.

Aos colegas do programa de pós-graduação, com os quais foi possível aprender e apreender: Ana Carolina Robles, Yonara Camurça, Francisco Carvalho, Margareth Passos, Talita Pereira da Silva, Jefferson de Souza Santana, Claudinei de Aro Poço e em especial Aleksandro Júnior de Santana e Priscila Cassanti Sil Pereira.

As colegas da Uninove, Elaine Moral, quem deu as primeiras palavras de incentivo para que eu me matriculasse no doutorado, Margareth Boccia, e Rosiley Teixeira que compartilharam das minhas ideias, durante esta etapa.

Aos componentes da banca de qualificação e de defesa, que prontamente atenderam ao convite para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e a Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana – LIPEFH, pelo apoio e bolsa concedida, com a qual foi possível a realização desta pesquisa.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que sempre se colocaram à disposição para prestar auxílio no que fosse preciso.

As escolas e professores que me concederam a realização dos grupos focais.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente tese teve uma abordagem qualitativa que recorreu às fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo. O objeto pesquisado envolveu a compreensão dos professores sobre o projeto *O cinema vai à escola, o uso da linguagem cinematográfica na educação* apoiado no programa *Cultura é Currículo*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, distribuído pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação. O que se pretendeu demonstrar foi se, a exibição dos filmes em sala de aula, ocorreu como texto, possibilitando a reflexão para se chegar ao conhecimento ou como um recurso. Este trabalho apoiou-se no referencial teórico do pensamento complexo de Edgar Morin. O procedimento escolhido para a coleta de dados foi o grupo focal, por possibilitar a troca e o diálogo entre os professores de algumas escolas da rede pública estadual sobre o material recebido, que tem como proposta a leitura e a análise das imagens em movimento, contribuindo para o desenvolvimento crítico do mundo e das novas tecnologias tendo em vista os benefícios que proporcionam à formação do aluno. O resultado conseguido dos depoimentos dos docentes, referente às projeções cinematográficas, é que acabaram sendo feitas como um recurso empregado de forma mecânica atendendo um conteúdo curricular, sem que tivesse havido um entendimento das propostas dos *Cadernos de Cinema* do professor ou ainda feita uma leitura fílmica crítica e problematizadora dos vídeos a fim de gerar debates relacionados aos propósitos educacionais.

Palavras-chave: filme, educação, leitura, compreensão e pensamento complexo.

ABSTRACT

This thesis will and an approach qualitative resorting to the bibliographic, sources, documentary and field. O Object searched Involved the teachers ' understanding of the Project *Cinema goes to school, the use of cinematic language in education* Supported in the program *culture is curriculum*, of the Secretariat Da Education of the State of São Paulo, distributed by the Foundation For The Development Education. What was intended to demonstrate was If the view Of Movies In the classroom Made up As texts Enabling reflection To reach the knowledge, or as a resource. This Work Supported himself in the theoretical reference of Edgar's complex thought Morin. The methodological procedure developed ran the focal group technique, Data collection instrument, chosen by enabling the exchange and dialogue between the State public network teachers on the Material received, which has as its proposal the reading and analysis of the moving images contributing to the critical development of the world and the new technologies, in view of the benefits that provide the student's training. The result achieved of the teachers testimonials, referring to the film projections, is that being made as mechanically employed resource serving a curriculum content, without having had a understanding as proposals of teacher *movie notebooks* or even made a critical filmic reading and posing of the videos in order to generate debates related to educational purposes.

Key words: film, education, reading, understanding and complex thinking.

RESUMEN

Esta tesis tuve un enfoque recurriendo cualitativamente a las fuentes bibliográficas, documental y el campo. O Objeto buscado participación de los docentes en la comprensión proyecto *El cine va a la escuela, el uso de lengua de la película en la educación* apoyada en el programa *Cultura es Currículo*, de la Secretaría de la Educación del Estado de São Paulo, distribuida por la Fundación para El Desarrollo de la Educación. Lo que se destinaba a demostrar era si la vista de películas en el aula compuesto como textos activación de la reflexión para llegar al conocimiento, o como recurso. Este trabajo se apoyó en la referencia teórica del pensamiento complejo de Edgar Morin. El procedimiento metodológico desarrollado de la técnica del grupo focal, instrumento de recopilación de datos, elegido mediante la facilitación del intercambio y el diálogo entre los docentes de las escuelas públicas de lo material recibido, que tiene como propuesta la lectura y análisis de las imágenes en movimiento que contribuyen al desarrollo crítico del mundo y las nuevas tecnologías, en vista de los beneficios que brinda la formación del estudiante. El resultado alcanzado de los testimonios de los docentes, refiriéndose a las proyecciones cinematográficas, es que ser hecho como un recurso empleado mecánicamente que sirve un contenido curricular, sin haber tenido un entender das propuestas des *Cuadernos de la Película* del profesor o incluso hizo una lectura cinematográfica crítica y posando de los videos con el fin de generar debates relacionados a fines educativos.

Palabras clave: película, educación, lectura, comprensión y pensamiento complejo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Teses – banco de dados BDTD.....	27
Quadro 2 – Dissertação – banco de dados Capes	29
Quadro 3 – Artigos por área de pesquisa – base de dados Scielo	29
Gráfico 1 – Levantamento dos participantes por gênero	70
Gráfico 2 – Número de professores por disciplina e percentual no grupo focal	71
Gráfico 3 – Conhecimento do projeto pelos professores	71
Gráfico 4 – Motivação do professor em usar o filme.....	72
Gráfico 5 – Relação tempo filme e tempo aula.....	72
Gráfico 6 – Projetos gerados na escola.....	73
Gráfico 7 – Reflexos dos filmes junto aos alunos, na visão do professor	74
Gráfico 8 – Identidade do projeto na escola	74
Gráfico 9 – O filme é texto ou recurso?	75
Gráfico 10 – Possibilidades e limites	75
Quadro 4 – Conhecimento dos professores sobre o projeto <i>O cinema vai à escola</i> ...	76
Quadro 5 – Motivação do professor para usar os filmes do projeto	77
Quadro 6 – Relação tempo filme e tempo aula para exibição	81
Quadro 7 – Projetos gerados na escola	83
Quadro 8 – Reflexos dos filmes nos alunos, na visão do professor.....	86
Quadro 9 – A identidade do projeto na escola.....	90
Quadro 10 – O filme é texto ou recurso para os professores?	92
Quadro 11 – Possibilidades e limites	96
Quadro 12 – Outras observações	100

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Comissão de Cinema Educativo
Ceduc-Vídeo – Centro de Documentação e Informação para Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
Cenp – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
Deesp – Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo
DGE – Diretoria Geral de Ensino
DPE – Departamento de Pesquisas em Educação
DEESP – Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo
DRHU – Departamento de Recursos Humanos
DSE – Departamento de Suprimento Escolar
DVD – Digital Versatile Disc
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GF – Grupo Focal
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opiniões Públicas
Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional
INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRO – Professores ou gestores
Progepe – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
Redefor – Programa Rede São Paulo de Formação Docente
Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Scielo – Scientific Electronic Library Online

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Uninove – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

VHS – Vídeo Home System

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O PENSAMENTO COMPLEXO	33
2.1 Aprender sobre a vida e sobre a humanidade	33
2.2 Fundamentos da Complexidade.....	40
2.3 Educação e Complexidade	43
2.4 Compreensão Humana	45
3 INSTITUIÇÕES, PROGRAMA, PROJETO E TEÓRICOS	49
3.1 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	49
3.2 Fundação para o Desenvolvimento da Educação	52
3.3 O programa Cultura é Currículo	53
3.4 O projeto <i>O cinema vai à escola</i> na sala de aula	55
3.5 Teóricos - A voz da experiência	60
3.6 As ferramentas teóricas.....	63
4 A FALA DOS DOCENTES	71
4.1 Os Pontos Principais.....	72
4.2 Entrelaçando Entendimentos.....	106
5 CONSIDERAÇÕES.....	116
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS.....	129
APÊNDICES.....	139

1 INTRODUÇÃO

Enquanto linguagem que emprega distintos recursos (visual, sonoro, verbal e não verbal) o cinema dispõe de um aparato tecnológico, cujas imagens propagam-se no tempo, no espaço físico e na memória de todos aqueles que se nutrem desse bem artístico-cultural. Impelido por tais imagens como apreciador, espectador e pesquisador da relação entre a ficção e a realidade, isto é, entre o filme e a educação, que essa pesquisa de doutorado emergiu.

Na primeira parte desse trabalho, será abordada a trajetória por mim trilhada, sobretudo profissional, que culminou nessa tese de doutorado. Além disso, serão explicados os aspectos relacionados à metodologia para a elaboração da pesquisa. Serão realizadas algumas ponderações sobre a inter-relação entre a sala de aula e a “sétima arte”, que propõe ao ser humano uma reflexão.

A minha relação direta com a produção cinematográfica ocorreu há algum tempo e, desde então, cada vez que eu utilizo algum tipo de vídeo, na escola, percebo que ele possibilita novas ideias e significados, tornando-se protagonista e não só um coadjuvante. Em um dado momento de minha vida, o cinema assumiu outra dimensão, pois passei a crer em seu potencial humanizador quando empregado como um dos elementos principais à disposição do contexto educacional, igual a outros materiais.

Em minha dissertação de mestrado concluída em 2003, pude discutir e apresentar as reflexões e pesquisas desenvolvidas com filmes em sala de aula, apontando a “invasão” das linguagens audiovisuais nas escolas. Naquele momento, destacava que caberia aos professores propiciar a articulação entre o filme e os pontos que gostariam de evidenciar para que os estudantes pudessem desenvolver debates e relacionar os materiais escritos com os filmes.

Nesse contexto vi que caberia abordar os filmes também como texto. Esta proposta ganhou força inspirada, principalmente, em Duarte (2002) e Canevacci (2001).

Duarte (2002, p. 91) cita a expressão “textos fílmicos” quando diz “cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar temáticas complexas”; em outras passagens dessa obra também é possível apreender a perspectiva do filme, como texto, na medida em que outras possibilidades se revelam “os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não

se esgotam neles" (DUARTE, 2002, p. 89). Penso que as atividades pedagógicas que estava desenvolvendo com os alunos, encontrava respaldo na prática da autora

De Canevacci chamou-me atenção o seguinte pressuposto: "ler um texto visual – uma mercadoria ou um filme – é também uma tentativa de dissolver seus fetiches" (CANEVACCI, 2001, p. 14).

Para um melhor entendimento sobre fetiches, é citar como exemplo a indústria cinematográfica que atrai espectadores pelo nível de efeitos especiais que há no filme, pela produção em 3D que o espectador irá desfrutar, pelo ator ou atriz que todo dia é idolatrado pelos meios de comunicação de massa, ou pela trilha sonora que faz sucesso internacional. A arte perde seu caráter de arte e pode tornar-se uma mercadoria reificada. A associação com a leitura pareceu-me instigante, na medida em que a capacidade leitora dos alunos não se expressaria somente por meio de textos escritos, mas poderia ser ampliada para filmes e outras imagens ou manifestações artísticas, como ler os movimentos de uma dança, por exemplo, a fim de dissolver, por meio da leitura, esse componente fetichista muitas vezes atribuído aos filmes, possibilitando que suas consciências se tornem mais autônomas e não se guiem apenas pelo deslumbramento que as mercadorias proporcionam. Dissolver um fetiche significa fazer uma leitura crítica e analítica.

Dessa forma, sendo visto como um objeto artístico por meio do qual se transmite ideias e conhecimento; o contexto educacional também se apropria desse tipo de texto com o propósito de torná-lo pedagógico.

No Brasil, essas ideias apareceram como proposta para a educação na década de 1920. A primeira iniciativa foi em 1927 com a Comissão de Cinema Educativo (CCE), do Rio de Janeiro. Posteriormente, em agosto de 1929, foi criada a Exposição de Aparelhos de Projeção Fixa e Animada, chegando a São Paulo por meio da Diretoria Geral de Ensino (DGE), que instituiu uma comissão especial em julho de 1931.

Naquele momento, foi elaborado um planejamento visando identificar as condições mínimas de implantação do cinema na escola. No mesmo ano, a CCE organizou a *Semana do Cinema Educativo* para divulgação desse projeto entre os professores e o público em geral, mostrando os recursos que poderiam ser oferecidos ao ensino na época. No entanto, a iniciativa mais importante para consolidar as relações do cinema com a educação foi promovida pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 13 de janeiro de 1937, instituição que atuou durante 30 anos e que,

posteriormente, foi absorvida pelo Instituto Nacional de Cinema (INC), mas depois convertida no Departamento de Filme Cultural sob a responsabilidade da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), empresa extinta em 1990, responsável pelo lançamento de diversos filmes brasileiros durante o período em que esteve ativa. Além de ter sido uma das experiências pioneiras do cinema educativo no Brasil.

É nesse contexto de inter-relação estabelecida entre cinema e escola, historicamente vinculados, que o trabalho apresentado se dimensiona, tomando como premissa inicial a ideia de que um longa-metragem, enquanto artefato artístico, tem o potencial de ser lido como uma linguagem provocativa que impele o homem a um processo de reflexão, isto é, à sua humanização.

Acredito que educação pode organizar-se, recorrendo às produções cinematográficas, pois a linguagem audiovisual propicia a comunicação entre alunos, professores e conteúdo criando um ambiente reflexivo, no qual é possível contrastar, relacionar e inclusive, convergir textos não-verbais, orais e escritos, com os textos fílmicos, já que os filmes possibilitam e instigam diferentes leituras mobilizadas pela tecnologia. Sob essa perspectiva, recorro da importância conferida a George Méliès¹, cineasta francês que foi um dos precursores ao elaborar distintos efeitos especiais e envolventes, protagonizados pela linguagem cinematográfica, criador de interações ímpares entre tecnologia e público, fato que o elevou ao patamar de “mágico do cinema”.

Por isso, dada a relevância conferida ao cinema, enquanto linguagem que propicia à reflexão, entre outros fatores, essa pesquisa de doutorado tem por finalidade entender se os professores que utilizam o projeto *O cinema vai à escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação*, inserido no programa Cultura é Currículo, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), referenciado daqui em diante apenas pelo título: *O cinema vai à escola*, suprimindo, portanto, o seu subtítulo, compreendem que o filme pode ser tratado como um texto sendo um fenômeno multidimensional, que se presta a diversas áreas para se chegar ao conhecimento.

Concebido e distribuído pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), esse material foi elaborado tendo em vista os alunos do ensino médio de

¹Georges Méliès (1861-1938) nasceu em Paris, França, no dia 8 de dezembro de 1861. Começou a sua vida profissional trabalhando como caricaturista. Sua vida no ramo cinematográfico começou quando ganhou um protótipo, uma câmera que, quando adquiriu, não parou mais de usar. Através dela, criou efeitos como o Stop-action, que consistia em parar a câmera com as pessoas em movimento. Usou outras técnicas, como a filmagem em alta velocidade e as múltiplas exposições.

escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir de um acervo de filmes em DVD, divididos em caixas de diferentes categorias e gêneros fílmicos juntamente com materiais de apoio à prática pedagógica, na qual se pode conferir o excerto abaixo que adverte o professor, como um dos responsáveis pelo exercício do projeto:

Não basta enviar materiais para a escola. Neste caso, em particular, é preciso um esforço de todos os educadores para que este conjunto ganhe vida no ambiente escolar e traduza universos culturais importantes na compreensão do mundo. Acreditamos que, tanto pela qualidade dos filmes selecionados, como do material de apoio, alunos e professores poderão desfrutar e aprender com muita emoção, suspense e aventura! (SÃO PAULO, 2008, p. 6)

O cinema vai à escola visa colaborar para que a qualidade do ensino da escola pública estadual atenda aos docentes quanto ao uso das produções cinematográficas em sala de aula. O objetivo do acervo é proporcionar aos professores e alunos o contato com tais produções, contribuir para a sua formação e possibilitar reflexões por meio da leitura fílmica, propiciando assim, a interação do currículo escolar com questões socioculturais.

Hoje, é importante que a escola ofereça aos alunos formas de aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade – a cinematográfica –, pois a leitura das imagens em movimento, entre outros aspectos, pode contribuir para que o aluno amplie cada vez a sua visão de mundo. A cada produção, novos olhares, emoções e experiências se renovam fortalecendo as reflexões para a vida.

Dessa forma, a realidade e a ficção revelam, representam e questionam valores e ideias a serem discutidos por meio de debates em sala de aula, além de propiciarem interações com outras linguagens como, por exemplo, o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Ademais, a utilização de filmes no contexto escolar pode auxiliar na formação da sensibilidade do ser humano.

Por outro lado, o cinema pode ser empregado de modo integrado na escola, por meio de projetos interdisciplinares, favorecendo o desenvolvimento da criatividade em conformidade com as necessidades suscitadas pela faixa etária em foco.

Sabe-se que as linguagens artísticas envolvem o aluno em novos contextos, pois ao fazer a experiência propiciada pela arte, permite a ele outros olhares que o impulsionam a reflexões, aspecto que o faz criar ideias, (re)inventar a sua realidade, além de construir ou quebrar antigos paradigmas. Entretanto, para que tudo isso ocorra, é primordial que os professores compreendam como lidar com esse tipo de arte na educação, propiciando a cada aluno a oportunidade e o direito de crescer

mediante a arte, além de outros fatores, face às experiências artísticas de interpretação e expressão.

Retomando o projeto *O cinema vai à escola*, ele é composto pelos seguintes materiais:

I) acervo de 71 DVDs;

II) *Caderno de cinema do professor* (SÃO PAULO, 2008, 2009a, 2009b, 2010): publicação em quatro volumes que tratam de alguns referenciais teóricos e de orientações para se trabalhar com os filmes em sala de aula, por meio de textos produzidos por especialistas e entrevistas com cineastas e educadores, oferecendo informações técnicas, como sinopses e créditos das produções, glossário e referências.

III) *Luz, câmera... educação!* (SÃO PAULO, 2009c): trata-se de um vídeo que aborda a linguagem cinematográfica fazendo com que o olhar do aluno se torne mais apurado. Dentro de uma cena são analisados o funcionamento de importantes recursos voltados à arte do cinema, a saber: o uso da câmera, das lentes, da iluminação, direção de arte, figurino, som, montagem, dramaturgia, entre outros.

Assim, o material pedagógico explicita ainda o modo como foi selecionado tais recursos pertencentes ao projeto criado, segundo o texto, a partir de diferentes pontos de vista:

Escolher as obras para tais propósitos não foi tarefa simples. Foram realizados estudos e pesquisas, por amostragens, com alunos e educadores da rede pública do ensino médio, bem como com especialistas em cinema e em educação, que assistiram a centenas de filmes antes de chegar à seleção final.

(SÃO PAULO, 2008, p. 8)

Em vista disso, conforme o material didático, os filmes foram escolhidos levando-se em consideração o público jovem, o currículo do ensino médio e a prática docente de maneira a propiciar experiências voltadas aos seguintes temas e assuntos: ética e cidadania, meio ambiente, sexualidade, educação, drogas, violência, história, preconceito, conflitos da adolescência, reflexão sobre a realidade, saúde e qualidade de vida.

Além desses, foram ainda considerados alguns temas norteadores publicados nos *Cadernos de cinema do professor*, tais como: produções de época, diversidade de gêneros e produções de diversos países.

Os momentos iniciais e impulsionadores deste trabalho tiveram início em 1986, quando lecionava para uma 7ª série do ensino fundamental II, surgiu a oportunidade de trabalhar filmes com os alunos. Isso ocorreu na Escola Estadual de Primeiro e

Segundo Grau "Padre Conrado", em Guarulhos-SP, ao lecionar a disciplina de História, curso no qual sou graduado e que mais me motivou a adotar a prática do cinema na educação.

O conteúdo da disciplina era voltado ao estudo da Idade Média, período que corresponde aos séculos V a XV. Naquela ocasião eu explicava aos alunos o poder que a Igreja Católica exercia sobre a educação naqueles séculos, quando não permitia que qualquer pessoa leiga tivesse acesso aos livros existentes na época.

Porém, em dado momento, um aluno levantou a seguinte questão: "Como era possível não se ter acesso aos livros?", pois, para ele, aceder a um livro era uma prática absolutamente comum, bastando ir à biblioteca e solicitar à bibliotecária o livro desejado.

Mediante o questionamento do aluno, continuei a explicação dizendo que aquele período não era como hoje, porque naquela época os livros situavam-se dentro dos mosteiros e apenas os abades responsáveis pelos monastérios e os copistas – aqueles que traduziam os livros para o latim – é que tinham o poder de acesso a eles. Apesar disso, aquele aluno, com seus 12 ou 13 anos, não conseguiu ter clareza e compreender como isso um dia foi possível.

Por isso, surgiu então este desafio: como fazer aquele aluno apreender o que estava sendo explicado? Foi quando surgiu a ideia de permitir a ele uma experiência, que não se limitasse, talvez, ao fato de narrar os fatos históricos oralmente. Com esse ímpeto, pesquisei e me deparei com um longa-metragem que tratava exatamente a respeito daquela temática. Estou me referindo ao clássico filme *O nome da rosa* (1986). Assim, imediatamente assisti a produção e encontrei o conteúdo sobre o qual havia tratado muito bem elaborado pela linguagem cinematográfica.

Esse filme, vencedor de vários prêmios, é baseado no romance homônimo de Umberto Eco, escritor italiano, que foi publicado em 1980. Nele, Eco retrata a Baixa Idade Média (séculos XI a XV), justamente o período de que estava falando, e a vida religiosa daquele momento. No romance, um monge franciscano, Willian de Baskerville (interpretado pelo ator Sean Connery), foi designado pelo Vaticano para investigar as mortes misteriosas que ocorreram em um mosteiro beneditino italiano. A instituição religiosa tinha uma biblioteca com livros e pergaminhos, mas o acesso era restrito a poucos monges. Era esta restrição que seria importante que os alunos observassem.

Em síntese, o filme trata sobre um mosteiro onde se guardavam livros e escrituras que não eram permitidos de forma nenhuma circular, exceto, àquelas pessoas autorizadas pelo abade, o religioso responsável pela administração do mosteiro. O intuito era que não se fizesse nenhum questionamento a respeito da doutrina ou de qualquer outro assunto relacionado a isso, a fim de se garantir, na visão do personagem, a preservação dos fundamentos relacionados à religião católica, uma vez que as pessoas que questionassem ou fossem contra os dogmas da Igreja eram consideradas hereges e, portanto, punidas pela Santa Inquisição, por meio do Santo Ofício, criado para garantir que a Igreja, consolidada pelos laços que estabelecia com o poder político, permanecesse dominando e controlando o conhecimento da época, por meio do acesso exclusivo a esse tipo de conhecimento.

Conforme mencionado, foi aquela experiência, impelida pelo questionamento daquele aluno, que me mobilizou a buscar outras estratégias de ensino.

Minha percepção de que os filmes poderiam ser utilizados em sala de aula também como um texto, de tal forma, que os alunos não precisassem se ater apenas aos livros didáticos e que me levou a concordar com o seguinte questionamento de Duarte: (2002, p. 20) “Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?”. De fato, já começava a comprovar em mim o efeito gerado por aquela indagação feita por aquele aluno do sétimo ano, algo que me proporcionou uma nova perspectiva sobre o potencial que a arte poderia exercer em sala de aula.

Em 1984, fui admitido como professor do Colégio Nove de Julho, onde permaneci durante sete anos. Nesse ínterim, iniciei à docência universitária na mesma instituição, em 1988, onde ainda atuo como professor de graduação. Em 1997, as Faculdades Integradas de Filosofia Ciências e Letras Nove de Julho tornaram-se Centro Universitário e deram início ao programa de mestrado, do qual participei como candidato e fui selecionado, tendo como tema de pesquisa, o uso do filme em sala de aula como texto. Concluí o mestrado em 2003, cuja dissertação obteve o seguinte título: *Ler o ver: uma dialoga necessária* (NOGUEIRA, 2003).

Entre o período correspondente à superação do proposto em 1986 – com a inserção de filmes nas aulas pela primeira vez – e a conclusão da dissertação de mestrado, pude verificar, com mais rigor, que a linguagem cinematográfica não podia ser mais tratada apenas como um mero instrumento auxiliar ou complementar do professor, pelo contrário, pode ser compreendida como um texto carregado de

significados, motor de conhecimentos, entre outros desígnios a que todo objeto artístico pode ascender.

Por conseguinte, iniciei uma empreitada típica aos cinéfilos. Fui apreciando e, ao mesmo tempo, consolidando pessoalmente um acervo de filmes, o qual hoje dispõe de aproximadamente 2.800 títulos, desde os anos 1980, conforme indicações e solicitações de professores que também trabalhavam com produções cinematográficas em aula. Inclusive, quando o Departamento de Educação programava eventos, eu era convidado como palestrante para discorrer sobre a importância do uso da linguagem cinematográfica na sala de aula.

Por outro lado, a procura dos professores por filmes era cada vez mais crescente, de forma que me instigou a sempre buscar novos e antigos títulos, fazendo assim, com que eu me atualizasse permanentemente de maneira a participar de mais palestras, ler artigos e livros sobre o tema, principalmente, acerca da utilização de projeções da imagem em movimento em sala de aula.

Desde as primeiras produções dos irmãos Lumière, no século XIX, até as produzidas atualmente, os filmes tiveram significativo desenvolvimento tecnológico, ao substituir a mídia física – como o *Digital Versatile Disc* (DVD) e o Blu-ray – pelo *streaming* via internet, de modo a permitir o acesso a aplicativos, como o Netflix, Vivo Play, Youtube e Netnow, bem como ampliar as formas de acesso ao universo dos filmes.

Também pude conferir, em paralelo, as inúmeras transformações pelas quais os dispositivos e meios de divulgação relacionados ao cinema atravessaram nas últimas décadas no Brasil, pois entre os anos 1970 e 1980, por exemplo, quem quisesse assistir a um filme em casa ou esperava para assistir na TV – naquela época só havia TV aberta, pois ainda não se dispunha de TV a cabo – ou ia até uma vídeo-lojadora e alugava o filme em versão *Vídeo Home System* (VHS), popularmente conhecida como fita de vídeo. Para assistir era necessário um equipamento eletrônico chamado videocassete. Esse equipamento permitia fazer gravações em fitas, denominadas “virgens”, adquiridas facilmente no mercado dada a sua popularidade.

Portanto, era no VHS, além dos filmes gravados profissionalmente que se armazenavam as recordações daquela época, como aniversários, batizados, nascimentos, a final do campeonato do time preterido ou o último capítulo da novela. Por um certo período, o VHS vigorava implacável até meados dos anos 2000, quando perdeu o seu terreno para o *Digital Versatile Disc* (DVD).

Entretanto, o videocassete e o VHS foram os grandes precursores da liberdade de ver e rever, por quantas vezes quisesse os filmes originalmente produzidos e disponíveis nas vídeo-locadoras ou as gravações caseiras feitas diretamente da TV.

Assim, o fim do VHS se deu em julho de 2016 quando a última empresa fabricante de fitas de vídeo e videocassete no mundo, a japonesa Funai Electric, divulgou que encerraria a produção até o final daquele mês pela falta de demanda e de peças. Era o fim de uma tecnologia que marcou as décadas de 1970 e 1980, sendo o videocassete a única opção não profissional para exibir filmes. Como todo o ciclo que se encerra emergem depois novos aparelhos eletrônicos.

Nesse contexto de transformações, surgiam novas indagações acerca da disponibilidade do professor a tais recursos visando o cinema como elemento central a ser disponibilizado nas mãos dos educadores. Gerava, dessa maneira, a seguinte inquietação: como os professores fariam para dar continuidade a dinâmica de uso de filmes em sala de aula?

Novamente recorrendo ao fio da história, há alguns anos, o mercado de aluguel de vídeos entrou em crise, pois muitas produções cinematográficas poderiam ser “baixadas” pela internet, o que provocou o fechamento de muitas locadoras onde anteriormente as pessoas alugavam os filmes, inclusive professores que os usavam em suas aulas.

Essas mudanças ocorridas geraram impacto decisivo no acesso as produções cinematográficas, pois “baixar” um filme da internet demandava um certo conhecimento como: onde pesquisar, de informática e do próprio uso do computador; e todo esse cenário me conduziu a esta nova indagação: os professores estavam preparados para este novo acesso aos filmes?

Conversando com vários colegas que utilizavam o filme em sala de aula, principalmente na rede pública estadual de São Paulo, comentei sobre o projeto *O cinema vai à escola*, explicando que certamente ele viria sanar a dificuldade de ter os filmes, levando em conta a escassez de vídeo-locadoras no mercado, mas a informação que obtive é que somente alguns professores da rede conheciam o material e utilizavam os títulos das caixas, conforme orientação da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo (DEESP).

Ao pesquisar acerca do projeto, tomei conhecimento de ele que era um material exclusivo às escolas públicas estaduais paulistas, especificamente para o ensino

médio, e estava norteado para desenvolver o trabalho em sala de aula, por meio de cadernos orientadores aos professores.

Desse modo, cheguei, enfim, àquilo que despertou em mim o interesse desta investigação, pois a partir disso fui ao encontro dos seguintes questionamentos: como somente alguns educadores conheciam o projeto *O cinema vai à escola?*; Como o material tinha sido disponibilizado?; Como se dava ou não, o uso dele na escola?; O que era feito dele no espaço escolar?; Quais seus limites, suas possibilidades e contradições?

Conforme disse, o filme na sala de aula proporciona reflexões e debates como um dos caminhos para o conhecimento sem colocá-lo como substituto de qualquer outro material escrito, desenvolvendo por meio dele, um trabalho paralelo na escola seja fazendo referência direta ou indireta ao conteúdo ministrado. Destaco daqui em diante algumas reflexões relacionadas sobre as produções fílmicas, sua utilização e suas possibilidades.

A situação supracitada, gerada pelas novas tecnologias, bem como o fechamento das vídeo-locadoras, conduziram-me a busca para compreender uma das questões centrais do trabalho apresentado: como os professores estavam trabalhando as projeções em sala de aula e se o projeto supriu essas dificuldades.

Em relação à problematização desse trabalho, é recorrente e crescente a produção de filmes que se baseiam em obras literárias conforme exemplos produzidos a partir dos seguintes livros: *Um sonho de liberdade*, *Entrevista com o vampiro*, *O jogo da imitação*, *Harry Potter*, *Quatro vidas de um cachorro*, *Como eu era antes de você*, *A última música*. Em contrapartida, há também produção de filmes que foram adaptados para os livros, a exemplo de: *Avatar: os relatórios confidenciais do mundo de Pandora*, *Bastardos inglórios*, *A vida é bela*, *Tropa de elite*, *Simplemente Helena*.

É fato que a leitura é uma das atividades que define o ser humano, traz conhecimentos, estimula a imaginação, os sentidos e as emoções, melhorando os relacionamentos sociais de várias maneiras. No entanto, conforme referido no início deste capítulo, é possível fazer também leituras por meio dos filmes e colocar a cultura e a imaginação a serviço da educação, afinal, desde a sua origem até hoje as produções cinematográficas conseguem dialogar com pessoas de todas as idades, de todos os níveis sociais, culturais e econômicos.

No entanto, para que isso aconteça, o mediador deve ser o professor de modo a possibilitar leituras entre a realidade e a ficção para que caminhem próximas,

propiciando reflexões e debates, ainda suscitados por outros tipos de expressões artísticas ou informativas, como a música, o jornal e a fotografia. A esse respeito, assinalam Almeida e Nogueira:

Trabalhar o filme como um texto em sala de aula é importante porque possibilita problematizá-lo, apreendendo as suas indagações; implica não vê-lo apenas como imagem a ser consumida por um receptor passivo, permitindo contribuir para a superação desta nova forma de analfabetismo e exclusão. (2002, p. 95)

Logo, não se poderia tratar de educação sem tocar na questão da leitura, no sentido mais amplo, pois quando se relacionar ao texto não se trata somente do escrito, pois lê-se o mundo, lê-se o entorno, leem-se as imagens também. Na realidade, entende-se que a leitura é uma das ferramentas da cidadania, mas deve-se considerar que existem pessoas excluídas do mundo pela falta de leitura, a exemplo dos mais de 7 milhões de analfabetos literais ainda existentes no Brasil ou, por outro lado, dos analfabetos funcionais contabilizados nos últimos anos pelas estatísticas constrangedoras publicadas, no Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizada como o apoio do Instituto Brasileiro de Opiniões Públicas (IBOPE), com o objetivo de mensurar o nível qual revela que o país possui mais de 25% de pessoas consideradas analfabetas funcionais, entre 15 e 64 anos..

Nesse contexto reporto-me novamente à importância da leitura das produções cinematográficas como texto em sala de aula. Contudo, a fim de recortar o tema em debate, concentro novamente acerca do projeto *O cinema vai à escola*. Sobre ele, algumas questões me inquietaram, principalmente sobre a repercussão do mesmo entre professores e alunos. Assim, foram elaboradas perguntas que norteou essa pesquisa: estão trabalhando com este projeto? Como o estão fazendo? A pretensão é compreender se e como houve a utilização do projeto, como foi idealizado em sala de aula e se esse material foi trabalhado como texto possibilitando outras leituras.

O objeto dessa pesquisa é a compreensão, segundo Edgar Morin, dos professores sobre os filmes do projeto *O cinema vai à escola*. O desejo de aprofundar o estudo na compreensão é o resgate do humano na educação. A compreensão, desenvolvida nessa tese, não é a compreensão objetiva ou àquela que se refere ao entendimento mental de uma explicação, mas sim, à compreensão humana. Cabe ressaltar que a compreensão humana vai além da explicação, “(...) essa comporta um conhecimento de sujeito a sujeito” (MORIN, 2004, p.95).

A compreensão que me refiro vai além da objetividade. Morin nos explica:

Três procedimentos devem ser conjugados para engendrar a compreensão humana: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva, a compreensão complexa. (...) A compreensão complexa engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto às diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. (MORIN, 2005, v6, p.112/113).

Diante das características apresentadas acima, percebi que a complexidade traz a impossibilidade de simplificação, pois a mesma surge no todo complexo que produz suas emergências, e faz ocorrer a perda das distinções e clarezas nas identidades e causalidades, no qual ocorre a perturbação dos fenômenos pelas desordens e pelas incertezas.

O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão dos professores sobre o projeto *O cinema vai à escola* na sala de aula, com os alunos do ensino médio das escolas estaduais de São Paulo.

Para se ter uma compreensão é necessário que antes se tenha consciência da complexidade humana, a existência do todo por traz das partes. Assim, para Morin a compreensão do ser humano pode ser implícita ou explícita, reconhecendo a natureza do ser humano que é ao mesmo tempo *homo sapiens* (razão, consciência, domínio, lucidez), e *demens* (emoção, inconsciência, paixão, insensatez).

Além do que, a complexidade assume as consequências éticas do cérebro triúnico, que mostra a tríade cérebro/mente/cultura, não havendo uma hierarquia entre razão, afetividade e pulsão. Ademais, ao falar em compreensão, importante é ter consciência da existência de fontes de incompreensão ou barreiras para a compreensão que são muitas.

Para não correr o risco de cair no reducionismo, impedindo o conhecer dos vínculos e solidariedades dos elementos da complexidade. Ao ter uma concepção de mundo fechada se exclui outras formas de ver esse mesmo mundo e já não mais enxergar nada além de erros e ilusões. Também o erro nas comunicações é uma permanente fonte de incompreensão. Morin nos ensina que “O erro e o conhecimento têm a mesma fonte. Todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução). Daí o risco de erro em qualquer percepção, opinião, concepção, teoria, ideologia, ou seja, risco de incompreensão” (MORIN, 2005, v.6, p.118).

Por fim, observei que compreender exige consciência da complexidade humana. Consciência de que o ser humano está focado em alguns de seus atributos e esquecido da sua diversidade de atribuições. O ser humano é complexo, pois é racional, mas também irracional.

O percurso metodológico deste trabalho recorreu a fontes bibliográficas, documentais e de campo. Em relação às primeiras, foram levantados os dados na BDTD, Capes e Scielo, obtendo respostas mostradas nos quadros na revisão da literatura, juntamente com artigos de estudiosos, pesquisadores e cineastas envolvidos com o tema cinema e escola, sobre o qual se discorre ao longo deste trabalho.

Nas fontes documentais relacionadas diretamente com o projeto – os materiais produzidos pela FDE – consta a relação de filmes com as respectivas sinopses e outra com cem filmes indicados, além daqueles que fazem parte do projeto e que poderão ser utilizados em sala de aula. Além disso, os volumes do *Caderno de cinema do professor* orientam sobre atividades e sugestões.

Por fim, para o trabalho de campo realizado, optei por grupos focais, instrumento principal desta pesquisa para a coleta de dados, que escolhi por possibilitar a troca e o diálogo entre os participantes. Os critérios utilizados para compor os grupos focais foram os seguintes: o primeiro foi o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), ambos da Uninove, visto que muitos estudantes participam como docentes e gestores da rede pública estadual. O contato com eles via e-mail era importante para saber se conheciam o projeto e se o utilizaram de alguma maneira. Solicitei então, autorização dos diretores dos dois programas acima para o envio aos alunos. Também foi feito contato pessoalmente, nas salas de aula.

Obtive algumas respostas e a partir delas comecei a entrar em contato com os alunos para organizar os grupos focais como data e local. Observei ainda a indicação de mais duas escolas, uma diretamente de um dos gestores do programa de mestrado e outra indicada por uma terceira pessoa. Foram efetivados três grupos focais, totalizando 24 participantes.

O procedimento foi o grupo focal a partir de Gatti, 2012, embasado no livro *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Segundo esta obra, grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para

discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (GATTI, 2012, p. 7).

Os participantes foram os professores e gestores envolvidos diretamente com o projeto em cada escola, um moderador (o autor desta pesquisa) e mais dois integrantes como relatores.

O segundo critério adotado nas escolas estaduais foi a ATPC, momentos em que os professores se reúnem para discutir com a coordenação assuntos relacionados à sua escola de maneira geral, mas que foi cedido para a aplicação do grupo focal. Durante a técnica realizada a quantidade de docentes sofreu variações na sua composição, pois dependíamos da disponibilidade de cada um, pois eles tinham aula, em momentos diferentes, tendo a necessidade de deixar o grupo focal. Por esse motivo a quantidade de componentes foi variada durante a técnica aplicada.

Assim foram compostos três grupos focais da seguinte maneira: o primeiro de quatro professores, o segundo com 12 educadores e o terceiro com 8 docentes totalizando 24 participantes efetivos.

Para preservar a identidade dos participantes diretos e indiretos dos grupos focais, seus nomes foram mantidos em sigilo, sendo utilizadas as siglas PRO (professores ou gestores) e grupo focal (GF), e cada participante e grupo foi identificado com um número, por exemplo: PRO 1, GF 3. O roteiro foi criado com questões voltadas diretamente ao projeto, ou complementares quando necessário.

A hipótese deste trabalho é a que esses professores estão trabalhando os filmes do projeto *O cinema vai à escola* como texto, mediante orientações e atividades sugeridas no *Caderno de Cinema do Professor*.

Reportando a Pretto (1996) ao constatar não só as dificuldades, mas também a resistência de parcela da população em lidar com os símbolos da cultura tecnológica, recorre a Walter Benjamin, de quem empresta a expressão “analfabetismo das imagens” para falar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. Isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética que se constitui na essência dessa sociedade em transformação.

Na revisão da literatura tive a intenção de verificar os trabalhos existentes sobre o tema desta pesquisa, foram consultadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (Scielo), assim como os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

a) BDTD– Ao inserir o termo “cinema e escola” na busca simples (todos os campos), encontrei 3.673 resultados. O site dá acesso apenas aos primeiros 500 resultados. Ao filtrar a pesquisa com datação entre 2013 a 2018, obtive 1.765 resultados. Passando por outro filtro, desta vez com o termo utilizado nos títulos, cheguei a 15 resultados, sendo oito dissertações e sete teses. No Quadro 1, a seguir, são apresentadas informações sobre os resultados obtidos considerando apenas as teses encontradas e seus respectivos comentários.

Quadro 1 – Teses – Banco de Dados BDTD

Autor	Título	Instituição	Defesa
Alessandra Gomes	Poéticas, cinema e educação um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)	2015
Daniel Marcolino Claudino de Sousa	O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação	Universidade de São Paulo (USP)	2017
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte*	A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	2013
Larissa Rodrigues Ferreira Gomes	Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores	Universidade do Espírito Santo (Ufes)	2015
Marcilene Rosa Leandro Moura	O cinema como prática educativa no ensino médio: Projeto <i>O cinema vai à escola</i>	Ufscar	2013
Renata Lanza	Conjunções entre escola e cinema: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2015

* O trabalho de Champagnatte encontra-se indisponível *online*, por isso não serão feitos comentários a seu respeito.

Fonte: o autor, com base em levantamento na base de dados da BDTD (2017).

Alessandra Gomes (2015) buscou compreender os processos formativos promovidos pelas atividades com cinema diante de distintos atores que delas participavam, alunos e professores de uma escola pública. Observou e analisou situações de fruição cinematográfica, de valorização da cultura escolar, de circulação da palavra, de construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio de processos criativos cinematográficos.

Sousa (2017), tendo como objeto de pesquisa de sua tese o projeto *O cinema vai à escola*, examinou as aproximações entre cinema e educação. Partindo da questão benjaminiana do empobrecimento da experiência. Buscou identificar modos de uso do cinema na escola e investigar se e em que medida o referido projeto provoca o empobrecimento da experiência em razão dos meios aplicados na relação cinema e escola.

Larissa Gomes (2015) estudou os movimentos do pensamento nas redes de formação com professores no ensino fundamental, problematizando o modo como são desenvolvidos os processos formativos não dogmáticos nos cotidianos escolares pela articulação de imagens cinema e imagens escola, exibidas, compartilhadas e criadas nas redes de conversações em uma escola municipal de Vitória (ES).

Moura (2013) teve como foco as reformas educativas acontecidas no Brasil na década de 1990. Ela investigou como *A Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e as propostas do *Relatório Delors*, produzido pela Unesco, principalmente no que toca à questão do aprender a aprender, estavam sendo disseminadas no projeto *O cinema vai à escola*, que faz parte das ações da SEESP desde 2008. A pesquisadora concluiu que as propostas da conferência mundial e do relatório estavam presentes nas escolas pesquisadas a partir do projeto *O cinema vai à escola*, principalmente nas discussões sobre o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e escritoras.

Lanza (2015) analisou as implicações das intervenções com a arte cinematográfica no aprendizado em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), com alunos do ensino fundamental II. Utilizando como método a pesquisa-intervenção, baseou-se numa constante alteração entre o ver, o explorar, o experimentar, o criar, o inventar e o aprender com a criação cinematográfica. Lanza (2015) acredita que trabalhar com o cinema nessa perspectiva é operar na

transversalidade de um plano de experimentação, “trans”formando professores e alunos pela e para a arte, criação e invenção de saberes e conhecimentos.

b) Capes – Ao inserir o termo “cinema e escola” no campo de buscas, utilizando como filtro “teses” e área de concentração Educação, encontrei 8.161 resultados. Em uma segunda pesquisa, agora com o termo *O cinema vai à escola* obtive três resultados, dos quais dois já foram apresentados pelo banco de dados da BDTD. O terceiro refere-se a uma dissertação, apesar da utilização do filtro “teses”.

Quadro 2 – Dissertação – banco de dados Capes

Autor	Título	Instituição	Defesa
Marcelo Vicentin	<i>O cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relações entrecurrículo(s), cultura(s) e identidade(s))</i>	Universidade São Francisco	2013

Fonte: o autor, com base em levantamento na base de dados da Capes (2017).

Vicentin (2013) pesquisa como as obras cinematográficas utilizadas em na escola podem auxiliar na execução do currículo. O autor tenta compreender as subjetividades presentes e movimentadas nos sujeitos escolares, e observa como a presença da linguagem do cinema se faz presente na prática escolar e pode atravessar os processos identitários dos atores ali presentes.

c) Scielo – Ao inserir o termo “cinema e escola” no campo de busca, cheguei a 18 resultados, percebendo que a relação entre o cinema e a educação pode ser aplicada em várias áreas do conhecimento humano, fazendo com que seja um elemento de reflexão importante para o ensino-aprendizagem.

O Quadro 3, a seguir, apresenta as áreas de pesquisa que tratam de cinema e educação.

Quadro 3 – Artigos por área de pesquisa – base de dados Scielo

Área de pesquisa	Número de artigos
Ciências Humanas	13
Ciências da Saúde	3
Ciências Sociais Aplicadas	1
Linguística, Letras e Artes	1

Fonte: o autor, com base em levantamento na base de dados da Scielo (2017).

Dos artigos lidos, destaca-se o de Guimarães (1998), pois em seu texto “O cinema e a escola: formas imagéticas da violência” analisam-se as relações entre mito, violência e cinema. Ela quer saber que suportes a narrativa fílmica oferece aos alunos para que, na exibição de um filme, possam criar e recriar sentidos indo além dos valores reiterados pela estrutura fílmica.

As pesquisas citadas versam sobre a relação entre cinema e escola de vários pontos de vista que tem em comum com este trabalho o projeto *O cinema vai à escola* e tem como objetivo fornecer aos educadores um instrumento importante no processo educativo e de formação dos valores. Já este trabalho se diferencia, pois analisa na forma de aplicação do projeto, se o professor está lidando com a linguagem fílmica por meio das produções fornecidas pela FDE como texto ou como recurso, visto que esta vem a ser a originalidade da pesquisa mediante a todas as outras levantadas acima.

Em face ao exposto até aqui, isto é, as razões pessoais e profissionais que permitiram ir ao encontro dessa pesquisa, bem como o aparato metodológico utilizado para a sua realização, no capítulo seguinte trataremos sobre o pensamento complexo, de Edgar Morin, arcabouço teórico sobre o qual esta pesquisa está calcada.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO

[...] reconheço, no meu íntimo, um abismo insondável que, mesmo sendo-me muito pessoal, é o de cada um e de todos.

(MORIN, 2002b, p. 11)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as principais ideias de Edgar Morin sobre o pensamento complexo, essencialmente, no que toca à questão do cinema e da educação, e que servirá como embasamento teórico desta tese. O estudo da complexidade é defendido como elemento essencial para a educação, pois a humanidade, com um destino multifacetado, é conduzida à tomada de conhecimento. Todavia, para alcançar a compreensão humana é preciso encaminhar-se ao exercício da reflexão colocando-lhes no papel de semelhante, para que tenham conhecimento de que a realidade humana é, em essência, frágil.

Com base nessas concepções definiu-se a categoria de análise empregada neste trabalho, a compreensão (que será explicado no item 2.4 desse capítulo), que emergiu das respostas dos professores nos quadros (capítulo 4) produzidos a partir dos grupos focais. Assim, procurou-se fazer uma análise temática que consistisse em descobrir os sentidos que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição das categorias preteridas pode significar algo para o objetivo analítico escolhido.

2.1 Aprender sobre a vida e sobre a humanidade

Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum (1921), é um pensador francês graduado em História, Geografia e Direito. Seus estudos e pesquisas fizeram com que adentrasse nos campos da Sociologia, da Filosofia e da Economia, resultando na produção de inúmeras obras que compõem um legado consistente e um reflexo acerca da gama de conhecimentos, pesquisas e experiências ao longo dos mais de 90 anos na contemporaneidade, inclusive na esfera na educação.

Desde a juventude, Morin foi militante do Partido Comunista. Na década de 1940, com a invasão da França pela Alemanha, por ser descendente de judeus, viu-se obrigado a assumir o sobrenome Morin². Naquele período, abandonou os estudos

² Nascido David-Salomon Nahoum, em Paris, no dia 8 de julho de 1921. Filho de Vidal Nahoum e Luna Beressi, descendentes de judeus sefarditas que foram expulsos da Península Ibérica em meados do século XV.

e se juntou à resistência francesa, como voluntário nos combates. Em seu primeiro livro, *O ano zero da Alemanha*, lançado em 1946, ele faz uma análise, à luz do marxismo do pós-guerra na Alemanha, abordando as grandes questões do século XX (MORIN, 2009).

Em 1951, Morin teve um desvio, por assim dizer, da linha de reflexão que vinha assumindo anteriormente. Após uma cisão com o Partido Comunista, passou a dedicar-se ao cinema e em 1956 escreveu *O cinema ou o homem imaginário* (MORIN, 1970). Sua ideia, ao abordar os vários campos de conhecimento, tornou-o um verdadeiro “onívoro cultural” fazendo com que escrevesse sobre Jornalismo, Antropologia, Filosofia, entre outros campos do conhecimento.

Entre os anos de 1957 e 1962, foi diretor da *Revista Argumentos*, que tratava dos principais assuntos políticos da época. Com a ajuda de Roland Barthes e Georges Friedmann, fundou a *Revista Comunicação*, periódico para artigos científicos de cunho complexo e transdisciplinar onde trabalhou como redator entre 1960 e 1980.

Morin também teve passagem pelo Centro Nacional de Pesquisa Científica e pelo Centro de Estudos Transdisciplinares em Paris, durante o período de 1973 a 1989. Nessa época, participou do “grupo dos dez” formado por pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento. As ideias que seriam tratadas na obra *O método* foram gestadas justamente neste grupo.

No livro *Meus demônios* (2002b), Morin se auto intitula, conforme supracitado, um onívoro cultural que se dá pela identificação de três elementos basilares em sua trajetória de vida. A partir de perguntas, ele responde com a necessidade de conhecer sempre mais:

O que me ensinou minha família? Ensinou-me o Mediterrâneo, o gosto pelo azeite, pela berinjela, pelo arroz com feijão-branco, pelas almôndegas de cordeiro aromatizadas, pelos salmonetes, pelos folhados de queijo ou de espinafre. [...] meu pai não me ensinou uma tradição e um saber, normas e crenças. Não me entregou nenhuma verdade religiosa, nenhum princípio político. Ele possuía e era possuído, entretanto, pela religião da família, que compreendia o culto aos ancestrais e a ética espontânea da solidariedade familiar. (MORIN, 2002b, p. 13)

Como se evidencia nesta citação, Morin herdou de sua família um espírito livre de julgamentos, por assim dizer. Isto permitiu que se relacionasse com vários tipos de pessoas e conhecimentos. Nesse sentido, palavras como preconceito, exclusão e fragmentação estiveram longe de sua realidade desde cedo.

Além do mais, foi na própria família que ele também aprendeu o significado da morte, pois aos 9 anos de idade recebeu a notícia de que sua mãe havia partido em uma viagem de trem, eufemismo usado por sua família ao acreditar que uma criança não suportaria a trágica notícia da morte da mãe. Contudo, o jovem Morin percebeu o clima de tristeza no ar e entendeu, naquele momento, uma das mais duras realidades para o ser humano.

Já o segundo aprendizado eminente na vida deste pensador adveio no contexto de sua escolarização, conforme explica da seguinte forma:

O que me ensinou a escola? A escola ensinou-me a França [...] Eu me tornei filho da pátria na escola, onde absorvi e integrei a história da França. Sofri com a morte da Gália, em Alésia, exultei em Bouvines, santifiquei a ressurreição da França de Joana d'Arc, salvei a República em Valmy, segui Bonaparte na Itália, padeci em Santa Helena com o proscrito, chorei por Waterloo e com *A última aula de Alphonse Daudet*, tive a revanche, por duas vezes, no Marne. Assim, incorporei a mim a substância francesa e incorporei-me a ela. (MORIN, 2002b, p. 15-16)

Frisa-se o papel decisivo da escola no que compete à formação cidadã embebida pela história e cultura francesas. Assim, Morin entregou-se totalmente à cultura francesa, como parte substancial de sua vida. Ele percebeu o mundo vindo de sua cultura, mas se permitiu criar diálogos profundos com outras expressões, ideias e identidades.

Quanto ao seu terceiro aprendizado, questiona-se e depois responde Morin: O que aprendi por mim mesmo? O resto.... Desse modo, as próprias escolhas, curiosidades, medos e esperanças somavam-se na vida de Morin, pois toda essa gama de conhecimentos foi adquirida por ele mesmo, além de se considerar tudo o que havia aprendido na família e na escola, de modo a provocar distintos efeitos e sentidos em sua vida. Pouco a pouco, forja-se um homem do mundo, peculiar apreciador e pesquisador da cultura humana.

Aliás, Morin revela que a sua primeira e substancial formação cultural, relacionada ao cinema, ocorreu na Rua de Ménilmontant em Paris, local onde alimentava sua necessidade de conhecimento e também uma paixão que o acompanharia por toda a vida:

Desde minha mudança para Ménilmontant, tinha-me tornado um cinéfilo. O cinema era a gruta dos mistérios iniciáticos para a minha geração. Ao nos transportar a um estado semi-hipnótico, o cinema nos iniciava em uma vida superior, mágica, sublime. Ele nos projetava na antiguidade, nas Cruzadas, nas guerras do passado, no submundo do

crime, na África das explorações ao som dos tambores, na Ásia das salas de jogo e dos amoks, nas tragédias amorosas, no adultério, no amor. Ainda que fantasmagóricas, as imagens na tela davam vida a seres hiper-reais. (MORIN, 2002b, p. 16)

A magia produzida pelo cinema, em Morin, passa a definir alguns caminhos que o pensador decide trilhar, pois o fascínio pela sétima arte resulta, por exemplo, na produção de seus escritos já que para ele o cinema é considerado, ao menos, uma fonte de saber. Devido a isso, segundo ele, a possibilidade de trabalhar com o imaginário era visto como algo precioso e que deveria estar ao alcance de todos: essa era uma das ideias que o acompanhava.

Em paralelo ao cinema, a segunda paixão de Morin (2002b) está relacionada à leitura, porque o prazer de ler foi desenvolvido nele desde a infância, sobretudo após a morte de sua mãe, período no qual mergulhou na leitura de romances. Para isso, frequentava sebos com seu primo Fredy e procurava novas leituras para ampliar seus horizontes. Ele resume da seguinte maneira este período de sua vida:

Assim começou minha caminhada autodidata: a partir do romance popular, do filme, das canções, a partir da cultura da Rua de Ménilmontant. Digo autodidata porque este não conhece hierarquia e categorias *a priori*, e opera sua seleção em função de necessidades tão profundas quanto inconscientes. (MORIN, 2002b, p. 18)

Como pode notar, o caminho percorrido por Morin frisa-se, pelas trilhas da arte, fez com que tivesse contato com um saber que pode ser encontrado em salas de cinema, em pinturas, músicas, esportes... Tal pensamento está presente em suas obras fazendo com que seus leitores entendam a importância que essas formas de conhecimento exercem sobre a vida humana, especialmente aquela pautada pelas esferas artísticas.

A respeito disso, Morin inclusive defende o que considera as culturas das humanidades. Ao se pautar pelo sentido antropológico da palavra cultura, entendida como um elemento que oferece os valores, os conhecimentos e os símbolos que orientam as vidas humanas, o pensador ressalta que tal formação é ainda restrita a uma parcela da sociedade, a elite, considerada portanto, privilegiada quando se trata do acesso à cultura das humanidades, a qual deveria estar ao alcance de todos, na visão dele (MORIN, 2002b).

Porém, sob a ótica de Morin (2003a, p. 48, grifos nossos), o cinema, a poesia e a literatura devem ser considerados escolas de vida que possuem múltiplos sentidos:

Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro. Escolas [...] da qualidade poética da vida e, relativamente, da emoção estética e do deslumbramento. Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance. [...] Escolas da complexidade humana.

O pensador assume a ideia de que é por meio da cultura que se pode ensinar o humano a ser humano e, assim, fornece elementos que possam prepará-lo para a vida, porque é por meio do cultivo da sensibilidade que se podem transformar as relações e reforçar valores como a solidariedade, a responsabilidade e a fraternidade. É no exercício cultural, principalmente pela literatura, que o leitor descobre as causas do mal-entendido e aprende a compreender o incompreendido.

Preocupado constantemente com a formação humana, Morin alerta, entretanto, que não se pode restringir a história de vida das pessoas a um único momento de erro, pois enquanto humanos somos complexos, inacabados e por isso mesmo estamos em permanente construção.

Por outro lado, o pensador francês também adverte acerca dos paradoxos existentes entre a arte e a vida real:

O que sente repugnância pelo vagabundo que encontra na rua simpatiza de todo o coração com o vagabundo Carlitos, no cinema. Enquanto, na vida quotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance ou ver um filme. (MORIN, 2003a, p. 50-51)

Diante disto, pode-se dizer que se deve aprender as maiores lições humanas frente ao sofrimento e incentivando a vivência da compreensão, isto é, a compreensão do outro e a busca da consciência humana. Assim, podemos encontrar na literatura e no cinema a consciência de que não se deve menosprezar o outro. Na vida, corremos para encerrar, na noção de criminoso, aquele que cometeu um crime reduzindo os demais aspectos de sua vida e de sua pessoa em seus aspectos de crimes cometidos. Podemos então aprender como lições de vida, a compaixão e o sofrimento dos

humilhados e a verdadeira compreensão, esta última sendo o tema que ocupa um lugar central neste trabalho.

Na história das ciências, desde o século XVII, é possível notar a dispersão da complexidade nos objetos pesquisados buscando-se, cada vez mais, a fragmentação e a redução para a obtenção de respostas claras e objetivas.

Contudo, sob o prisma de Morin (2003c) existe um problema na organização dos conhecimentos, que demonstrariam exatamente essa fragmentação:

Todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras) (p.14).

Logo, conforme Morin, tanto a redução quanto a fragmentação que imperam no método científico atual impedem uma visão total do próprio ser humano. Assim, o pensamento complexo pretende ser um caminho para se pensar sobre o humano em todas as suas dimensões, ao invés, de uma visão compartmentada e dividida em partes.

Isso porque o pensamento linear, ao contrário do pensamento complexo, dá ênfase à razão fazendo com que se acredite que tudo pode ser entendido pelo racional. Desse modo, tal postura resulta em uma ciência que se basta a si mesma, não levando em consideração um pensar integrador.

Em resumo, a elaboração de uma nova compreensão de mundo se constitui como um dos objetivos do pensamento complexo. Em vez de uma percepção cartesiana, é proposta uma percepção que integra e tece conhecimentos, porque Morin percebe que o ser humano depende das transformações, que ocorrem no mundo e em sua consciência, para criar relações entre si, o mundo e o cosmo.

Após essa elucidação sobre trajetória de vida de Morin focada em recortes importantes de sua formação peculiar, bem como os passos iniciais rumo ao seu pensamento, passemos, a seguir, a tratar com mais rigor, sobre as suas teorias, especialmente, no que se refere a um dos conceitos-chave de sua obra e base teórica elementar desse trabalho: os meandros da teoria da complexidade.

2.2 Fundamentos da complexidade

O pensamento complexo acredita na necessidade de se encontrar novas maneiras de entendimento, de dar sentido ao emaranhado de acontecimentos ao nosso redor, que persistem em apresentar múltiplas interdependências. Para Morin, além de apresentar um método transdisciplinar, o pensamento complexo mostra uma via possível para a edificação de uma visão complexa e integradora na elaboração de novos conhecimentos, superando uma visão fragmentada e isolada do saber advinda do pensamento cartesiano desde o século XVII.

A respeito disto, Morin (2003b, p. 27) argumenta:

Este paradigma (cartesiano) determina dupla visão do mundo –mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência de comunicação, de consciência, de destino.

Para o autor, o paradigma tem o poder de elucidar, revelar, cegar e ocultar apresentando-se como um jogo permitido pela racionalidade da mente que se encontra constantemente em estado de atenção e de autocrítica com a finalidade de não cair numa racionalidade ilusória. O progresso científico revela uma hipercomplexidade do real, e o pensamento complexo, é uma maneira de enxergar o mundo que entende a articulação do conhecimento e põe em evidência problemas advindos de saberes múltiplos, como a arte, a filosofia e as ciências.

Dessa maneira, Morin (1999, p. 14) entende o pensamento complexo da seguinte forma:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de espreitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo.

O desafio do pensamento complexo é transpor a falta de unidade da vida sem a compartmentar ou a reduzir, desta forma, propondo uma percepção de mundo que leve em conta a contradição e os antagonismos que marcam a vida do ser humano. Para ele, o problema da fragmentação dos saberes e/ou do conhecimento é algo que pode ser enfrentado com o pensamento complexo.

Cumpre salientar que o pensamento complexo não pode ser entendido como algo complicado, de difícil entendimento ou confuso. O termo foi cunhado por Morin pela primeira vez em suas obras na década de 1960 e tem sua origem na cibernética.

Para Morin (2003c, p. 20):

O que é complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações acasos, que constituem o nosso fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...

A proposta deste pensamento é religar o que está separado, possibilitando outro olhar sobre o problema, o que acarretaria uma nova proposta de possível solução. Contudo, aos que assumirem tal forma de pensar é necessária uma nova postura epistemológica que privilegia as interações, as diversidades e as conjugações.

Em outras palavras, Petraglia (2001, p. 48) apresenta que este é da qualidade do complexo, significando a abrangência de muitos elementos ou partes. E ainda,

[...] um conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligações entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma de elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte possui sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.

Segundo Morin (2003b), a complexidade apresenta três princípios fundamentais que auxiliam na reforma do pensamento em todas as dimensões, a saber:

- 1) Princípio dialógico – combinação complexa de noções contraditórias, complementares, concorrentes e antagônicas, fundamentais para o entendimento e prosseguimento de uma mesma realidade. Permite a dualidade no âmago da unidade, sustentando a ideia de possíveis conciliações provisórias.
- 2) Princípio recursivo (recorrente) – processo circular pelo qual os produtos produzem e são produzidos ao mesmo tempo; em outras palavras, misturam-

se e trocam de posição em determinado momento, assemelhando-se a um vórtice.

3) Princípio hologramático – leva em conta a relação entre o todo e a parte em que o todo está na parte e a parte que está no todo, sendo a parte mais ou menos apta para regenerar o todo.

Estes princípios apresentados por Morin são indicações para a elaboração da construção do conhecimento e do entendimento da complexidade na maneira de elaborar a organização das ideias. Por isso, servem também como uma via na comunicação para o pensamento complexo sendo capazes de unificar e integrar conhecimentos fragmentados.

No pensamento de Descartes, todo conhecimento que é meramente provável é rejeitado e considera-se que só se deve acreditar nas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvidas.

De certo modo, essa certeza, que foi herdada hoje, ao dividir certas coisas em diversas facetas, como corpo e mente, espírito e matéria, em natureza e cultura e bipartidos entre ciência e experiências cotidianas. Contudo, por meio do paradigma da complexidade, pode-se chegar à concepção de um método que possibilite articulações.

O pensamento moderno dando a possibilidade de associar a certeza com a incerteza, o certo com o duvidoso, o previsto com o imprevisto. Ciências, como a cibernetica, manifestam-se como áreas de saberes que abalam as ordenações de conhecimentos, subdivididos em ordem, rigor, organização e certeza, passa a ser comparado pelos novos paradigmas, provocando uma certa desordem.

Ademais, alguns aspectos são significativos para que possamos compreender o movimento da complexidade e suas vertentes. O significado de dinamismo se dá pelo seguinte fator: em todas as ocorrências persiste um modelo inovador. Além disso, outra particularidade do paradigma da complexidade é a não linearidade. Entretanto, não significa afastar da realidade uma vez que não linear, nesse caso, é fazer uma relação entre o todo e as partes, autônoma e dependente, estabelecendo o equilíbrio e o desequilíbrio.

A continuidade da existência não é apenas mudar linearmente, mas ser criativo. O pensamento complexo traz a impossibilidade de simplificação, pois a mesma surge onde o todo complexo produz suas emergências, e faz ocorrer a perda

das distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde ocorre a perturbação dos fenômenos pelas desordens e pelas incertezas, onde o [...] sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações. (MORIN, 2005, v.1, p.456).

Neste sentido, para Morin:

[...] *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2004, p.38).

Assim, podemos observar que o paradigma da complexidade não deve ser reduzido à simplista expressão sinônima “ser complicado”, pois o complicado pode ser reduzido ao simples. Os fenômenos complexos não podem ser reduzidos, simplificados, pois possuem em sua essência a ambiguidade da ordem e da desordem, da certeza e da incerteza, impossibilitando o seu controle e sua simplificação.

Abaixo, verificaremos a relação que se estabelece entre a educação e a complexidade, com base no pensamento de Morin.

2.3 Educação e complexidade

Morin indica o estudo da complexidade como elemento essencial para a educação, pois a humanidade apresenta um destino multifacetado, o que

conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra [...] (MORIN, 2003b, p. 61).

Morin (2003b) diz que a educação está no centro do debate imposto pelo pensamento cartesiano no qual os padrões lineares e disjuntivos se apresentavam como verdades absolutas. O pensamento complexo propõe uma educação voltada à religação dos saberes, quebrando paradigmas e encontrando novas formas de aprendizagem de forma complexa e integrada.

Esse pensador, portanto, é contrário à compartimentação das disciplinas, pois quando tratadas de forma isolada corre-se o risco de se considerarem autossuficientes e ignorarem seu real propósito de articulação. Além disso, há o problema da hiperespecialização dos pesquisadores quando agem de maneira separada das demais áreas de conhecimento.

Relacionado a isso, Morin também destaca a questão da disciplina, ao ponderar o seguinte:

Sabemos que, originalmente, a palavra “disciplina” designava um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento e permitia, portanto, a autocritica; em sentido degradado, a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade (2003b, p. 106).

Por isso, essa formatação educacional alimenta o conhecimento fragmentado, isolado e sem possibilidade de unidade; o que seria um empecilho ao avanço de novas formas de conhecimento. Devido a isso, Morin preocupa-se tanto com o acúmulo de conhecimentos como com o acesso a eles.

Tal ação pode ser vista como sendo a democratização cognitiva. Assim, para Morin, a reforma do conhecimento garante o crescimento da democracia cognitiva:

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (MORIN, 2004: 104)

Trata-se, enfim, de dar início à suas profundas ambivalências, processo que evoca a necessidade de uma reforma cognitiva, de um novo renascimento a partir da reforma da universidade como sendo uma instituição que é simultaneamente conservadora, geradora e regeneradora. No entanto, os valores presentes nesta instituição devem investir em alternativas cujo marco seja o princípio da unidade na diversidade.

A seguir, o foco da discussão será acerca de outro conceito relevante na literatura do pensador em apreço: a questão da compreensão humana e sua inter-relação com a educação, como categoria de análise na realização desse trabalho.

2.4 Compreensão humana

A compreensão humana nos leva a entender que o ensinar não deve ser feito em separado, mas em conjunto com o filosófico, o psicológico, o sociológico e o histórico associando à clareza das ideias a três procedimentos que devem ser conjugados para engendrar tal compreensão: a compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa, conforme abaixo descritas e comentadas.

No que compete ao primeiro procedimento:

A compreensão objetiva (de *cum-prehendere*, tomar em conjunto) comporta a explicação (*ex-plicare*, sair do implícito, desdobrar). A explicação obtém, reúne e articula dados e informações objetivos relativos a uma pessoa, um comportamento, uma situação, etc. Fornece as causas e determinações necessárias a uma compreensão objetiva capaz de integrar tudo isso numa apropriação global. (Morin, 2005 p. 112)

A compreensão objetiva ou intelectual no ensino pode ser um alicerce para a construção de um ensino humanizado. A compreensão humana identifica, ao mesmo tempo, a semelhança de si e a diferença de si, semelhança como espécie e diferença devido à singularidade e cultura de cada indivíduo. Reconhecer o outro com qualidade é um princípio inerente à condição humana de convívio entre as pessoas. O saber compreender se define por duas importantes maneiras: a intelectual e a humana. É um saber urgente devido à profunda degradação da humanidade por falta de compreensão.

Quanto ao segundo procedimento:

a compreensão subjetiva é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite, por *mimesis* (projeção-identificação), compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos leva ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana.

(Morin 2005, p. 112)

O conhecimento está inserido na interação e na relação que liga e religa saberes que significa ressignificar a cultura com o intuito de construir uma realidade que faça sentido e tenha ressonância da vida das pessoas. Assim, a compreensão da

subjetividade precisa fazer sentido na vida dos educadores para o desenvolvimento total do indivíduo que pode contribuir para a formação humana, tornando-o sensível para absorver todas as formas de conhecimento e formação que agregam e os torna melhor como pessoa.

À compreensão subjetiva, Morin procura contemplar todo o sujeito em suas múltiplas fases do desenvolvimento humano, com o intuito do indivíduo crescer e desenvolver todas as suas potencialidades respeitando os limites da liberdade do outro em um conhecimento que tem clareza das fronteiras de seus limites epistemológicos.

Porém, no que tange ainda à *mimesis*, é a relação projeção-identificação, conceitos que envolvem compreender os outros, associados ao complexo imaginário, que também serão considerados juntamente com a compreensão, quando levantados pelas categorias de análises no capítulo 4 desta pesquisa.

Retomando os procedimentos, por fim, Morin afirma o seguinte acerca do terceiro:

A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos singulares e globais. (Morin 2005, p. 112/113)

A compreensão da realidade, hoje, pede uma racionalidade complexa que vá além das aprendizagens rotineiras, triviais e descontextualizadas e que permita ao aluno religar os saberes por meio dos pensamentos complexos que constituem o tecido real. Um pensamento deste exige vigilância de modo a contemplar as incertezas que emergem da realidade complexa. Para isso, não há receitas prontas nem aplicação prática e, muito menos, um programa instituído. Há sim, que pensar sobre a compreensão complexa com um conhecimento pertinente.

Mais do que uma solução, portanto, o pensamento complexo apresenta-se como um desafio e um caminho aberto que não está traçado ainda, mas que pode orientar estratégias de ações compatíveis com o tempo nas instituições escolares.

Sobre o que Morin trata a respeito dos mandamentos da compreensão não se aceita a rejeição, muito menos, a exclusão, porque obriga que tenhamos uma

compreensão de nossas necessidades, isto é, não nos prender à autossuficiência, sendo necessária a argumentação que supere o ódio e o desprezo.

A compreensão que afasta a barbárie nutre-se da aliança entre a racionalidade e a afetividade, ou seja, entre o conhecimento objetivo e o conhecimento subjetivo. A compreensão necessita de um conhecimento complexo. Para lutar contra as raízes da incompreensão é preciso um pensamento complexo. Daí, mais uma vez, a importância de “trabalhar pelo pensar bem”. (Morin, 2005 p. 123).

Deste modo, a compreensão sofre a ameaça de “ruídos”, de forma a gerar a:

self-deception é um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicitade, que nos leva a perceber de modo pejorativo as palavras e ou os atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso. (Morin, 2000, p.96).

Morin nos mostra que a self-deception traz uma não compreensão de si caracterizada como um dos fatores importantes para esta compreensão. “De fato, a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros” (Morin, 2000, p.97).

Para alcançar a compreensão humana, Morin nos encaminha ao exercício da reflexão colocando-nos no papel de semelhante, a fim de que, tenhamos conhecimento de que a realidade humana é frágil e está presente em todos que estão a nossa volta. Logo, na visão dele:

A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão. O auto-exame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas. (MORIN, 2004, p.100).

Por fim, para chegarmos à compreensão temos que ter claro que o ser humano é complexo, racional e irracional, pois além de trabalhar e empreender, também possui debilidade lúdica e infantil. Ademais, traz a capacidade econômica e o consumo em sua natureza, e além da racionalidade, é também possuidor de

afetividade, delírio, prazer, imaginário e paixões. Isso tudo, e muito mais, define o ser humano como um ser complexo.

O saber desta complexidade humana é importante para se desenvolver a compreensão humana complexa, exigindo um repensar sobre o ser humano, um pensar complexo, um novo sentido. A lógica complexa traz em si o “e” que toma o lugar do “ou”, pois “o conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável (MORIM, 2005, v.6, p.124), onde o “e” adquire o lugar da completude. Quando definimos “isso ou aquilo”, o “ou” é sempre excludente e limitador. Pensar de forma complexa admite um “e” de algo a mais, um “e” que exige o compreender que há sempre algo incompreensível, mas que busca não tudo compreender. Em seu lugar, busca-se as motivações das situações, os contextos dos fatos, o diferente que não mais assusta, mas que soma e que completa.

Assim, exercer a compreensão complexa significa compreender que os seres humanos são complexos, tanto no plano pessoal como no interpessoal e, consequentemente, em atitudes solidárias, de tolerância e de aceitação dos limites humanos.

Todavia, na compreensão complexa do ser humano não cabe a aceitação de qualquer tipo de reducionismo, em que nos esquecemos de tudo a que pertence ao outro e o fazemos ser caracterizado por um único aspecto. Nesse sentido, vemos que:

[...] tanto é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços. Se o traço for favorável, haverá desconhecimento dos aspectos negativos desta personalidade. Se for desfavorável, haverá desconhecimento dos seus traços positivos. Em um e em outro caso, haverá incompreensão. A compreensão pede, por exemplo, que não se feche, não se reduza o ser humano a seu crime, nem mesmo se cometeu vários crimes. [...] (MORIN, 2000, p.98).

Pelo contrário, a compreensão complexa considera o ser humano portador de uma multidimensionalidade. Trata-se de um lapso intelectual minimizar o todo complexo a um único elemento e esse erro se torna pior na ética do que em ciência, pois a redução impede a compreensão do outro.

Por este prisma, para ter uma real compreensão, se faz necessário que antes se tenha convicção da complexidade humana, pois não se pode condicionar

ninguém a sua menor parte mesmo sendo um pequeno fragmento de seu passado e isso acontece a partir do momento que tomamos ciência da existência do todo por trás das partes.

Por isso, a compreensão do ser humano tem por base, implícita ou explícita, o reconhecimento da sua natureza dupla e ambivalente, ou seja, é simultaneamente sapiens (razão), e demens (emoção) assumindo as características éticas da concepção do cérebro triúnico, aquele concebido por Morin como: cérebro/mente/cultura, de maneira que não se hierarquize razão, afetividade e pulsão.

No capítulo seguinte, haverá a apresentação das instituições SEESP e FDE, bem como os dados do projeto *O cinema vai à escola*, além da pesquisa e da participação de teóricos da educação e profissionais do cinema neste projeto.

3 INSTITUIÇÕES, PROGRAMA, PROJETO E TEÓRICOS

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) administra um expressivo conglomerado educacional, pois há cerca de 250 mil colaboradores e mais de 8 milhões de alunos matriculados e distribuídos por municípios de modo a equivaler-se a uma multinacional. Em 2012, a secretaria foi reestruturada e passou a conter três órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a FDE e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Dentre os vários programas existentes, em 2004 foi criado o programa *Novas Tecnologias, Novas Possibilidades* instituído para aprimorar o ensino com foco na qualidade e no desempenho escolar dos alunos. O objetivo é melhorar o processo de aprendizagem por meio da disponibilização de ferramentas e recursos pedagógicos tecnológicos a professores e alunos, sempre com base no currículo estadual.

3.1 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Diversas iniciativas foram criadas, nas últimas décadas, pelo poder público visando à melhoria da educação do Estado de São Paulo. A seguir estão arroladas algumas delas, as mais representativas, de modo a elucidar, em síntese, o formato e os propósitos dessas medidas adotadas pelo Governo do Estado.

Em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, a SEESP desenvolveu um currículo para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, a fim de que essas unidades funcionassem, de fato, como uma rede articulada e pautada em um único programa curricular.

Este currículo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente a professores e alunos: os “Cadernos do professor e do aluno”, organizados por disciplina, de acordo com a série, o ano e o bimestre. Neles, são apresentadas situações que orientam o trabalho do professor no ensino de conteúdos disciplinares específicos, sempre em busca da aprendizagem dos alunos.

Já o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma prova externa anual aplicada pela SEESP desde 1996, para avaliar sistematicamente o ensino básico na rede estadual e produzir um diagnóstico acerca do rendimento escolar paulista de nível básico. A avaliação é feita por meio de um caderno de perguntas e respostas composto por uma redação, questões dissertativas

e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º ano do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes.

Os índices extraídos desta avaliação, o Saresp, utiliza-os para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os professores recebem o manual “Comentários e recomendações pedagógicas”, elaborados por especialistas, com sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade.

Um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado em 2007 que estabelece metas a serem alcançadas pelas escolas ano a ano. Em razão disso, a unidade escolar tem uma meta diferente para cada ciclo oferecido que será aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Além das avaliações aplicadas acima, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio têm seus conhecimentos medidos em cada unidade escolar por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Os resultados servem para orientar os cálculos do Idesp.

Outro programa criado e gerido pela SEESP é o “São Paulo Faz Escola”, cujo foco é unificar o currículo escolar para as mais de 5 mil escolas estaduais, além de ser responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Está formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visam a garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Além deste programa, há também o Redefor (Programa Rede São Paulo de Formação Docente), que tem por objetivo a formação continuada com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino voltado à capacitação profissional de educadores da rede estadual pertencentes ao quadro do Magistério, em diversas áreas do conhecimento. Esse projeto foi elaborado a partir de convênios com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Essas instituições são responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada aos profissionais da Educação. Todo o conteúdo dos cursos é acompanhado por especialistas da SEEESP de forma a garantir o atendimento da demanda da rede e ao Currículo do Estado de São Paulo. Mais de 10 mil profissionais tiveram acesso à especialização universitária por meio do Redefor em suas, primeira e segunda, edições entre 2012 e 2013.

Por fim, implantado em 2012, há ainda o programa Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI), o qual tem o propósito de garantir a permanência dos alunos na escola. Presente em 308 escolas, com jornada de até nove horas e meia, inclui três refeições diárias, orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam com disciplinas eletivas escolhidas de acordo com seu objetivo.

Vem a seguir, a descrição de outro importante órgão que está vinculado e atua em parceria à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: a FDE.

3.2 Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Criada em 1987 como órgão responsável pela execução das políticas educacionais definidas pela SEEESP, a FDE tem, entre suas responsabilidades, criar escolas, providenciar a manutenção, adequar os prédios, salas de aula e outras instalações, fornecendo materiais e equipamentos; avaliar o rendimento escolar e capacitar gestores, docentes e outros colaboradores da gestão e administração com a finalidade de garantir qualidade do ensino e das políticas educacionais do estado. Muitas mudanças políticas e educacionais, desde a década de 1980 tiveram relação direta com a FDE sendo, a esta fundação, atribuídos também os projetos de recursos audiovisuais.

Contudo, anteriormente à criação da FDE já existiam alguns projetos, publicações e treinamentos coordenados diretamente pela SEEESP, por meio, da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (Cenp) e também pelo Departamento de Recursos Humanos (DRHU).

Por isso, será tomado como ponto de partida desta tese as orientações da secretaria, por entender que importantes diretrizes educacionais foram criadas junto às redes públicas de ensino.

O estudo de programas e projetos educacionais deve ir sempre além das orientações que envolvem as instituições reguladoras, considerando-se a manutenção da teoria e da prática que se desenvolvem na escola da rede pública estadual. Além dessa questão, há também o fato de a FDE atuar de forma integrada com a SEESP, o que reforça a importância do estudo das ações implantadas por tais órgãos.

Além disso, para se compreender a educação pública estadual paulista, é preciso entender que ela está em constante crescimento. Em 2014³, por exemplo, a rede estadual possuía quase 5,8 mil prédios escolares, cerca de 4 milhões de alunos e pessoal administrativo superior a 490 mil pessoas, necessitando de recursos vultosos para mantê-la. Porém, a escassez de recursos, bem como problemas administrativos diversos fizeram com que a rede se apresentasse como uma máquina burocrática, inchada e praticamente emperrada.

O aumento de salas de aula e de escolas foi constante entre 1980 e 1990 na educação estadual de São Paulo. Todas as administrações desse período contribuíram para o crescimento físico, mesmo que com índices variados, levando a crer que os projetos pedagógicos e administrativos implantados foram ações pensadas para um grupo de escolas em constante ascensão. No entanto, cumpre esta questão: como garantir a qualidade do ensino em uma rede que não para de crescer quantitativamente?

Entre 1983 e 1990 também ocorreram mudanças na composição da SEESP e as alterações legais proporcionaram maior autonomia administrativa: o Departamento de Suprimento Escolar (DSE), com a responsabilidade única pela merenda escolar, foi incorporado à FDE.

Muitos programas educacionais foram realizados ao longo dos anos 80. O projeto Centro de Documentação e Informação para Educação (Ceduc-Vídeo), por exemplo, foi importante por dois fatores: a formação de um robusto acervo audiovisual, denominado Videoteca Pedagógica da FDE, e a edição de quatro tipos diferentes de publicação sobre audiovisual e educação.

Para compreendermos melhor o papel da FDE como um todo, ratificamos a importância de se refletir sobre as mais relevantes ações que envolveram estado e educação com especial enfoque nas atividades desenvolvidas pela SEESP. A política

³ Dados disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/967.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

educacional desta secretaria instituiu, por meio da FDE, o programa Cultura é Currículo do qual falaremos a seguir.

3.3 O programa Cultura é Currículo

O conceito de cultura está descrito de várias formas e em muitos dicionários. No *Dicionário de Sociologia* (MORA, 2005), por exemplo, é apresentado como um conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele, uma sociedade inteira ou uma família; já no de Filosofia (GALINO, 1978), o termo é entendido como um conceito que serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade e inteligência. Segundo o *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2001), o conceito de cultura está no âmago da concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existentes.

Na obra de Edgar Morin de 1962 “*Cultura de Massas no Século XX*”, é difícil defini-lo com uma só linha de pensamento cultural. O autor associa a cultura com fins lucrativos e a cultura de massa com outras culturas como, por exemplo, a religiosa, nacional, etc. além de pensar numa multiculturalidade. Acreditava-se no prejuízo das outras culturas em relação com a cultura de massas visando a criação de uma nova cultura com a mistura de todas elas. Nessa obra, Morin preocupou-se com a “sociologia do presente” (1977, p. 7) refletindo sobre os fenômenos da atualidade. As principais características dessa cultura surgiram com a industrialização e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas.

Uma série de consequências resulta da característica industrial. A criação é submetida à técnica e à burocracia, “predominando a organização racional do produto sobre a invenção” (MORIN, 1977, p. 25). O filme, por exemplo, começa no roteiro, mas passa pelo trabalho de muitas pessoas e interferências burocráticas relacionadas ao custo de produção e a divulgação, o que acaba por limitar a criatividade do autor. Essa característica vai contra a necessidade humana do consumo cultural individualizado. A isso, a indústria cultural responde com fórmulas que permitem algumas mudanças para individualizar o produto como atrizes e atores famosos, no caso dos filmes, ou finais diferentes. “A contradição invenção-padronização é a

contradição da cultura de massa. É seu mecanismo de adaptação ao público e de adaptação do público a ela" (MORIN, 1977, p. 28).

Por outro lado, muitas são as literaturas que se dedicam aos diversos conceitos de currículo, principalmente, aquelas que o associam aos conteúdos expressos nas disciplinas e ainda os que o entendem como experiências de aprendizagem. Além destas, outras concepções mostram a ideia de currículo como um projeto do que fazer nas escolas, os inúmeros objetivos educacionais a serem alcançados ou a própria avaliação cujas condições de construção são dadas pelos exames nacionais.

Essas diversas visões, como também as diferentes conotações nelas encontradas, mostram que em certo momento há que considerar e pensar em um cidadão cultural, pelas influências teóricas que se revelam nesse momento histórico. Valorizar o processo de transmissão do conhecimento pelas instituições educacionais é importante, principalmente, para os que participam diretamente dele e a escola é o lugar privilegiado para isso, embora, haja outros espaços que também se envolvem neste importante processo propiciando saberes e valores que contribuem especialmente para a construção da identidade.

O programa Cultura é Currículo é composto de três projetos: "Lugares de aprender: a escola sai da escola"; "Escola em cena" e o "O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na escola", objeto desta pesquisa. Este projeto pretende facilitar o acesso dos alunos aos filmes para contribuir em sua formação crítico-reflexiva e ampliar seu repertório. O programa e seus projetos fazem parte da proposta da SEEESP, a partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2008, cujo foco são os alunos do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas, de modo, a fornecer uma educação que lhes dê condições de relacionar os conteúdos curriculares com outras linguagens tendo em vista as mudanças do mundo contemporâneo.

3.4 O projeto *O Cinema Vai à Escola* na sala de aula

As escolas da rede pública estadual paulista do ensino médio estão diretamente ligadas ao projeto *O Cinema Vai à Escola* que adota efetivamente as políticas delineadas pelas reformas educacionais ocorridas no Brasil em meados dos anos 1980. Uma destas reformas baseou-se em temas propostos pela SEEESP para a discussão de cada filme apresentado trazendo como princípio o fato de que os

professores utilizariam este material em suas aulas objetivando conhecimentos, concepções e valores históricos ligados ao currículo escolar.

A proposta desta pesquisa, voltada à exploração do filme em sala de aula, deu-se por dois motivos: primeiro por acreditar que as imagens em movimento, por meio de suas leituras, possibilitam a reflexão para se chegar ao conhecimento. Longe de ser um cinéfilo, o autor deste trabalho compreendeu, desde o seu curso de mestrado, quanto em cursos e palestras, que é possível fazer inúmeras leituras sobre um filme, com outro olhar, para além do senso comum, dada a dimensão que o filme oferece enquanto objeto artístico, uma vez que tudo aquilo que se apresenta na tela tem sentido e significado. Ali nada é por acaso, pois tudo é intencionalmente planejado podendo ser utilizado para compreender o sentido de natureza e sua relação entre o ver e o ler. Entender sua construção, as falas ou ainda relacioná-lo com determinado período histórico é um exercício prazeroso; mais ainda é discutir, a partir de diversos pontos de vista, quais os sentidos que o expectador lhes atribui, a partir do prisma de cada um, desvendando os meandros desse tipo de linguagem cifrados no tecido textual do cinema.

Cada pessoa, individualmente, absorve de uma cena sentidos e significados diferentes, ou seja, sente e faz uma leitura de um filme de forma diversa percebendo a seu modo as intenções do diretor, do roteirista, enfim, todos os envolvidos na produção. Além disso, por se constituir como uma linguagem carregada de significados, sobretudo, pelo seu potencial artístico mesmo ao assistir um filme várias vezes é possível que as emoções e as observações sejam sempre diferentes.

O segundo motivo, não menos importante, foi a implantação do projeto nas escolas pela SEEESP, por meio da FDE. Em 2008, chegou às instituições essa nova proposta na intenção de colaborar para um ensino diferenciado que pudesse ser mais atrativo para os alunos. A ideia era relacionar os filmes ao conteúdo desenvolvido em sala de aula pelo professor. Eles seriam uma nova abordagem pedagógica que contribuiria com os professores na sua atuação em sala de aula. Isso despertou uma inquietação, levando-me a investigar a repercussão desse projeto na escola.

O primeiro *kit* enviado pelas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo (DEESP) objetivou desenvolver, com os alunos do ensino médio, discussões e atividades abordando questões sobre as mais diversificadas sociedades e suas transformações ao longo do tempo envolvendo capitalismo, socialismo, diferentes culturas de distintas regiões, classes sociais etc. No primeiro volume dos Cadernos

de Cinema do professor (SÃO PAULO, 2008), apesar da experiência estética e cultural, as atividades trazem discussões para uma compreensão de mundo.

Além disso, a imagem em movimento apresenta, por intermédio de seus universos reais e fictícios, diálogos com as disciplinas e com as diversas áreas, como teatro, dança, música e artes plásticas.

As escolas públicas estaduais paulistas que oferecem o ensino médio receberam, além o primeiro *kit* com 20 DVDs, os dois primeiros volumes do Caderno de Cinema do professor, acompanhados de um vídeo, explicando qual o objetivo do professor em trabalhar o filme na sala de aula. Tais cadernos têm a finalidade de trazer ao conhecimento do professor algumas técnicas sobre a linguagem cinematográfica; textos de especialistas, entrevistas com cineastas, e ainda sinopses e referências bibliográficas. Acompanha, ainda, outro vídeo: “Luz, câmera... educação!”, que aborda:

[...] a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o intuito de apurar o olhar reflexivo do aluno espectador, favorecendo a utilização da linguagem cinematográfica na escola, possibilitando a aprendizagem de uma das principais linguagens da cultura contemporânea. (SÃO PAULO, 2016)

Por meio de pesquisas feitas entre alunos e professores ligados ao projeto, juntamente com estudiosos de cinema na educação, a FDE chegou aos títulos com os seguintes temas e conceitos:

[...] ética e cidadania; pluralidade cultural; saúde; tolerância e preconceito; trabalho e consumo; direitos das crianças; responsabilidade social; formação e transformação da identidade do indivíduo; conflitos sociais; cultura jovem; literatura fantástica; romance gótico; teatro; experimentação científica; ficção científica; cultura alemã; lusofonia; memória; história oral; patrimônio imaterial; registro de uma comunidade; gênero e simbologia da linguagem cinematográfica; literatura popular; sincretismo religioso; meio ambiente; relações de gênero; relações de trabalho; formação do sujeito; patrimônio histórico. (SÃO PAULO, 2016)

Colaborando com o trabalho do professor, a FDE indica como ficha técnica:

[...] informações gerais sobre a produção, créditos dos realizadores, elenco, sinopse do filme e curiosidades [...] e um roteiro com sugestões de atividades para o trabalho com o filme. (SÃO PAULO, 2008, p. 9)

O primeiro volume do Caderno de Cinema do professor indica as áreas Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas

Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e disciplinas curriculares com base nas quais se podem realizar atividades pedagógicas, bem como temas e assuntos que podem ser abordados antes e depois da apresentação do filme, valorizando a prática do debate e o desenvolvimento dos temas transversais no intuito de ampliar as habilidades e as competências leitora e escritora.

Esse volume está dividido em três partes. Na primeira, além das informações técnicas relacionadas aos filmes, sugerem-se atividades a ser aplicadas pelos professores em cada série do ensino médio vinculando os currículos aos temas indicados pelo caderno. Orienta-se, preliminarmente, o trabalho desenvolvido em sala de aula com foco em questões polêmicas destacadas nas partes do filme durante a exibição.

Na sequência, algumas ideias relacionadas ao cinema e a educação ditas por estudiosos:

Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura: obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicos, didáticos ou seriações artificiais. Sua utilização na Educação é importante porque eles trazem para a Escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivo e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e viverá na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna.

Milton José de Almeida, pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais, Unicamp. (SÃO PAULO, 2008, p. 112)

Ir ao cinema, ler um livro, ouvir música são sempre vistos por alguns como opções para se distanciar do estresse do dia-a-dia, no entanto, o consumo dessas linguagens é algo que poderia ir além do entretenimento. O filme em particular, por vezes não é aproveitado em sala de aula por estar associado ao lazer e pode perder credibilidade diante de outros materiais de ensino mais pragmáticos. A linguagem cinematográfica é uma forma de expressão que proporciona reflexões que colaboram com o aprendizado como um todo e o audiovisual é a articulação entre as palavras e as imagens em movimento com seus ruídos e silêncios.

Ainda no primeiro caderno do *kit* estão relacionados cem filmes, “para provocar o interesse de professores e alunos em novas buscas no universo cinematográfico” (SÃO PAULO, 2008, p. 121), com a especificação de gêneros, ano e país de produção possibilitando ao professor trabalhar com outras indicações além dos filmes que fazem parte do material recebido pelas escolas.

Em 2009, a FDE publicou o segundo volume do *Caderno de Cinema do Professor*, oferecendo aos docentes outras opções de filmes. O material é composto também de textos que relacionam cinema e educação para serem debatidos nas reuniões das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) do ensino médio com sugestões para trabalhar em sala de aula. Os textos são os seguintes: “Cinema: experiência cultural e escolar”; “A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor”; “Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores”; e “A linguagem cinematográfica”.

A FDE vislumbrava a possibilidade de desenvolver um bom trabalho junto às escolas que haviam recebido o primeiro *kit*, pois abriram espaços para discussão sobre os temas relacionados à interdisciplinaridade, sugeridos no caderno, possibilitando que aluno e professor, além de apreciar a sétima arte, tivessem condição de ler e compreender o que estavam assistindo com mais propriedade.

Ressalte-se que no quarto volume do *Caderno de Cinema do Professor* consta a informação de que os resultados já se fazem presentes em inúmeros trabalhos com os filmes do *kit 1* realizados pelas escolas, por meio das orientações para as atividades desenvolvidas, com foco nas questões polêmicas de cada filme exibido.

No final do *Caderno de Cinema do Professor*, volume quatro, são indicados outros cem títulos que, mesmo não fazendo parte do acervo do *kit*, podem ser trabalhados pelos professores tendo sempre a preocupação com o tempo, a faixa etária e a relação com currículo.

Finalizando este tópico, descrevemos abaixo o que compõe cada Caderno de Cinema do professor, por ordem de produção.

- Volume 1: o *cinema vai à escola* para uma reflexão; aprender com emoção, suspense e aventura; Sumário; relação de 20 filmes; algumas marcas do projeto; frases sobre cinema; mais filmes, outras descobertas.
- Volume 2: o mundo do cinema; os possíveis diálogos do cinema e da educação; sumário; cinema: experiência cultural e escolar (Marcos Napolitano); a linguagem do cinema no currículo do ensino médio, um recurso para o professor (Jose Cerchi Fusari); uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores (Eduardo Morettin); a linguagem cinematográfica (Eduardo Ramos).
- Volume 3: conversa sobre cinema; sumário (entrevistas); o complexo mundo do cinema (Inácio Araujo); fazer um filme é como contar uma história num bom bate-papo (Anselmo Duarte); encontro e mediações de um filme (Eduardo

Coutinho); cinema passado e presente (Carlos Magalhães); o cinema como prática educativa (Sandra Haddad); cinema e escola: olhar, descobrir e ensinar (Godofredo Bonadies); depoimento de Walter Lima Júnior.

- Volume 4: por um currículo repleto de belas imagens e sonoridades; *o cinema vai à escola* mais uma vez; novas trilhas e grandes emoções; sumário; relação de 21 filmes; e a conversa continua; é no caminhar que se chega ao destino; relação de cem títulos.

Não se tem informação da existência do *Caderno de cinema do professor* para os *kits* 3 a 6.

3.5 Teóricos - A voz da experiência

Nós, espectadores, quanto mais vamos ao cinema, mais aprimoramos o nosso gosto. Por isso, não devemos nos preocupar excessivamente com as opiniões dos críticos e especialistas. Embora elas mereçam ser levadas em conta, a experiência que temos de um filme é muito pessoal (e, portanto, subjetiva).

(ARAÚJO, 1995, p. 28)

Neste tópico, apresentamos alguns teóricos e suas experiências sobre filmes e educação. As ideias que compõem esta parte da tese trazem temas que possibilitam maior aprofundamento sobre o cinema como texto na sala de aula podendo servir como meio para entender como trabalhar a leitura filmica nas escolas estaduais paulista de ensino médio.

Na tese de Moura (2013) é descrito o projeto *O cinema vai à escola* em escolas estaduais de Sorocaba, ao investigar como as políticas públicas e o projeto favoreceram o aprendizado do aluno daquelas escolas, e a forma como foi trabalhado pela escola e pelos professores.

Professora de Educação Física da rede pública estadual de Sorocaba desde 2006, Moura participou de reuniões com professores e coordenadores do ensino fundamental e do ensino médio para a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, particularmente no que concerne à grade do ensino médio, cujos alunos deveriam ser preparados para a vida, para a cidadania e para o trabalho. Foram apresentados pelos participantes dados estatísticos que comprovavam a necessidade da implantação do currículo objetivando melhorar os números da escola no Saresp. As discussões se faziam em torno do domínio de conteúdo entendendo-se que, só

assim, seria possível avançar na aprendizagem em todas as disciplinas. A falta de adaptação dos professores ao novo modelo educacional, entre outras questões, era responsável pelo baixo rendimento dos estudantes apresentados nas avaliações externas do governo.

Na tentativa de sanar tais problemas apresentavam-se propostas de trabalho junto aos alunos, a fim de que, pudessem alcançar os índices mínimos determinados pela SEESP. Dentre as inúmeras propostas foi sugerida a utilização de outros materiais além da lousa e do giz como, por exemplo, aulas na sala de vídeo buscando despertar no aluno o interesse pelas aulas e, por conseguinte, desenvolver os conhecimentos necessários. Além de melhorar as avaliações externas seria munir os alunos de conhecimentos mínimos para o ingresso em uma instituição de ensino superior. Relata Moura (2013, p. 98):

Alguns desses encontros eram tensos, já que toda a responsabilidade recaía sobre o professor e em nenhum momento eram discutidas a política educacional ou as questões sociais que em alguma medida também interferiam no aprendizado dos alunos. Em alguns momentos as discussões se davam no campo burocrático, ou seja, diziam respeito a preenchimento da caderneta, elaboração dos planos de ensino e de aula, o que levava as discussões a enveredarem sempre para o mesmo assunto: o desenvolvimento de habilidades e competências.

Nas reuniões, as discussões sobre o projeto eram pontuais: informações gerais sobre o material recebido e questões burocráticas como agendamento da sala de vídeo e entrega do projeto sobre as atividades sem elaboração de um trabalho interdisciplinar que contribuísse para o aprendizado dos alunos ou mesmo para uma formação diferenciada dos professores.

O projeto em questão, voltado para os alunos do ensino médio, trouxe como proposta de trabalho justamente o desenvolvimento de habilidades e competências que permeiam as diversas áreas do conhecimento escolar, dando ênfase à competência leitora e escritora, como determina o currículo do Estado de São Paulo. (MOURA, 2013, p. 116)

Sabe-se que a escola é a instituição social onde se sistematizam o ensino e a aprendizagem; porém, essa ideia tem gerado o repensar constante durante sua história, principalmente, a partir do século XIX.

Pensando de forma generalizada, ainda com relação ao ensino/aprendizagem, sempre existiram situações próprias para seu exercício sendo identificados processos de aprendizagem muito antes de se formalizar o ensino, ou seja, a produção e a

transmissão de conhecimento, assim como os lugares de aprender e ensinar, desde as remotas culturas não necessariamente estiveram ligados à instituição escolar.

Mesmo sendo lógico, não é demais considerar que toda ação humana é potencialmente geradora de significados, e embora seu produto não seja imediatamente visível e reconhecível, a arte de educar se dá em todos os lugares não só na escola.

Atualmente, o educar navega por inúmeras áreas como cinema, teatro, música, dança; e por mídias como jornais, revistas, programas de rádio, TV, internet, entre outros exigindo dos educadores posicionamentos científicos e éticos. Entretanto, essas tecnologias parecem não encontrar, no espaço escolar, seu lugar de real importância como produção de subjetividades e identidades sociais.

À primeira vista, parece não aconselhável que tratemos de um tema da educação – A Escola – a partir de um referencial não estritamente técnico – O Cinema –, mas sim daquele consagrado – As Ciências da Educação. Para nós, entretanto, o cinema cumpre esse objetivo de modo interessante. Os filmes têm sido tratados mais como meios (recursos) e menos como objetos de ensino quando trazidos à escola básica. Raramente são explorados no seu potencial de veículo das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social. (TURNER, 1997, p. 21)

Em pouco mais de um século, o cinema passou por modificações tecnológicas significativas, e a cada mudança vai aprimorando a linguagem cinematográfica, da indústria cinematográfica, ou ainda de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, chegando ao resultado final: o filme.

Como um dos fenômenos culturais do século XX, quando inserido na educação, o cinema depara com o problema de espaço em algumas escolas, limitando as exibições de filmes a salas de aula.

Alguns professores procuram fazer com que o filme esteja presente pensando em usá-lo em sala de aula como um o texto. Assim sendo, sua utilização passa a ser vista como uma nova proposta cultural.

Contudo, as variáveis que podem interferir no processo do contexto e da visão do leitor devem voltar-se para a produção de sentidos em toda e qualquer leitura que é realizada. Para ler um texto fílmico é necessário que o aluno e o professor desenvolvam um trabalho de interpretação, buscando as diversas leituras em torno das temáticas do filme.

Em uma reflexão voltada para a complexidade, os argumentos usados se estabelecem no sentido de desconstruir a educação e o conhecimento fixados em

livros e apostilas vinculando-os a outras possíveis instâncias educativas, especificamente, o filme utilizado no espaço de ensino como aprendizagem produzindo conhecimentos por meio de leituras que ele pode fornecer enquanto texto fílmico.

O filme, assim como os textos escritos, pode levar a diversas interpretações. Na educação, pode ter uma função mais bem qualificada se olharmos além do entretenimento propondo pensar na realidade pela imagem. Pode exercer certa influência sobre valores proporcionando alguns debates sobre ética e moral. Em se tratando da aprendizagem, o trabalho de ler e interpretar por meio do texto fílmico na sala de aula é uma forma de ensino que busca o despertar sobre a própria vida pela emoção e sensibilidade.

Assim, o aluno pode vir a ser um leitor de uma narrativa fílmica e interpretativa tendo por base estudos realizados a partir de bibliografia consultada na área e a partir de experiências vivenciadas em sala de aula como resultado da implementação de um projeto de intervenção pedagógica.

Isso porque filme transita na sociedade para informar, sensibilizar e opinar sobre conceitos que frequentemente nos envolvem e despertam visões e maneiras diferenciadas. A relação entre o senso comum e o novo sensibiliza desvendando uma nova visão como opinião ao permitir reflexões para que o ser humano tenha outros pontos de vista sobre assuntos diversos.

A imagem em movimento faz com que os alunos assimilem ideias e valores de maneiras diferentes, pois sua aproximação com o ensinar proporciona certa interação entre saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades. Além do mais, o cinema tem uma peculiaridade: é de fácil comunicação possibilitando a identificação com o imaginário entre personagens, enredos, tramas, temas e metáforas por meio de uma leitura como fonte de aprender. Desse modo, destaca-se pelo poder que a imagem em movimento tem e recria a realidade, sendo que hoje é um dos mais importantes meios de comunicação e a tecnologia vem proporcionando mudanças em seu pensar e expressar.

A articulação entre o cinema e a educação por intermédio do filme possibilitou chegar, nas pesquisas sobre análises fílmicas, aos conceitos de “textos”, “textos cinematográficos” e “textos fílmicos”. As ferramentas teóricas expressas a seguir, de estudiosos, profissionais da Educação e do Cinema auxiliarão na compreensão das condições atuais da temática cinema e educação.

3.6 As ferramentas teóricas

Na sala de aula, o filme deve ser visto como reflexão, expressão, técnica, gênero e narrativa. É importante a forma como se aborda e conta a história veiculada pelo filme e em que situações os diálogos e textos verbais estão colocados na sequência de cenas. Inicialmente, assistir filmes diferentes com temas iguais é um bom recurso para a análise de filmes.

Vários fatores podem ser levados em conta:

[...] a época que se produziu o filme, os valores ideológicos e políticos do roteirista e do diretor, os interesses comerciais que cercam o filme, o gênero narrativo escolhido pelos realizadores, entre outros. Um exemplo de exercício para perceber o tratamento filmico diferenciado para temas semelhantes, é assistir a dois filmes sobre gladiadores, como Spartacus (Stanley Kubrick, 1960) e Gladiador (Ridley Scott). O primeiro lê a Roma Antiga sob a perspectiva das lutas políticas do século XX (democracia, revolução, ditadura). O segundo lê a Roma antiga sob a perspectiva do individualismo e dos valores neo-liberais do final do século XX. (RAMOS, E., 2009, p. 79)

Assim, o cinema pode ser considerado um documento no trabalho em sala de aula e o professor pode utilizá-lo como tal pensando na sociedade, na história, nas ciências, mas é preciso entender que um filme é diferente de um texto escrito, de uma iconografia ou de um gráfico. É, portanto, considerado um tipo de arte não sendo um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, entretanto, dialoga com esses e outros meios e outras linguagens. Porém, cumpre perguntar: quais as especificidades presentes na linguagem de um filme?

O filme como uma representação da realidade é produto de uma linguagem com técnicas e estéticas que variam de acordo com as características dos realizadores. O professor precisa ir além do filme ilustrativo como um recurso, mas não precisa ser um crítico de cinema para trabalhar com ele na sala de aula. No entanto, é necessário organizar suas atividades em razão da exibição do filme. Embora o filme esteja cada vez mais presente em sala de aula, nas mais variadas disciplinas, um dos maiores desafios é dar subsídios ao professor para inserir a linguagem cinematográfica na escola. Um ponto de partida é entender o cinema como linguagem, isto é,

[...] o resultado de escolhas estéticas dos realizadores (sobretudo o diretor que, além de coordenar todos os técnicos e artistas envolvidos, é o responsável final pelo filme). Mas também é o resultado das influências de outros realizadores do passado e do desenvolvimento

tecnológico no registro e criação de imagens e sons. Os primeiros filmes exibidos na virada do século XIX para o século XX eram projeções de encenações muito próximas do teatro, onde uma câmera fixa e parada registrava a ação dos personagens, numa espécie de palco ou cena real. (BERNARDET, 2000, p. 32)

O cinema comercial é o que tem a maior produção de filmes e a maior audiência resultado de produções rotuladas como “naturalismo hollywoodiano”:

Esta escola praticamente se confunde com os gêneros do cinema comercial consagrados no mercado (melodrama, comédia, aventura). Para uma experiência mais ampla do cinema, professores e alunos devem ir além do gosto consagrado pelo mercado e buscar outros tipos de filmes, estilos, escolas, além dos gêneros e clichês do cinema comercial. Este é um grande desafio que pode articular a experiência do cinema como lazer à ampliação dos repertórios culturais de alunos e professores. (XAVIER, 2005, p. 33)

Tradicionalmente, na escola o filme é usado como complemento de um conteúdo ou ainda como ilustração e reforço. Mesmo sendo a mais comum, esta não é a forma mais adequada, cabendo ao professor mudar essa postura na sala de aula.

O filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor. Esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – “comerciais” ou “artísticos”, ficcionais ou documentais – são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discuti-los. (RAMOS, E., 2009, p. 85)

Mesmo sendo considerado como um texto gerador não se tira do professor a tarefa de problematizar, por meio do filme, temas a serem debatidos. Como qualquer outra obra de arte, ele se comunica com o aluno tanto pelos temas explícitos na película como pelos implícitos, que podem ser abordados posteriormente em sala de aula. Assim, ele pode ser tratado como texto, por ter uma narrativa que comanda a história ali mostrada. Além disso, ele pode ser visto como um documento se discutido como produto estético que tem valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história.

Apesar de toda a relação entre filme e conteúdo, o professor enfrenta preconceitos, não só por parte dos alunos, mas também dos colegas. Expressões como: “oba, hoje não tem aula, tem filminho!” ou “quando eu não quero dar aula, passo um filme” mostram situações do mau uso na sala de aula.

O melhor planejamento para usá-lo como texto é assistir antes, pois não se pode levar em conta só a relação com o seu tema, mas buscar o máximo do potencial de formação cultural de cada filme, sua relação com os alunos e a atividade a ser realizada posteriormente. Buscar um olhar crítico, selecionar trechos para debate observando cenas significativas que, no conjunto, proporcionem uma linguagem. Cabe ao professor, durante a análise dos personagens, buscar seus valores, destacar cenas que levantem polêmica para serem posteriormente discutidas com os alunos.

Quando aborda o cinema, Chauí (2005, p. 302) afirma

[...] tratar-se de uma indústria que depende de investimentos, mercados e propaganda e que se preocupa com o lucro, a moda e o consumo. Apesar desse aspecto, as obras artísticas e as reflexões críticas têm [...] o poder de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio".

Napolitano (2009, p. 11), por seu turno, apresenta premissas básicas para o trabalho com filmes em sala de aula:

[...] transformar a experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao conhecimento e entender o cinema como uma linguagem artística que tem características próprias, aparatos tecnológicos, expressão, gêneros, estilos e tradições narrativas.

Logo, é preciso compreender os elementos presentes na linguagem cinematográfica a fim de se realizar um trabalho mais produtivo em sala de aula. Além disso, o mesmo autor afirma:

[...] filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Isso implica afirmar que todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu. (NAPOLITANO, 2009, p. 14)

Assim, é preciso compreender que embora todo filme seja ficcional, pois é sempre um todo organizado de sentido produzido por um sujeito responsável pela obra, o diretor e sua equipe, num determinado tempo e espaço, todo filme sempre está interligado à realidade, ainda que aparentemente seja tão distante dela, como é o caso dos filmes de ficção científica.

Além do mais, sob o prisma de Napolitano (2009, p. 14), há duas premissas importantes para a compreensão das situações filmicas:

[...] todo filme é uma representação encenada da realidade social [...] todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores; o trabalho escolar é mediado por essas duas características básicas.

Por isso, os filmes em sala de aula podem ser uma experiência cultural que possibilite visões diferenciadas. Pode também ser utilizado de forma ilustrativa, mas pode ser um texto gerador de debates vinculados a situações antecipadamente estabelecidas pelo professor e ainda ser tratado como um documento:

[...] analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história, e [...] para que o trabalho com o cinema seja satisfatório, é necessário que seja interessante, dinâmico, desafiador, contribuindo para a formação geral e ampliação do repertório cultural dos jovens. (NAPOLITANO, 2009, 21)

Não se pode negar que o filme como material didático nas aulas seja visto como material de leitura, pois na sua totalidade, tem um universo de informações em que conceitos sociais, de valores, familiares, políticos e culturais podem ser fortemente explorados, ou seja, tal qual outros textos a narrativa fílmica redimensiona a extensão da leitura no que se refere à interpretação e ao entendimento.

Em termos práticos, Napolitano (2009, p. 12) enfatiza:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Desse modo, um filme potencializa a leitura como texto por meio das imagens em movimento assim como as emoções e as tramas; amplia-se o ver o mundo de maneiras diferentes possibilitando leituras e interpretações de seus vários sentidos para alcançar o conhecimento. Assim, é recurso que mostra outro mundo por meio de sua tecnologia narrativa histórica, documental e sensibilizadora desenvolvendo outra realidade que muito se parece com a interpretação de textos verbais.

Ressalte-se, contudo, que um filme jamais será uma obra de interpretação única, pois permite diálogos que vão além da imagem que está sendo exibida, ou seja, permite a leitura e a interpretação textual possibilitando sua prática na educação uma vez que se constitui como um objeto plurissignificativo, isto é, como texto conotativo e polivalente.

Assim, sobre o texto fílmico na escola, Napolitano amplia a abrangência dos objetivos do cinema na educação, ao concluir que:

[...] os filmes podem ser abordados conforme os temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio [...] exercitando seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e consequentemente tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente. (NAPOLITANO, 2009, p. 18)

Frisa-se aí a importância dada à formação crítica do aluno, de modo a ampliar a sua visão de mundo e seu repertório cultural, pois inegavelmente a arte é um direito já que se constitui como uma necessidade humana elementar.

Ainda no que tange ao trabalho com o cinema em sala de aula, pondera Ramos:

[...] qualquer disciplina pode trabalhar com o cinema em sala de aula. É preciso, no entanto, que o professor comece pelas perguntas fundamentais: o que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais são os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão? Ao longo do ano, que outros filmes poderiam ser trabalhados de acordo com a orientação? Além desses procedimentos tão óbvios quanto importantes, o professor deve pensar o filme dentro do seu planejamento anual, de acordo com a Proposta Curricular oficial, em consonância com a Proposta Pedagógica da escola e seu Plano de Ensino. (RAMOS, E., 2009, p. 89)

Nota-se que é crucial um planejamento bem elaborado sobre o uso dos filmes pelo professor em consonância com o público-alvo e as propostas pedagógicas vigentes na escola.

Já Fusari (2009, p. 37), por sua vez, destaca a formação cidadã, oportunizada pelos filmes, a que os alunos têm direito, pois afirma que os

[...] educadores podem propiciar situações de espaço-tempo de ensino para que os educandos adquiram e desenvolvam conhecimentos, atitudes, habilidades, isto é, saberes constitutivos para uma aprendizagem de cidadania pautada pela consciência e prática de direitos e deveres, na perspectiva do bem comum, além de facilitar vivências culturais diferenciadas.

Além disso, o autor apresenta, no decorrer de seu texto, uma série de sugestões para que o trabalho com filmes atenda às expectativas tanto de professores quanto de alunos. Considera ainda, que a experiência com o cinema deve ser sempre enriquecedora e prazerosa independentemente do espaço em que ocorra. Lembrando que no espaço escolar tem caráter curricular subordinada ao processo de ensino e aprendizagem de determinado conhecimento.

Araújo, crítico de cinema, ao se referir ao uso do filme na sala de aula traz a seguinte colaboração:

[...] os professores usam os filmes como ilustração de determinadas coisas. [...] Me parece, porém, que na maior parte das vezes o cinema é usado como um “facilitador” porque é uma espécie de prova do acontecido. E, nesse sentido, pode ser até mesmo nocivo. [...] O cinema é uma fonte histórica, sem dúvida, mas quem vê um filme precisa estar consciente de que o fato de mostrar algo não significa que ele diz a verdade sobre aquele fato. Ele é a visão de alguém (um diretor), de uma época, de um povo sobre um determinado acontecimento. A utilização dos filmes como um modo de ajudar aos alunos a visualizar certos episódios é válida, porém, precisa ser quebrada. O fato de a imagem ter grande presença nos dias atuais pode ser tanto esclarecedor quanto manipulador. O cinema não é apenas uma arte, é também uma forma de compreendermos o mundo. (ARAÚJO, 1995, p. 88)

Verifica-se nesta citação a atenção voltada ao fato de que um filme é apenas uma dada visão da realidade, mas não a única, e muito menos a verdadeira visão da realidade visto que é o ponto de vista de quem o produziu, da mesma forma que um texto verbal é assinado por um autor, isto é, por quem o produziu.

Outro aspecto importante neste tipo de linguagem é a intertextualidade, pois todo filme pode permitir interpretações relacionadas a outros gêneros textuais. A esse respeito, Trevizan (1998, p. 91) assinala “a importância da exploração em sala de aula, da natureza intertextual do texto filmico.” Pois assim como um texto literário, a produção cinematográfica é construída em diálogo com outros textos e a autora complementa sua ideia de que “é possível, portanto, em sala de aula, recuperarmos o diálogo de um filme em análise com outros filmes e também com textos estranhos ao universo cinematográfico” (TREVIZAN, 1998, p. 91).

A intertextualidade se permite pelo fato de a imagem ser o antecessor da palavra dialogando com sua faculdade de interagir pensamentos, ideias e interpretações, pois como resultado da criatividade, a imagem como a palavra, possui poder de sedução e emoção. Assim, o texto imagético nos filmes permite ver e abstrair ideias que se relacionam entre o fato e a percepção individual contribuindo para uma aproximação do imaginário no aluno como entre leitores e livros.

Trevizan (1998, p. 91) observa que a temática de alguns filmes se relaciona perfeitamente com outros textos artísticos:

[...] diferentes títulos confrontados sob a ótica relativista de uma prática de leitura intertextual poderão atestar a possibilidade de atualização das equivalências textuais confirmadoras do texto como uma estrutura

comunicacional ampla, capaz de sintonizar o receptor com o universo cultural.

Um filme pode ser interpretado, debatido e fazer comunicação com a leitura de outros textos, por meio da palavra, estabelecendo um novo pensamento que abre possibilidades de conhecimento ao aluno. Isso pode certamente permitir um entendimento que vai muito além do explícito.

Por outro lado, o mundo midiático conduz a resultados positivos quando usado também fora do ambiente escolar propiciando que o conhecimento seja construído além dos livros. Sobre este aspecto, é preciso considerar, como propõe Silva (2003, p. 52):

[...] a necessidade de pensarmos na formação de um leitor eclético, cuja maturidade vai se formando no acesso e na convivência com os diferentes veículos e configurações de linguagens [...] os quais contêm] criticamente as informações que circulam na sociedade. Nesses termos, a maturidade e a criticidade desse leitor devem fazê-lo ver que, dentro do mundo da palavra, dentro do universo dos discursos que se cruzam ininterruptamente, existem mentiras, simulacros, fraudes, falsidades, além, é claro, de relações verbais que fazem justiça aos fatos da realidade. Daí dizermos que um dos objetivos principais de uma educação voltada para uma leitura das mídias – e daquilo que corre por elas – seja o discernimento, quer dizer, a capacidade de separar a verdade da mentira, de distinguir o certo do errado, de discriminar fatos de opiniões, enfrentar ajuizadamente o bem e o mal e assim por diante.

Contudo, para que o filme na sala de aula seja um material de debates e análises, comparado a outros textos, e permita uma visão de mundo ampla e crítica é necessário que seja sensibilizador dos temas a serem tratados numa leitura, pois assim o texto fílmico abre espaço para novas metodologias.

Para uma educação dirigida à leitura, independentemente do tipo de texto, é preciso ter claro o que é importante para a vida, envolvendo a crítica e os significados que o aluno busca nos temas, justificados pelas perspectivas da mídia e qual a sua relevância no currículo.

Com efeito, desse modo o filme como linguagem pode ser um poderoso meio para a reflexão e a crítica. Sua percepção já é suficiente para instigar a crítica, pois as imagens compartilham certa condição cultural com as ações, posturas e costumes que provocam, interagindo conceitos, ideias, valores morais e expectativas.

Em relação à cultura, a narrativa fílmica desperta no aluno uma condição cultural proondo motivação, sensibilização e ilustração com a finalidade de provocar

discussões, questionamentos e senso crítico. Nesse aspecto, o filme pode proporcionar uma experiência sensorial com o outro, o mundo e o próprio eu.

No próximo capítulo, traremos quadros com os principais pontos levantados nos grupos focais, seguindo as contribuições dos professores participantes, que utilizaram e utilizam o material enviado pela FDE em suas respectivas escolas.

4 A FALA DOS DOCENTES

Para a realização desta pesquisa priorizou-se o método por grupo focal, isto é, uma técnica direcionada a profissionais, sem fins didáticos, da Educação ou de quaisquer outros segmentos. Por meio dela, são sugeridas questões de um mesmo tema a serem debatidas. As discussões entre os profissionais envolvem informações, ideologias e legislação buscando sempre participantes integrados nas discussões e evitando observações fragmentadas, com uma vivência específica.

Gatti (2012) cita algumas áreas em que o grupo focal já foi utilizado, como Educação, Serviço Social, Sociologia, Saúde e dá informações detalhadas para aqueles que queiram trabalhar com esta técnica e levantar dados relacionados com o que está sendo investigado.

Contudo, antes do encontro quando será coletado o material a ser analisado, o moderador deve elaborar um roteiro, pois é ele quem deve manter o foco da discussão e tentar levar os participantes a se sentirem integrados e motivados a participar.

Na busca das compreensões do grupo, cabe lembrar que não é suficiente somar as codificações processadas em nível individual. Há sempre a necessidade de interpretações que transcendem essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal. (GATTI, 2012, p. 51)

O critério que levou à utilização dos grupos focais no presente estudo foi a relevância para a pesquisa dos depoimentos, manifestações, visões e ideias sobre o desenvolvimento do trabalho com o projeto *O cinema vai à escola* em sala de aula, de modo a obter dados de como a escola, os gestores, os professores e os alunos veem o projeto.

O mediador dos grupos focais foi o autor desta pesquisa, auxiliado por dois relatores. Como esclarecido anteriormente, os nomes dos participantes foram preservados.

4.1 Os pontos principais

Enquanto ferramenta de apuração de informações para o que se está investigando e sua aplicabilidade vale frisar que o grupo focal segue critérios para alcançar os objetivos da pesquisa.

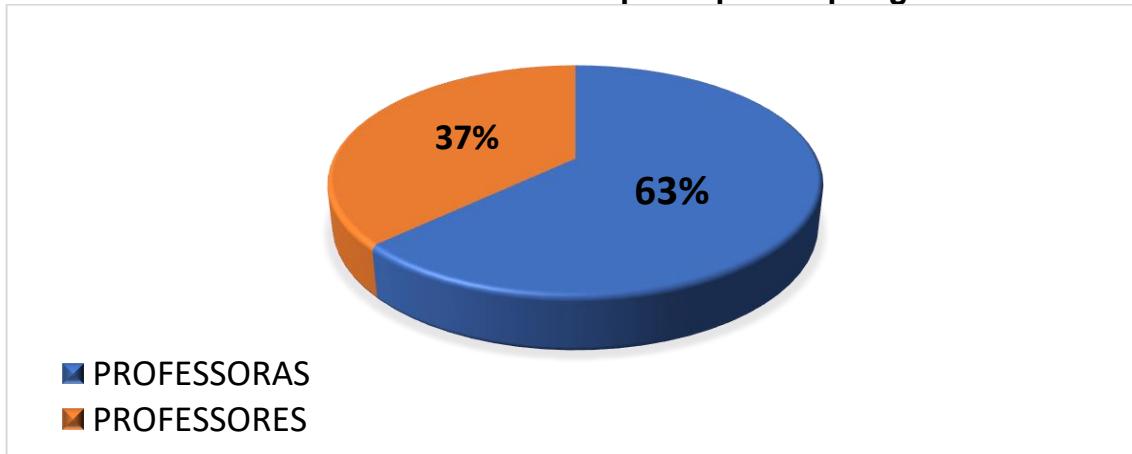
A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. (GATTI, 2012, p. 9)

Para a realização desta pesquisa, os depoimentos dos participantes dos grupos focais foram transcritos na íntegra e sua análise foi feita conforme cada relato com o propósito de identificar os principais pontos que envolveram as experiências dos participantes diante das questões colocadas. A seguir, destacamos os pontos levantados que deram subsídios para a construção de gráficos e quadros:

- 1) O conhecimento dos professores sobre o projeto;
- 2) Motivação do professor para usar os filmes do projeto;
- 3) Relação tempo filme e tempo aula para exibição;
- 4) Projetos gerados na escola;
- 5) Reflexos dos filmes nos alunos, na visão do professor;
- 6) A identidade do projeto na escola;
- 7) O filme é texto ou recurso para os professores?;
- 8) Possibilidades e limites;
- 9) Outras observações.

Os três grupos focais totalizaram 24 participantes, sendo nove professores e treze professoras. O percentual de participantes por gênero está ilustrado no Gráfico 1, a seguir.

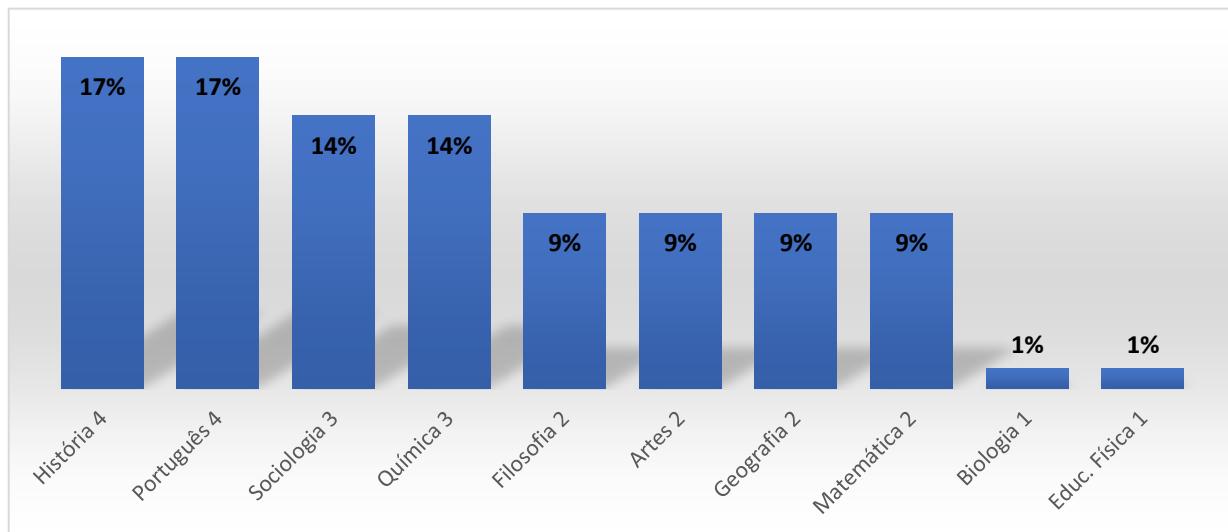
Gráfico 1 – Levantamento dos participantes por gênero



Fonte: o autor.

No Gráfico 2, destacamos as disciplinas, a quantidade de participantes de cada uma e seu percentual, no grupo focal.

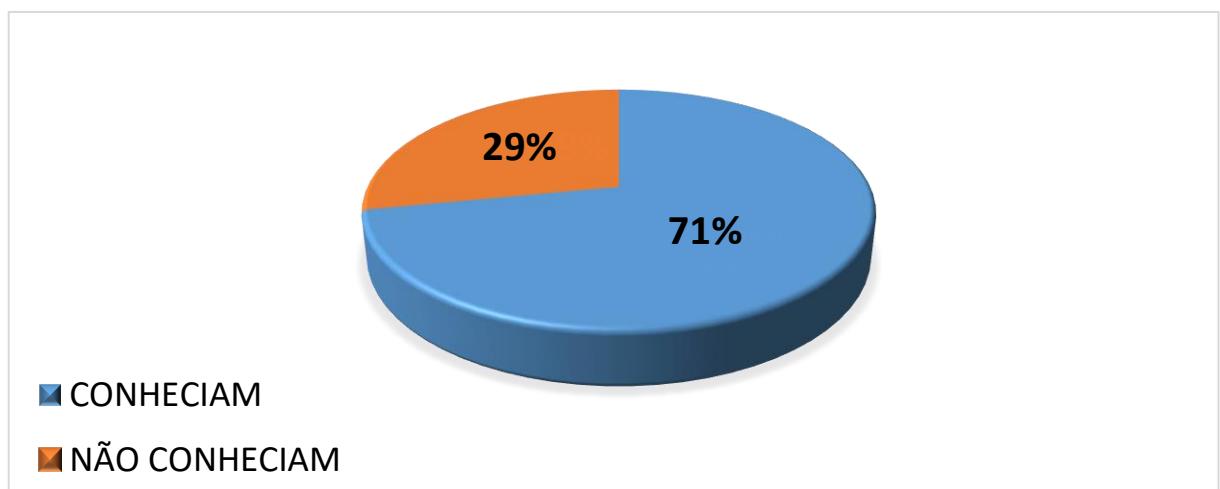
Gráfico 2 – Número de professores por disciplina e percentual



Fonte: o autor.

O ponto 1 refere-se ao conhecimento dos professores sobre o projeto, com os seguintes resultados: sete professores não conheciam o projeto e 17 professores conheciam o projeto.

Gráfico 3 – Conhecimento do projeto pelos professores

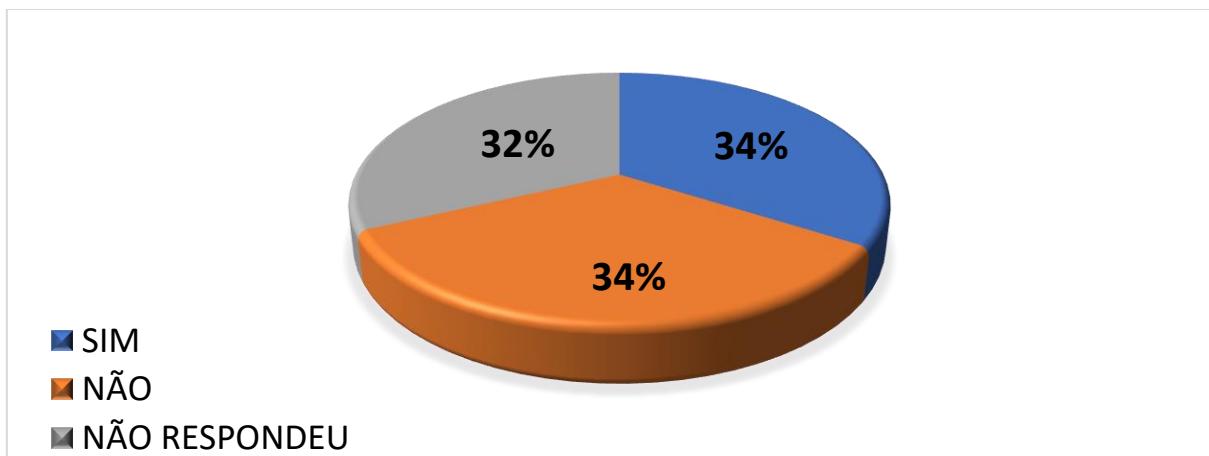


Fonte: o autor.

O ponto 2 envolve a motivação do professor para usar os filmes do projeto e os resultados foram os seguintes: oito professores não foram sensibilizados para trabalhar os filmes em sala de aula por não terem, em nenhum momento, reuniões

que os pusessem a par do material ou de como trabalhar com o mesmo em sala de aula e oito não tiveram possibilidades ou por não terem espaço na escola ou terem uma quantidade pequena de aulas, como uma ou duas por semana, e oito não responderam. O Gráfico 4 mostra os percentuais correspondentes.

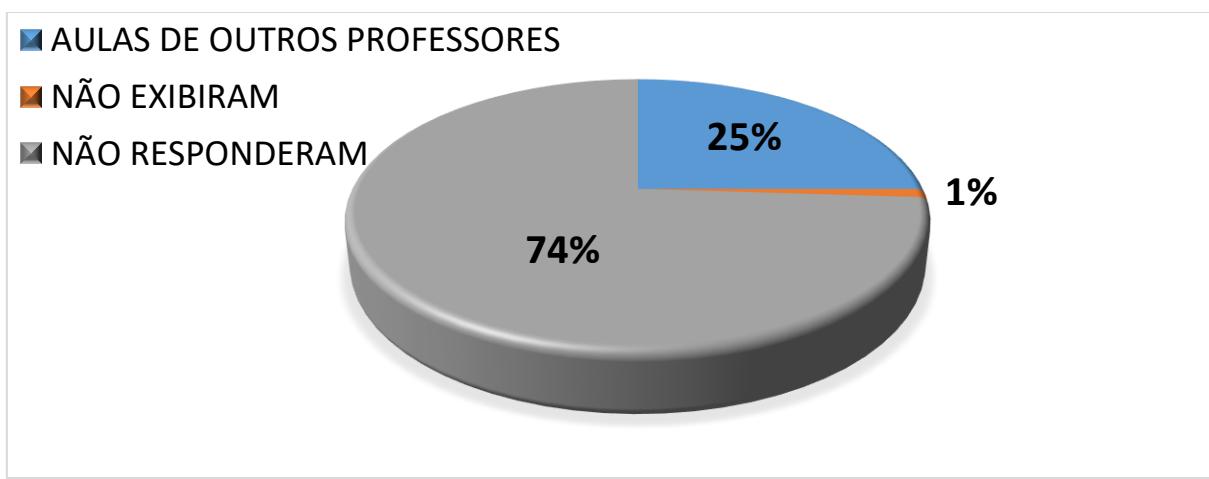
Gráfico 4 – Motivação do professor em usar o filme



Fonte: o autor.

O ponto 3 diz respeito à *relação tempo filme e tempo aula* para exibição. Os resultados mostram a dificuldade em trabalhar o filme na íntegra, pois a exibição teria três vezes o tempo da aula havendo necessidade de acertos com outros professores para utilizar o horário de suas aulas.

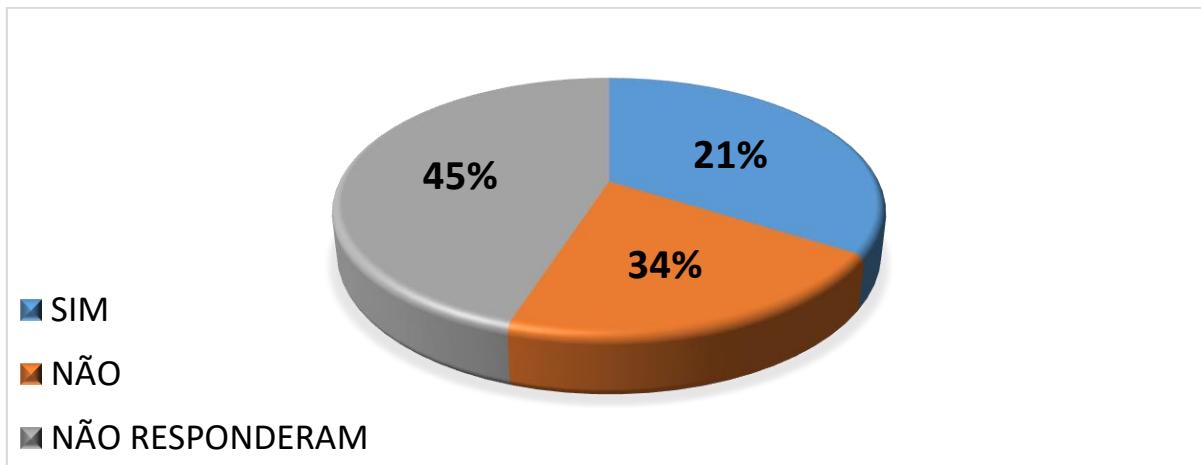
Gráfico 5 – Relação tempo filme e tempo aula



Fonte: o autor.

Acerca do ponto 4, *projetos gerados na escola*, alguns professores desenvolveram projetos envolvendo toda a escola, enquanto outros nunca procuraram desenvolver projeto algum na escola ficando limitados às exibições em sala de aula.

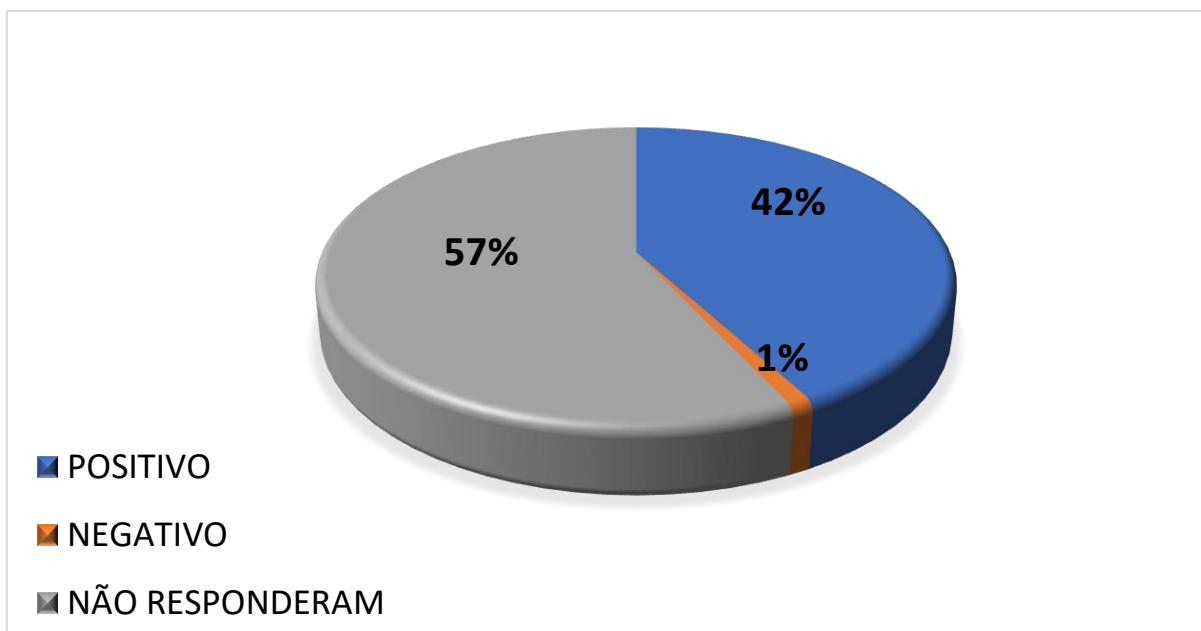
Gráfico 6 – Projetos gerados na escola



Fonte: o autor.

No ponto 5, reflexos dos filmes nos alunos, na visão do professor, tivemos 11 professores com sucesso nas exibições, com discussões e reflexões bastante interessantes. Eles fizeram um trabalho com os alunos sobre o filme direcionando o que seria interessante que fosse observado. Com isso o educador mostrou ter assistido ao filme antes, uma das principais propostas do projeto, e depois da exibição fez atividades propostas pelo Caderno de Cinema do Professor alegando ter tido um retorno positivo da turma. Os professores complementaram que o projeto contribui para a formação cultural dos estudantes, por meio dos filmes, e inclusive para a formação dos professores também. Essas novas experiências nos permitem observar temas, uns mais densos e profundos e outros nem tanto, mas todos importantes para a formação como cidadãos e seres humanos. Dois professores não tiveram a mesma receptividade ou porque os alunos já tinham assistido ao filme, algo que se tornou desinteressante, ou por ter achado o filme chato e os próprios professores alegaram que poderiam ter feito um trabalho antes da exibição, sensibilizando o aluno para o que se queria com o filme, e 11 não responderam.

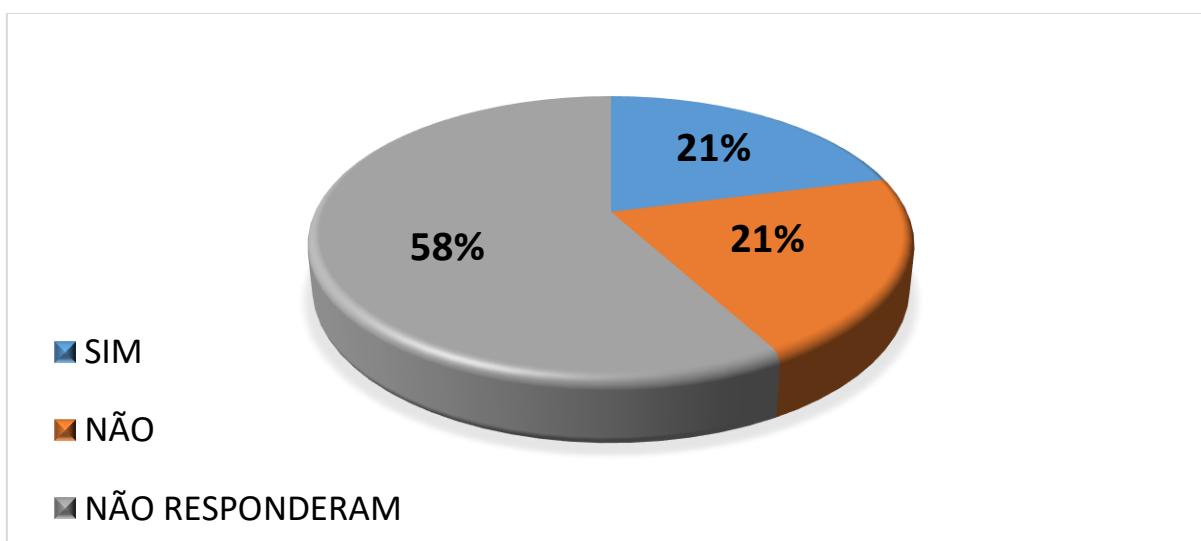
Gráfico 7 – Reflexos dos filmes junto aos alunos, na visão do professor



Fonte: o autor.

No ponto 6, a *identidade do projeto na escola*, os depoimentos mostraram a possibilidade de se criar tal identidade desde que haja um comprometimento da escola, da gestão e dos professores.

Gráfico 8 – Identidade do projeto na escola

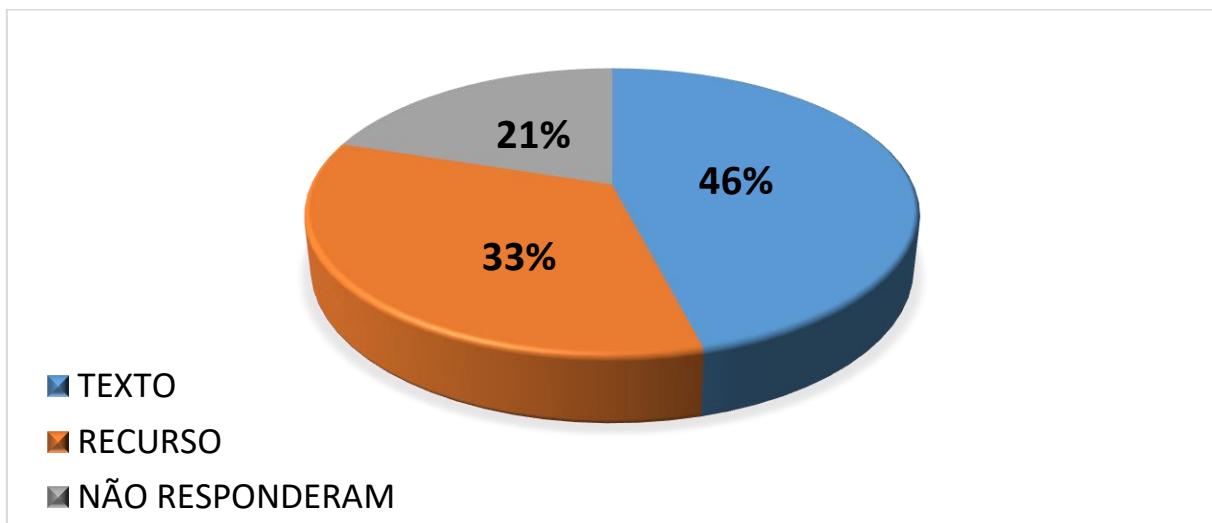


Fonte: o autor.

O ponto 7, o *filme é texto ou recurso?*, teve como resultado: 11 professores confirmaram que o filme pode ser utilizado como texto, oito responderam que ele é

utilizado como recurso porque o professor não está preparado para usá-lo como texto e cinco professores não responderam.

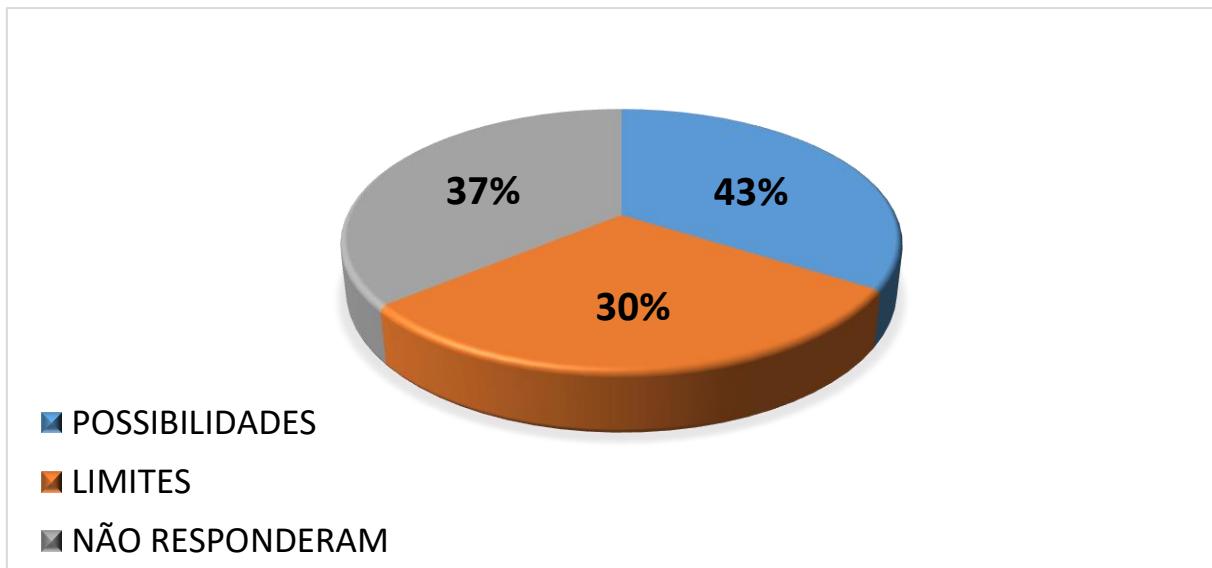
Gráfico 9 – O filme é texto ou recurso?



Fonte: o autor.

O ponto 8 refere-se às dificuldades e condições positivas oferecidas pela escola no trabalho com os filmes.

Gráfico 10 – Possibilidades e limites



Fonte: o autor.

A seguir, uma exposição sobre as siglas adotadas assim como informações sobre locais e datas da realização dos grupos focais.

Grupo Focal 1 (GF 1) – realizado no dia 14 de setembro de 2017, com início às 14h e duração de 90 minutos, nas dependências da UNINOVE, Unidade Vergueiro.

PRO 1, 2, 3 e 4 – Alunos do PPGE que fizeram e fazem parte do grupo de professores de História e Filosofia e gestores das escolas públicas estaduais de São Paulo.

Grupo Focal 2 (GF 2) – realizado em 6 de outubro de 2017, das 16h e 40min. às 18h e 15min., em uma escola estadual da Zona Leste pertencente à diretoria Leste 5, indicada pelos alunos do PPGE.

PRO 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 – professores das disciplinas Química, Artes, Filosofia, Português, Sociologia e Geografia.

Grupo Focal 3 (GF 3) – realizado em 14 de novembro de 2017, das 10h e 00min. às 11h e 25min., em uma escola pública estadual da Zona Leste, também da diretoria da Leste 5.

PRO 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 – professores de disciplinas de Química, Matemática, Português/Inglês, Bibliotecária Readaptada, Biologia/Ciências e Educação Física.

Quadro 4 – Conhecimento dos professores sobre o projeto *O cinema vai à escola*

	Conhecem o projeto	Não conhecem o projeto
GF1	PRO 1, 2, 3, 4	-
GF2	PRO 2, 3, 4, 5, 6, 9	PRO 1, 7, 8
GF3	PRO 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11	PRO 1, 4, 5, 9

Fonte: o autor.

Na sequência, serão apresentados quadros referentes aos pontos descritos com trechos das entrevistas dos participantes deste estudo procurando mostrar as ideias que estão diretamente relacionadas com as questões propostas aos participantes dos grupos focais.

Quadro 5 – Motivação do professor para usar os filmes do projeto

PRO 1 GF 1

“Recebemos antes, preparamos uma oficina, alguma coisa para que eles manuseassem o material e levassem para as escolas.”

“O que eu percebi, de onde vinha o interesse? Dos professores mais novos. Talvez porque estão mais próximos da turma, e estão mais próximos das mídias.”

“Tínhamos uma professora de Ciências, que ela trabalhava muito bem, embora o material fosse para o ensino médio, tinha coisa que ela trabalhava muito bem no ensino fundamental II.”

“Então, a nossa escola sempre teve professores que incentivavam o projeto, ou assistia algum filme, ela dizia: ‘olha gente, esse filme dá para trabalhar isso’, ou montava um projeto semanal, uma coisa semanal, começo, meio e fim para terminar naquela semana, e então eu procurava sempre estar falando do projeto para que eles pudessem utilizar.”

“O professor já tinha visto o filme e levantava outras questões que serviam para outros colegas.”

“Aí eu vou ter que discordar de você, e a [nome da diretora], como diretora, também. Na época que saiu esse projeto, veio muita verba para as escolas estaduais para arrumar a sala.”

PRO 2 GF 1

“Toda uma proposta interdisciplinar, de envolver, de fazer uma relação com outras disciplinas, de conseguir fazer uma comunicação em toda a comunidade escolar em relação àquele filme. Tentar dar um significado, sentido de outras disciplinas, isso é interessante.”

“Eu acho o filme tão importante, eu já vi, é importante nas minhas aulas, para o aluno fazer uma reflexão. Até um desenho eu trago, a gente faz uma análise e eles falam: ‘nossa, professora, eu nunca tinha pensando por esse ponto de vista’.”

“Aqui a gente tem um suporte material fantástico. A gente tem retroprojetor, a gente tem todo um aparato tecnológico que garante a aplicação do uso do filme na sala de aula. Não tem problema, se caso uma sala ou outra tiver uma dificuldade. Na escola a gente já tem essa dificuldade.”

PRO 3 GF 1

“Se o diretor não trabalhar com o grupo, não vai atingir o aluno.”

“Manual de instrução com atividades.”

“Muitos até gostariam de trabalhar, mas não sabiam como fazer, mas sabe aquela coisa assim, eu vou estudar? Eu vou conhecer esse material?”

“Atrair o professor para que até ele se interesse pelo material.”

“Eu fiquei sabendo por meio da coordenadora que apresentou o material para o grupo de professores.”

“O primeiro professor que se interessou foi o professor de História, ‘então, eu quero dar uma olhada, eu quero ver’.”

“Depois uma professora de Artes gostou, também quis.”

PRO 4 GF 1

“Faltou sensibilização.”

“A gente não tinha entendido em nenhum momento na nossa formação que aquele projeto seria importante.”

“Gente, tem uma possibilidade aqui, olha, dá para trabalhar assim.”

“Não tivemos um momento nas reuniões de ATPC que pudéssemos discutir. Isso nunca acontecia, nunca fomos informados *online*, a distância ou presencialmente.”

“Era até mesmo estratégico, claro, você fazer uma sensibilização, esse material que estamos trabalhando.”

“Você percebe que são dois momentos que, infelizmente, se depreciam mutuamente. Primeiro, que o professor não está sensibilizado e obviamente não está preparado. Começa a passar o filme, esse filme eu já assisti. Você assistiu, assiste hoje, como você falou, com novo viés. Aí o professor não está motivado, não está sensibilizado, consequentemente, o que vai ocorrer: o aluno vai cair na mesma vala, a mesma situação.”

PRO 2 GF 2

“O professor que não tinha conhecimento em cinema, conhecimento cultural, esse manual fornecia as ideias, direcionando atividades, falando de figurino, de cenário, de luz e de sombra. Esse material chegou para nós em uma época em que os professores não eram preparados. Não sei. Mas nós não tínhamos o hábito de trabalhar com isso.”

PRO 3 GF 2

“Eu sempre bolava umas atividades com os filmes que a gente via que tinha na caixa. A coordenação sempre me cedia antes para eu ver os filmes em casa, porque nem todos eu conhecia. E aí eu pensava numa atividade.”

“Normalmente eu usava com o ensino médio noturno. No diurno, acho que eu usei dois filmes, se não me engano, um eu não lembro, mas o outro era *Os narradores de Javé*, para falar de narrativa. Mas eu usei bastante com o pessoal do noturno.”

“O que eu ia falar, que a dificuldade técnica é a mesma, continua sendo a mesma. Porque gente, tem a televisão na sala de aula, mas não tem às vezes disponibilidade ou o recurso para baixar.”

“Veio pela coordenação. A coordenação recebia as caixas e em ATPC mostrava o material para a gente.”

“Então a gente olhava, levava para casa, deixava registrado e depois trabalhava com os alunos.”

“Então o recurso técnico que é ruim, não é o projeto, o projeto é muito bom.”

“Como eu falei, eu usei o material para consultar recursos que eu não dominava, então eu olhava o caderno para ver os recursos cinematográficos, que são específicos e eu gostava de ver essas partes, eu gosto de me informar.”

PRO 4 GF 2

“Eu não estava nessa escola, eu estava em uma outra escola e foi muito mal apresentado. O coordenador de lá não era chegado a essas coisas diferenciadas. Eu bati de frente quando eu vi aqueles DVDs fechados, dentro de uma caixa e dentro lá de um armário. Fui buscar saber o que era, aí foi que ele me apresentou, mas assim, em nenhum momento ele apresentou para todos os professores, em ATPC, nada disso. Ele era muito fechado a isso.”

PRO 4 GF 2 (cont.)

“E eu usei dessa maneira, como eu uso, os meus colegas de trabalho falam que eu sou muito multimídia, eu uso bastante e usei.”

“Não, a gente não tem um espaço específico, a gente tem nas salas de aula as TVs conectadas, então você pode colocar o cabo, trazer o seu computador como eu trago e faz o seu trabalho. Depende de como você quer passar isso para os alunos, mas nas salas de aulas.”

“Como eu disse, eu trabalhei com *Crash no limite*, justamente, não faz parte de Geografia, mas eu achei interessante trabalhar com eles a questão, principalmente da moral, o que é moral para você e moral para o outro e como você é atingido pela imoralidade do outro. Que é isso é que o *Crash* trabalha um pouco na maior parte do filme. Isso foi em sala de aula, mas não foi um projeto da escola, mesmo porque a escola nem tinha muito conhecimento da existência desse projeto do governo.”

PRO 5 GF 2

“Eu era coordenadora, eles vieram para a gente, para a coordenação em etapas com os manuais. Foi bacana para a gente, apresentei para os professores.”

“Na segunda leva os filmes vieram mais diversificados. Quando eu saí da coordenação e comecei a ir para as outras escolas procurando esses filmes, para ser bem honesta, eles ficavam perdidos no meio de algum lugar, eles caíam na vala, no universo escuro.”

“E como eu sabia dos filmes e vi que chegaram filmes bacanas, umas coisas bem atuais e que a garotada gostaria de assistir. Às vezes eu ia para uma escola e não achava. Então: ‘ah tem em algum lugar. Ah tem, eles estão aqui. Eles estão trancados’. Eu falava: ‘bacana’. Mas gostei da experiência, trabalhei com eles, trabalhei como coordenadora e como professora também.”

PRO 6 GF 2

“Eu tomei contato com as caixas, tinha também um manual, que era uma orientação para utilizar sobre os temas que poderiam ser explorados com cada filme.”

“Esse problema sempre existiu, a dificuldade técnica. A dificuldade de você chegar na escola e ter um equipamento.”

“Eu chego na sala e vou trabalhar esse filme sem enfrentar todos os problemas que a gente está acostumado. Que tranquilidade.”

“Os filmes lá escola ficam lá, eles ficam guardados no armário e ninguém acaba usando, pela dificuldade.”

“Eu também tomei contato com o coordenador numa ATPC e eu lembro que os professores gostavam, eles sentiam: ‘pô! legal, chegaram filmes novos’, muitas pessoas elogiavam. Selecionavam alguns filmes para assistir, alguém comentava: ‘assisti esse!’ E já pensando em como trabalhar com as aulas.”

“Numa outra escola, o coordenador ele fazia questão de deixar guardado, porque ele achava que era perigoso sumir o filme.”

PRO 9 GF 2

“O que eu percebo do Estado, é assim, quando ele manda material, como os computadores, houve época em que chegaram e colocaram, era tudo novinho. O que faltou? Um profissional específico para aquela sala para atender a clientela que ali fosse, acompanhada de seus professores.”

PRO 9 GF 2 (cont.)

“Esse material, logo que ele chegou, parecia meio ‘endeusado’, então nem tudo era de acesso fácil para o professor. Tinha uma pessoa que ficava encarregada e quando a pessoa não estava, sem acesso. E quando você vinha procurar, às vezes falava que estava com um, mas estava com o outro. Nunca muito fácil para o professor ter acesso a isso.”

PRO 1 GF 3

“Eu tenho algumas experiências de professores que selecionam alguns filmes, dentro da sua disciplina, e vi excelentes resultados com as crianças; é muito legal essa diversificação com filmes.”

PRO 2 GF 3

“O que eu lembro é que a coordenação passou na época, mas depois estancou, não ficou em cima e ninguém quis.”

“Faltou divulgação. Teve umas bem, bem ruim.”

PRO 3 GF 3

“Teve um ano que eu trabalhei numa escola na Vila Maria, chegamos a passar alguns vídeos, mas foi passado a pedido da coordenação, mas eu não sei se aqueles vídeos tinham a ver com esse material.”

“Nesse acervo tem alguns filmes interessantes. Eu lembro que uns professores trabalharam o filme do *Billy Elliot* que fala sobre o movimento corporal, o descobrimento da sexualidade, do adolescente, ele queria dançar, ele queria dançar balé e o pai na época do início das indústrias, acho que na Inglaterra, que acontece na Inglaterra, né? E aí o menino quer ser bailarino e a família não aceita e aí ele acaba tendo uma relação afetiva com outro rapaz, então, isso, eu lembro que na época que o professor passou isso na sala houve um estranhamento, mas aí foi discutido depois do filme com os alunos.”

“O conteúdo é muito bom, muito bom mesmo. Excelente conteúdo dessas caixas. O que precisa realmente, sentar e se trabalhar esse conteúdo com os professores. Para que não passe o filme pelo filme e sim passe o filme por um trabalho pedagógico.”

PRO 6 GF 3

“Eu vi fitas da escola, mas também não tive nenhum contato. Não foi passado nada. Então, não deu para trabalhar realmente.”

“Não houve nenhuma divulgação na escola que eu estava. Eu não lembro.”

“Não tinha espaço adequado também para passar vídeos.”

PRO 10 GF 3

“Quando chegou na direção, a direção encaminhou para coordenação o qual nós abrimos, demos uma olhada, eu assisti vários dos filmes que eu achei interessante estar passando e assistindo e depois eu encaminhei para biblioteca a qual ficou à disposição lá na época.”

PRO 11 GF 3

“Eu entrei em contato com esse projeto há alguns anos atrás, numa outra escola. Então, assim, conhecer... Eu ouvi falar e eu tomei atitude e fui procurar... Quando chegou na escola, eu fui dar uma olhada.”

“Bom, o coordenador chegou a citar que tinha chegado uns materiais, mas não dispôs em reunião. Aí quem teve interesse, eu e mais uma professora, a gente foi dar uma olhada para ver o que tinha.”

“Então esse foi o contato, mas nada de forma muito organizada. Foi mais de buscar mesmo, mas a gente foi informada de que tinha alguns vídeos que tinham chegado.”

“O que aconteceu é que as pessoas viram os vídeos que tinham lá, os filmes, se interessaram e aí tentaram usar na escola, mas aí existia um problema na escola que a gente não tinha espaço para a sala de vídeo, então isso na verdade inviabilizou o uso do material de cara.”

“Não, na escola onde eu estava não. Se a gente quisesse passar, a gente que tinha que arrumar projetor, montar na sala, então não tinha.”

Fonte: o autor

Quadro 6 – Relação tempo filme e tempo aula para exibição

PRO 1 GF 1

“Quando dá para integrar várias aulas, eu não tinha esse problema porque os colegas cediam as aulas.”

“Essa discussão em coletivo, se acontecesse, elas são importantes. Tem alguns coordenadores que não aproveitam e são duas horas, gente, dá para assistir ao filme, dá para debater, dá até pra escrever.”

PRO 4 GF 1

“É exatamente isso mesmo, uma combinação, um acordo entre os professores, ajeitava-se o horário domesticamente.”

PRO 3 GF 2

Eu sou de Português, então tenho bastante aula, mais aulas que das outras matérias na semana, mesmo assim não dá numa aula só. Normalmente, aqui a gente sempre organizou o horário com dobradinhas, principalmente à noite. Então, eu passava nas duas aulas, planejava dias que eu tinha duas aulas e continuava passando no dia seguinte. Eu sempre pegava dias próximos, cortava o filme, mas não deixava um intervalo muito grande entre o começo do filme e o final, porque se não se perde muita coisa. Passava na terça para terminar na quarta-feira, mas dava para fazer isso porque eu tenho dois dias com quatro, dariam em quatro aulas.

PRO 4 GF 2

“Eu concordo com a PRO 5 GF 2 justamente por isso. Geografia também é bem menor essa carga do ensino médio e fica realmente difícil. E a saída que a gente tem é justamente essa, de pedir aula do colega. E geralmente, por incrível que pareça, quando o projeto é bem direcionado, nem é a gente que pede, quem pede é o próprio aluno, ele convence o professor seguinte, que acaba cedendo, só se a pessoa não puder ceder mesmo. Mas a gente acaba dando o famoso jeitinho.”

PRO 5 GF 2

“E aí os professores sentiam resistência. Tinham resistência de usar, o que a gente faz? Às vezes o filme passava o horário da aula e aí, para você retomar era mais difícil.”

“Eu sou de Sociologia, à noite é uma aula, durante o dia são duas aulas. A gente faz parceria com o colega, juntamos Sociologia e Filosofia, trabalhamos interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Acabamos fazendo um projeto bacana porque falamos dos dois.”

“Eu prefiro, particularmente, só entrar num projeto quando eu consigo passar o filme todo. Eu tenho duas aulas e mesmo assim é distante, uma segunda e outra na sexta. Esquece, porque já perdeu o foco.”

PRO 6 GF 2

“Minha opção também geralmente é essa, de pedir para o professor da aula seguinte, já combinar antes ou dar duas aulas no caso do noturno, porque eu também prefiro passar de uma vez do que interromper.”

“Já interrompi também para não deixar de passar. O professor está em semana de prova, não posso ceder a aula. Eu já interrompi e continuei depois.”

“Nesse ano principalmente, eu estou trabalhando mais com curta-metragem, que é um formato que se encaixa mais na aula e tem bastante. Então, sei lá, eu achei que funcionou bastante, mas também a gente não pode abrir mão do filme por causa do tamanho dele.”

“Também sou contra a cortar, passar ele mutilado, acho que compromete a qualidade, a linguagem, o que você quer explorar, um tema.”

PRO 11 GF 3

“Ah, a gente faz parcial, né? Até hoje é assim. É difícil, alguns fazem parcial, bom... E outros, às vezes, conversam com o professor da aula seguinte, tenta fazer uma parceria e tal, mas normalmente a gente acaba fazendo meio sozinho. Você passa uma parte e depois resgata e passa a outra parte.”

Fonte: o autor

Quadro 7 – Projetos gerados na escola

PRO 1 GF 1

“Como é que nós vamos trabalhar essas questões, quais são as áreas, por que só X turmas que vão trabalhar com o filme?”

PRO 3 GF 1

“Concordo com a colega, tem que dar formação, senão é um material entulhado na biblioteca.”

“É uma escola de 1º ao 5º ano e recebemos algumas caixas de filmes que precisam trabalhar numa outra temática.”

“Trabalhamos a questão do índio, a questão afrodescendente, as plantas, então eu acho que a proposta é muito positiva.”

“Por exemplo, na caixa tinha filme que não dava para trabalhar com 1º ano, mas ele daria para o 2º, o 3º.”

“Eu vou ter que encontrar outras práticas para atendê-los.”

PRO 3 GF 1 (cont.)

“Lá também tem uma sala de multiuso, quando nós queremos usar, nós fazemos um agendamento antecipado e combina-se com o colega. Então aqueles dois professores vão trabalhar juntos.”

“A gente fazia uma discussão em círculo, ou elencava algumas questões, que poderiam ser, ou não, usadas, às vezes ele já tinha o seu *feeling*, como professor, com determinada turma que ele estava trabalhando, mas eu acho que usar o material, eu penso que sim, pelas discussões na sala dos professores.”

PRO 4 GF 1

“Eu percebia que esporadicamente alguém trabalhava com algum filme, essa era a maneira de sentir o projeto na escola.”

“Você via alguém que ia para a sala de aula ou para a sala de vídeo e assistia o filme.”

“No nosso caso não um tinha planejamento, no máximo trocava ideia com o outro: ‘olha você assistiu tal filme, o que você achou?’.”

PRO 2 GF 2

“Eu montei muitos projetos, com a professora de História. Assistíamos os filmes com a professora de Português, e fazíamos um *link*. Começava em uma aula, dava

sequência na outra e fechávamos o projeto. Se isso pudesse voltar hoje, de uma forma diferenciada, mais para a nossa realidade, seria hiperinteressante.”

PRO 3 GF 2

“A ideia do projeto era muito boa. O mesmo manual que eu não usava, é como foi falado, tinha informações que a gente não dispunha, eu que não sou da área de artes, não dispunha, então olhar para saber essas informações e depois trabalhar com os alunos era legal.”

“Foi trabalhado um projeto maior. Eu trabalhei com os filmes, mas nas minhas aulas. Como já falou a professora de História, a de Português e a de Sociologia também.”

“O trabalho que eu fazia em sala de aula era da minha cabeça, eu bolava conforme a narrativa. Mas eu achava uma parte interessante do livro: ele tinha a interdisciplinaridade, ele sugeria projetos possíveis com as outras matérias. O tema tal pode ser tratado nesse filme junto com a disciplina tal.”

PRO 4 GF 2

“Temos o pátio também, mas é uma coisa mais aberta, quando a gente vai apresentar trabalho ou senão algum projeto, como a gente vai fazer nos próximos dias. Mas pode ser usado principalmente para cinema, já foram usados pelos meninos do Grêmio.”

“Realmente, essa questão de você passar na semana seguinte não dá, vai se perder muito do projeto. Então, isso seria um grande problema, teria que entrar realmente num projeto da escola esse tipo de filme e para que você consiga fazer um projeto bem feito. Ter aí uma infraestrutura, inclusive uma estrutura de horário. Como eu disse, não foi apresentado pela coordenação da escola onde eu lecionava e foi iniciativa própria.”

PRO 5 GF 2

“O fato de eles serem DVDs, hoje eles ficaram um pouco obsoletos. A gente cai na internet, acha o que a gente quer, facilita muito, mas eu acho que esse formato, essa filmoteca, tem a possibilidade de levar os alunos, porque tem muita criança que nem vai ao cinema, a gente sabe bem disso. Eu acho muito importante você fazer o filme virar uma situação social. Eu acho que a gente devia expandir isso, mas caindo na realidade que agora não temos mais os DVDs.”

“Eu recebi numa reunião pedagógica específica para apresentar esse material. Levei, alguns eu assisti, outros eu conhecia, e pedi para que os professores antes de qualquer coisa assistissem para saber do que estavam falando. Coloquei à disposição e toda vez que tínhamos algum evento, eu o levava em relação aos vídeos. A gente trabalhava bastante com isso.”

PRO 6 GF 2

“Mas eu trabalhei também com *Os narradores de Javé* em outra escola. Só que eu dei um outro enfoque, para a Filosofia, que era sobre o conceito de verdade. A construção da História, a construção da verdade. Foi legal, foi bem produtivo.”

“Eu achava o material interessante, mas não trabalhei exatamente como estava ali. Eu gostava de ler por conta das informações e das relações que faziam, que eu achava interessante, mas nunca trabalhei exatamente com a sugestão que estava lá.”

“Geralmente eu passo depois que a gente viu a matéria. Mas eu já trabalhei para sensibilizar também, mostrar um assunto daquela maneira e a partir dali começar uma discussão e apresentar o conteúdo depois da sensibilização.”

“Geralmente eles gostam pela atividade de sair desse cotidiano da escola, livro, escreve, copia, responde questionário. Então, a princípio eles gostam e eu acho também, uma certa carência de ter mais oportunidades de ter um contato como esse e acaba expressando nesse gosto, que fica parecendo que é uma aula diferente e um gostar por causa disso.”

PRO 9 GF 2

“Tivemos épocas que usamos sim o material. Nós fizemos um projeto e desenvolvemos com os alunos e depois através de vídeo, desenvolvendo o restante do projeto com pesquisas, com produções, e assim foi feito e funcionou bem na época, foi bem legal.”

“Com o noturno, procuramos fazer um projeto grande com todos. Colocamos os bancos e algumas cadeiras e lá era passado. Só que aqui na nossa escola o sistema de som sempre foi prejudicado. Então, tinha a imagem e às vezes o som não chegava para todos. Mas era o meio que nós fazíamos por se tratar de um grande projeto, nós fazíamos como se fosse uma sessão de cinema, onde todos os envolvidos iam descer e a escola parava naquele instante para isso.”

PRO 2 GF 3

“Sim, existe o planejamento. O objetivo da coisa, o porquê vai passar aquilo, é isso.”

PRO 6 GF 3

“Quando é trabalhado um filme, claro que o professor tem sim um projeto e ele tem um planejamento sim, o porquê ele está passando esse filme.”

PRO 6 GF 3 (cont.)

“Eu acho que assim, todo o projeto que existe dentro de uma escola e bem trabalhado, ele é válido em qualquer esfera, ele é muito válido.”

“Se eu estivesse em sala de aula, eu iria trabalhar *Inocência* com eles, que é um filme que é da minha área, porque eu sou de Português e Literatura, então eu iria fazer um projeto com eles.”

PRO 7 GF 3

“Eu já vivenciei isso na outra escola. Nós fizemos um projeto que envolveu todos os segmentos, todos os períodos, todas as disciplinas. Foi um filme também, não fazia parte de projeto, porque isso faz muitos anos e foi excelente. Todos os alunos.”

“Foi reproduzido em cada período, para todos os alunos no pátio, o filme. Todos os professores trabalharam esse filme. Foi um projeto muito grande da escola e foi muito bem aceito por todos.”

PRO 11 GF 3

“Então, na verdade é assim, quando a gente fala de projeto, um projeto como um todo... Ele foi apresentado e, bom, nada disso aconteceu, então... O que aconteceu na escola foi em função das pessoas que tinham interesse, então, um projeto em si não foi colocado.”

“Olha, eu não sei dizer muito dos outros professores. Mas assim... A gente nunca consegue fazer um excelente planejamento, por exemplo, eu gostaria de todos os filmes que eu às vezes uso, documentário e tal, planejar um pouco melhor.”

“Sempre quando eu termino de passar eu acho que ‘Ah! Devia ter pensado nisso e não pensei’ então a gente – eu particularmente, faço um pequeno planejamento, mas é... Eu sempre acho que, tipo, falta alguma coisa ou falta formação.”

“Eu acho que sim. Eu já ouvi falar em escolas que fazem projetos de cinema na escola e que é muito bem recebido pelos alunos que conseguem, mas aí tem que ter o envolvimento da escola. São tantas coisas que a gente como professor tem que dar conta em sala de aula e a gente sempre está em sala de aula.”

“O que acontece com esses projetos todos, quando vêm, não só esse, é que tipo assim ‘se vira professor nos trinta’. Agora, quando a escola se envolve no projeto, ela pensa junto no como fazer, como executar, qual a tarefa dos professores, esse negócio funciona melhor. O problema eu acho que está um pouco no que o PRO 10 GF 3 falou.”

“A maior parte do tempo e todos os ATPCs também têm um direcionamento que é orientar às vezes, pela Diretoria de Ensino, do que tratar, que é a parte de formação com os professores e isso acaba ficando secundarizado. Eu acho que tem, sim, condição da escola dar conta de organizar coletivamente.”

Fonte: o autor.

Quadro 8 – Reflexos dos filmes nos alunos, na visão do professor

PRO 1 GF 1

“Trabalhar com um filme, por exemplo, tem que ter muita segurança do que se está fazendo, pois você não sabe como funciona a cabeça do adolescente, do aluno, para onde vai, e de repente ele te faz uma pergunta e te tira o chão, te tira o poder, te tira do eixo.”

“Quando você abre o espaço para o novo, como é o filme, você tem que... Claro que a gente não tem que ter uma bola de cristal, mas pelo menos fazer uma leitura geral e também ter a humildade de reconhecer que se vier alguma pergunta, falar eu não sei, não tinha visto por esse ângulo.”

“O sorriso de Monalisa, independente da disciplina que eu estiver ministrando, eu vou falar com eles: ‘vocês vão assistir ao filme e vão focar nisso aqui’. Como que

é o comportamento da professora? Como que é o currículo da escola? Eu dou uma direção, dou um direcionamento, porque eu fui muito clara nas coisas que dei para analisar."

PRO 3 GF 1

"Questões que poderiam ser discutidas com os alunos."

"Penso assim, existem propostas, nos cabe ler e ver onde isso atende o meu grupo, onde eu posso aplicar isso na minha disciplina, no meu contexto histórico."

"Eles trabalharam os filmes, fizeram discussão com os alunos."

"Você vai trabalhar um filme com as crianças, faz um projetinho, com objetivo, a justificativa, e o que vai ser trabalhado depois."

"Depende muito do filme, tinha filme que eles odiavam, tinham umas conversas: 'Olha professora, eu gostei muito do filme'. Por exemplo, tem um filme do Chaplin, se você não preparar antes, se não fala, eles vão odiar porque eles não vão entender nada. Esse é o problema."

"Se não fizer esse trabalho antes, então você vai trabalhar *Tempos modernos* com eles, mas sem trabalhar, o contexto, o conteúdo, fazendo o aluno perceber o que o filme está querendo dizer, jogando a bola para cima, ainda mais com 1º colegial que são muito jovens."

"Acho que depende muito, tinha filme que falava de sensualidade, discutiam mais, entendiam mais, a gente ficava rindo lá, os professores conversando, e agora o que eu faço com isso? Dependia muito qual filme você ia trabalhar. Alguns eles gostavam, outros dormiam, odiavam, querendo matar o professor."

PRO 4 GF 1

"Não era comum trabalhar antes do filme, comum era trabalhar depois do filme."

PRO 3 GF 2

"Por exemplo, com *Narradores de Javé*, que me marcou mais, fazia o trabalho de narração para explicar o gênero, o que era o gênero e as muitas histórias que eles contavam no filme, eu tentei fazer com que eles reproduzissem não as histórias do filme, mas as histórias deles. Então, como as histórias da vida real deles podiam se tornar ficção."

PRO 3 GF 2 (cont.)

"O trabalho foi desse jeito, eles viram o filme primeiro e a partir do filme a gente discutiu. Agora eu não me lembro a história direito. Mas eu acho que era isso, eram várias pessoas que queriam contar a história da cidade porque ela ia sumir, por causa de uma represa, eles tinham que contar para ter uma memória da cidade que ia se perder. Só que eles inventam, eles começavam a inventar histórias, então é isso que a gente fez. Eles tinham que começar a inventar histórias, a princípio deles, mas que depois viravam ficção."

“Eu acho que na maioria das vezes eu apresentei o assunto antes ou fazia uma relação primeiro, dava a matéria e depois passava o filme para estabelecer uma relação com a matéria que eu estava dando.”

“Então seria a oportunidade de ver isso. Alguns, no final do filme, porque no começo eles falam isso mesmo, ‘ah que chato’. Mas depois que vira uma discussão, a maioria vê que é uma discussão legal, produtiva, acaba gostando.”

PRO 4 GF 2

“Na época eu peguei alguns filmes e trabalhei. Por não ter o conhecimento da faixa etária cometi um erro que foi trabalhar um filme chamado *Crash*. Trabalhei o *Crash*, para você ter uma ideia, com a 8^a série e o resultado acabou sendo muito bom. Eles entenderam bem sobre a questão da moral. E como conviver com o errado e o que fazer quando alguma coisa te atinge mesmo sem você ser o alvo. Devo ter alguma coisa deles guardado. O meu coordenador não se dava conta dessa importância e não passou para o pessoal da maneira que deveria passar. Aqueles que tiveram curiosidade foram atrás, eu garanto que se ele tiver lá ainda, deve estar em algum armário, que é o estilo dele, diferente dessa escola que eu estou hoje.”

“Como eu disse, eu trabalhei com *Crash no Limite*, justamente, não faz parte de Geografia, mas eu achei interessante trabalhar com eles a questão, principalmente da moral, o que é moral para você e moral para o outro e como você é atingido pela imoralidade do outro. Que é isso que o *Crash* trabalha um pouco na maior parte do filme. Isso foi em sala de aula, mas não foi um projeto da escola mesmo, porque a escola nem tinha muito conhecimento da existência desse projeto do governo.”

“Eu também já trabalhei das duas formas, embora eu prefira mostrar o filme e a partir dali fomentar uma discussão e apresentar uma bibliografia ou algo assim, ou parte do livro que o aluno está usando, eu prefiro essa maneira. Mas já trabalhei das duas formas.”

“Eles sempre recebem como um lazer. Ele primeiro vê como lazer. Lazer: ‘o professor vai passar um filme’. Talvez por isso eu prefira passar o filme primeiro e as cobranças depois. Então os que já me conhecem falam: ‘não vai pensando que é essa moleza não’. Eles falam: ‘não é só filminho do professor, depois vem trabalho, vem pesquisa, vem uma porrada de coisa’... Eu prefiro dessa maneira. Mas é bom, porque não vira lazer e em cima disso você consegue retirar alguma coisa.”

PRO 5 GF 2

“Os filmes eram de conteúdos bastante vasto, muito bom. Os professores preferiam interagir com os alunos no formato que eles queriam. Tinha um manual para nortear, mas eles usavam a sua forma própria, didática própria para utilizar os filmes.”

PRO 6 GF 2

“Mas eu ressalto também a importância do que o PRO 2 GF 2 falou, se a gente não fornece esse conteúdo da linguagem do cinema para o aluno, como é que ele entende um audiovisual, como é que ele consegue se expressar por um vídeo?”

“Eu costumo trabalhar com os alunos com vídeo e eu vejo que eles têm uma dificuldade com a linguagem.”

“Eles acabam ou reproduzindo o que eles já conhecem, que não é uma coisa muito grande, e alguns de uma maneira criativa acabam saindo daquilo, mas sem ter um conhecimento técnico que eu acho essencial.”

“A interpretação da linguagem, eu acho que a gente vive uma dificuldade de explorar isso por conta dos recursos técnicos mesmo.”

“Muitas vezes já me deparei com aluno reclamando: ‘professor, cada filme chato que você passa. Não tem uns filmes mais legais para a gente ver?’ Eu costumo falar que tem, mas a oportunidade de assistir aquele, de refletir sobre aquilo está sendo dado naquele momento. Então, eu acho que é um pouco do costume com a linguagem e a oportunidade que ele tem às vezes é dentro da escola.”

PRO 9 GF 2

“Depende a série, se você pega os primeiros anos, se é o primeiro ano que está na escola, não sabe como funciona, que projetos que você tem. Às vezes tem alguns alunos que eles leem assim: vai matar aula, porque não é aquilo de escrever, de estar com o livro. Eles não entendem que você está trabalhando toda uma intencionalidade. Mas depois que ele vê todo o seu trabalho desenvolvido a partir do filme, eles compreendem.”

“Quando chamados da próxima vez, já vão com mais responsabilidade, como diz o professor, porque já sabe que ele tem que ter o olhar crítico, ele tem que descobrir o que está ali porque vai ser perguntado, vai ser trabalhado e que informação eu tenho que absorver a partir disso e também depende de idade pra idade.”

PRO 1 GF 3

“As aulas que saiam do ‘quadrado’ da escola mudando a visão do aluno já uma maneira de melhorar o ensino.”

“Nossos alunos e nós também estamos cansados dessa coisa maçante de sempre ser igual, de sempre ser a mesma coisa, então as diferenças ajudam. As pessoas têm a curiosidade de ver, de experimentar coisas diferentes.”

PRO 2 GF 3

“Depende do que você vai passar precisa fazer um trabalho como professor antes, para passar para os alunos, se não eles vão levar tudo na brincadeira, na gozação e não vão aprender nada. Vai passar por passar. É isso.”

PRO 3 GF 3

“O conteúdo é muito bom, muito bom mesmo. Excelente conteúdo dessas caixas. O que precisa realmente, sentar e se trabalhar esse conteúdo com os professores. Para que não passe o filme pelo filme e sim passe o filme por um trabalho pedagógico.”

PRO 3 GF 3 (cont.)

“Nesse acervo tem alguns filmes interessantes. Eu lembro que uns professores trabalharam o filme do *Billy Elliot* que fala sobre o movimento corporal, o

descobrimento da sexualidade, do adolescente, ele queria dançar, ele queria dançar balé e o pai na época do início das indústrias, acho que na Inglaterra, que acontece na Inglaterra, né? E aí o menino quer ser bailarino e a família não aceita e aí ele acaba tendo uma relação afetiva com outro rapaz. Então, isso eu lembro que na época que o professor passou isso na sala houve um estranhamento, mas aí foi discutido depois do filme com os alunos.”

PRO 8 GF 3

“Não vejo nenhum mal de passar um filme com despretensão para os alunos, cada um pode fazer a sua análise também, não vejo o porquê todo tempo tem que ter ‘Ai eu quero que daqui você faça isso, isso e isso’; acho que essa liberdade de olhar o filme, o dialogar depois é importante também e se isso se repetir com uma certa frequência, eu acho que os alunos poderiam melhorar a sua visão em relação aos filmes.”

PRO 11 GF 3

“Olha... Na verdade às vezes, com certo estranhamento. Dependendo para que turma você passa tem bastante receptividade, por ser uma atividade diferenciada e uma atividade que, digamos assim, não é o padrão normal de aula. Que o diferente os alunos recebem, sim com um certo interesse.”

“Como é uma sala difícil ia ficar muito bagunçada, mas eles ficaram o tempo inteiro prestando atenção, o diálogo foi bem bacana com eles depois. Às vezes, quando a gente direciona e vê qual a expectativa da sala e o que é possível fazer, também não é qualquer vídeo, filme e de qualquer jeito.”

“Você precisa ter um direcionamento por escrito, mas quando você sente a sala e vê que ela consegue responder, você pode fazer escolhas em relação aos filmes. Com a sala foi bem bacana, não sei se o *Juno* está aí, mas eu acho que é possível a leitura e como recurso.”

Fonte: o autor.

Quadro 9 – A identidade do projeto na escola

PRO 1 GF 1

“Nós tivemos assim um grande avanço na questão de colocar novas ideias nas escolas.”

PRO 2 GF 1

“Eu acredito que, enquanto constituição, ele possa ter uma identidade. Mas enquanto as pessoas não conseguem observar ele e não conseguem identificar a escola com ele, então ele tem uma identidade escolar. Ele não criou uma cultura, porque ele não criou um entendimento a respeito, então não tem uma relação. Ele não tem essa questão, não foi interligado ao plano escolar, ele foi jogado, mas a proposta é muito boa.”

PRO 3 GF 1

“Estão sem identidade. A Secretaria, ela joga diversos projetos, o único projeto que eu vejo com grande possibilidade de identidade foi esse. Mas porque ele tem uma identidade, assim, estudou-se o material, discutiu-se o material, apresentou para os professores, teve formação, é isso, essa falta de continuidade. Você investe no projeto e ele não tem continuidade.”

“Não é porque veio da Secretaria que serve para a minha escola. Até outros, esse tem tudo a ver com a minha escola, criar essa identidade e essa continuidade. Eu vejo assim, com o fundamental II, nós ainda não conseguimos trabalhar essa transdisciplinaridade, ainda não conseguimos, e isso perdemos em projetos como esse.”

“Exatamente, eu acho que o grande problema é esse, é a falta de continuidade. Não tem identidade, só se dá continuidade àquilo que tem identidade.”

PRO 4 GF 1

“Não existia uma mentalidade que carregasse esse compromisso, essa concepção, melhor dizendo, de que nós poderíamos trabalhar porque ele é um instrumento fantástico para a gente trabalhar o processo.”

PRO 3 GF 2

“Quando veio o projeto, a gente tinha uma bibliotecária que cuidava excepcionalmente muito bem do material e fazia os catálogos. Sempre todo começo de ano, a bibliotecária, que era uma professora readaptada de Geografia, ela sempre divulgava os materiais da biblioteca.”

“Ela divulgava todo esse material que vinha da Secretaria nas reuniões pedagógicas de início do ano e de meio de ano e nos ATPC, quando chegava algum material novo, a coordenadora ou coordenador passava pra gente.”

“Muitos professores reclamavam da nossa bibliotecária, porque ela era realmente rigorosa. Depois que ela se aposentou, não tem mais os vídeos porque a gente não sabe onde foram parar as caixas.”

PRO 5 GF 2

“É isso mesmo, a gente tem o que a gente tem aqui. Mas eu ainda acho que é o formato é que vai acabar, porque não são todos os computadores que têm para CD. A coisa está facilitada, o pendrive está aí, puxar nas redes, a gente consegue qualquer coisa, qualquer mídia. Então eles estão aí, mas também usar hoje, mesmo que a gente tenha todo o equipamento.”

PRO 1 GF 3

“Bom, eu acho que se tiver o comprometimento da escola como um todo, gestão, professores e os alunos, acho que seria um projeto bem legal.”

PRO 7 GF 3

“É o que ela acabou de falar, dando uma sequência e uma atenção, e aí poderia se criar uma identidade e os alunos passam a aceitar de forma diferenciada.”

PRO 8 GF 3

“A primeira coisa é que a gente conseguisse realizar o projeto com uma certa qualidade e que isso fosse repetido, fosse algo que a gente pudesse criar de tempos em tempos num ambiente propício para o projeto e que os alunos encarassem isso tanto de forma lúdica.”

“Os filmes têm elementos importantes para discutir a nossa vida, porque é a vida da gente que está ali sendo retratada, a vida do ser humano, mas teria que ter uma certa regularidade, teria que criar um clima para isso, teria que criar espaço para isso e teria que criar uma certa dinâmica que os alunos com o tempo vão pegando se a gente fizer isso sempre.”

“Acho que talvez essa seja uma forma de ajudar. Imagino que depois de uns dois ou três anos, se fizesse um balanço em relação a isso, com certeza os alunos teriam um olhar melhor.”

Fonte: o autor.

Quadro 10 – O filme é texto ou recurso para os professores?

PRO 1 GF 1

“Eu acho que ele não chegou a esse grau de complexidade, de entender-se a imagem como um texto.”

“Eu acho que ainda não se chegou a esse aprimoramento de entender o filme como um texto. O cinema como um texto. Era como se você estivesse folheando um livro.”

“Eu acho que não. Por mais que você queira levar para esse caminho, não, eu acho que precisaria retomar a equipe desde lá da Secretaria da Educação, precisaria retomar essa questão, repensar isso e trazer uma nova formação com esse olhar de que o cinema é um texto.”

PRO 2 GF 1

“Eu não, porque eu acho que o professor, ele tem a capacidade a todo o momento de observar que aquilo é um texto, é uma potencialidade. Ele tem a potência, a qualquer momento essa potência, ela pode se desenvolver e ele perceber aquilo como um texto. Por exemplo, tem um documentário do Milton Santos, *A globalização vista do lado de cá*, aquilo ali é um texto. Eu mesma vi aquilo como um texto.”

“Eu tenho esse olhar, eu olho o cinema como um texto.”

PRO 3 GF 1

“Eu acho que é possível. Acho que, quando ele for visto como uma metodologia, quando ele fizer parte do projeto pedagógico da escola, do planejamento do professor, quando ele enxergar, como a colega falou, que é uma ferramenta, ele vai ser um sucesso.”

“Eu acho que é um recurso, na minha leitura, é um recurso.”

“Porque eu acho que o aluno sempre será o reflexo do nosso trabalho, se eu não estou preparada, não tenho essa compreensão, dificilmente eu conseguirei passar isso para o meu aluno.”

“Eu acho que é um revisitá na nossa formação que é uma outra linguagem. A gente sempre lê, a quinta linguagem, mas a quinta linguagem fica só no discurso.”

PRO 1 GF 2

“Eu costumo usar como um recurso, mas acredito que ele sirva como um texto também, mas aí depende muito da interpretação do aluno. Às vezes ele não consegue interpretar da forma que a gente esperava.”

PRO 3 GF 2

“Os filmes eram um apoio ao conteúdo que você dá. É muito normal que você, tendo esse conteúdo, passando esse conteúdo, você no meio do caminho, esse filme encaixa de acordo.”

“Aí vem a professora de Português. A definição linguística de texto é aquilo que tem mensagem. Texto, a palavra originalmente ‘texto’ significa tecido, vem a palavra têxtil, por exemplo, a indústria têxtil. Tudo que é tecido com significado é texto. Um quadro é um texto, uma música é um texto, uma letra, o que é escrito em palavras é um texto. E um filme também é texto, e aí amplia, não é só o filme, ele pode ser usado como recurso de qualquer coisa e para qualquer coisa. Inclusive os filmes ruins. Tudo que é recurso, tudo que tem uma funcionalidade, pode ser usado para o bem e para o mal. Os filmes caem na mesma coisa, são recursos, são textos que podem ser recursos positivos, mas se também não forem bem aproveitados viram só entretenimento. Se não for bem trabalhado, pode fugir à discussão que o próprio filme propunha originalmente. Então, é o recurso que pode ser usado para qualquer coisa.”

PRO 4 GF 2

“Eu sempre que uso, eu transformo aquilo em texto. Eles não vão assistir um vídeo comigo, um filme comigo sem transformar aquilo em texto. Eles já sabem que vai ser cobrado e é muito comum os que já me conhecem estar assistindo e anotando, porque eles sabem que algum momento eu vou pedir uma reflexão sobre aquilo e vai virar um texto.”

“Nesse projeto que eu falei anteriormente, que eu criei 17 questões, uma delas era sobre a fala de um dos garotos. Qual o sentimento dele quando ele falou aquilo? E foi muito legal ver o sentimento que cada aluno colocou, transformou em texto aquela fala daquele aluno.”

“Eu já fiz, eu uso muito isso, e acho que tem que servir para isso. O recurso multimídia, ele tem que servir para isso, tem que ser transformado em texto, já que tudo é texto, como definiu a professora.”

PRO 5 GF 2

“Depois dessa aula, eu sou de Sociologia, eu deixo os textos para a professora e fico com o recurso. Como você falou, bem usado eles vão me trazer mais resultados do que usá-los como texto. Mas concordo com você.”

PRO 6 GF 2

“Acho que depende como o professor trabalha. Pode ser como recurso, mas ele é texto, na sua essência ele é texto. Depende de como ele está sendo trabalhado, ele pode assumir os dois papéis.”

PRO 7 GF 2

“Tipo se for para analisar nos dois casos. Tem aluno com a intelectualidade, ele olhando um filme, um vídeo, ele vai adquirir um conhecimento maior e outros na leitura. Então, depende da intelectualidade do aluno também, aí entra a parte do professor, em fazer o diálogo na sala, é o meu ponto de vista.”

PRO 8 GF 2

“Para mim o filme, ele é utilizado como um recurso a mais na sala de aula.”

“Você dá o conteúdo, você explica e ele não consegue absorver. Quando você passa um filme que mostra o conteúdo, ele consegue entender o conteúdo.”

PRO 9 GF 2

“Sim, para mim também o filme é um texto. E o que meus alunos se sentiam incomodados algumas vezes é quando tinha legenda, duplamente texto. Porque ele tinha que ler, não tinha tradução, a não ser que ele lesse. E aí aquela resistência, eu não leio rápido e tenho que acompanhar, mas é um exercício, então é mais um convite, é um recurso que traz vários convites, esse da leitura de forma diferenciada também, que era bastante interessante, mas tinha resistência. Se o texto não tinha dublagem, eles viam como uma resistência e um desafio. E aí saíam em grupo, será que a gente encontra esse filme em outro lugar porque tem que ver de novo, ela quer um trabalho, a gente consegue ver com mais calma. É um incentivo, um recurso maravilhoso.”

PRO 1 GF 3

“Eu acho que pode ser trabalhado como um texto e como um recurso. A gente como professor não fala que há várias formas de leitura?”

“Tem criança que é analfabeto, mas ela pega o livro e ela lê. Ela lê as imagens, então, acredito que possa ser uma forma de leitura. Ela vai estar lendo aquilo e cada um vai interpretar de uma maneira.”

“A educação está tão falida que é por parte de ambos. Às vezes, você vai fazer uma leitura, o aluno vai fazer outra e independente dela, a leitura vai ser feita. Muitos professores – não só os não concursados, que é o meu caso, mas os concursados – têm problemas seriíssimos de interpretação, de escrita e, infelizmente, de conhecimento. É complicadíssimo.”

“A Educação está precisando dar uma reciclada, uma melhorada em vários âmbitos. Inclusive nesses da leitura, porque... Acho que até o nosso coordenador pode falar. Numa reunião é falado uma coisa e é entendido por cada um coisas que não é aquilo que foi falado. Imagina num filme.”

PRO 2 GF 3

“Então, é possível sim a imagem transmitida como leitura, é possível sim.”

PRO 4 GF 3

“Precisaria dar uma olhadinha nos filmes para ver o que vai enquadrar, mas é lógico que tem muitos filmes que a gente aproveita bastante na área de Matemática, de Exatas.”

PRO 6 GF 3

“Também acho que tem que ser de ambas as partes. O professor que trabalha com filme, acho que ele tem que ter um bom planejamento para saber o que vai ser passado e essa releitura também, o professor tem que ter embasamento para poder fazer essa releitura e poder passar para o aluno também.”

PRO 7 GF 3

“Eu acredito que sim, inclusive isso dá margem a várias interpretações. Ver cada visão que os alunos têm com o que eles assistiram, como um texto escrito, por exemplo, também tem essas divergências e formas de interpretar.”

“Eu acredito que também seja para ambos essa leitura. Sempre tem diferença de acordo com a visão que a pessoa tem, com o conhecimento que ela traz e a forma de lidar com isso.”

“Então, também acho que tem que ter principalmente um bom conhecimento do professor para poder, como a PRO 11 GF 3 falou, poder discutir e chegar num consenso a respeito dessa leitura.”

PRO 8 GF 3

“Eu acho que é mais deficiência do aluno, porque a gente cansa de explicar 500 mil vezes uma coisa e entra por um ouvido e sai pelo outro, então, eu acho que é por parte deles.”

PRO 11 GF 3

“Quando você falou ‘em forma de texto’ aí sim, é uma forma de leitura. Eu acho que é isso que falta para a gente. Não só para os alunos, mas também para nós, professores. Quando a gente olha um filme, sempre tem alguma coisa que analisar. Não tem como você ver um filme sem pensar sobre ele. Como você consegue fazer com que os alunos façam uma leitura a partir de um filme?”

“Ah, eu acho que a leitura do filme, ela tem que ter uma abertura para os alunos ficarem à vontade para fazer as leituras.”

“Acho que é uma deficiência dos professores. O aluno está ali para aprender a fazer uma leitura, se é que nós temos essa condição. Acho que precisamos nos preparar melhor para fazer uma leitura do filme.”

“Eu acho que o filme é isso’, isso não é leitura, isso é uma opinião. Então, eu acho que falta para o professor e o aluno vai conforme o professor destaca alguns aspectos.”

“Ele pode fazer a leitura particular dele que ele vai fazer, você não tem como e nem tem sentido... Mas a gente precisa de um diálogo a respeito do que de fato o filme quer dizer para nós.”

“Eu acho que essa leitura falta para nós, professores. Se a gente estivesse um pouco mais preparada para isso como ferramenta pedagógica, melhor.”

Fonte: o autor.

Quadro 11 – Possibilidades e limites

PRO 1 GF 1

“Os professores viviam reclamando que eles não tinham material para trabalhar com um diferencial com os alunos. Principalmente no ensino médio, se eles queriam algum filme, eles tinham que trazer, comprar.

Você tem caixas e caixas para trabalhar os filmes, e foram feitas várias oficinas para ensinar os professores a trabalharem com esses filmes.

Eu sou obrigado a usar o filme? Não, você não é obrigado a usar o filme. Mas você tem uma saída, você tem uma outra forma de trabalhar assuntos tratados da Filosofia, Sociologia, questões de ética, princípios etc.”

PRO 2 GF 1

“Faltou essa perspectiva de alguém que tivesse uma ideia de como trabalhar esse projeto, passar para as pessoas o modo como aplicar e operacionalizar esse projeto, do que jogar e dizer assim: ‘toma, se vira!’. ”

“Adesão de diretor ao projeto, porque tem muito diretor que tem uma perspectiva de que o cinema é bagunça. Vai fazer barulho, de que aquilo vai incomodar. Está dando de aula vaga.”

“Porque eu não sabia que isso era um projeto que tinha ido para a escola e nem que tinha chegado DVD até a escola porque eu nunca tinha visto.”

PRO 3 GF 1

“Se a equipe gestora não sentar para fazer a leitura desse material, conhecer esse material e usar a ATPC, usar os momentos de discussão para trabalhar esse material com o professor, ele não vai atingir o sujeito mais importante da escola, que é o aluno.”

“Eu fiquei sabendo por meio da coordenadora, que apresentou o material para o grupo de professores.”

“Eu vejo lá na escola até hoje, porque lá também tem uma sala de multiuso. E quando nós queremos usar, nós fazemos um agendamento antecipado, e combina-se com o colega.”

PRO 4 GF 1

“Olha gente, tem um material aqui, você pode fazer assim, assado. E ai, é claro nessa condição de que o coordenador, ele tem que estar próximo e não tão distanciado do professor.”

“Falando das oficinas, para nós não ocorreram oficinas. As informações eram por alto, ‘tem esse material se vocês quiserem usar’.”

“Da minha parte, eu fui assim informado, nós pegamos a informação assim, *online*. Não teve nada parecido com o que vocês estão relatando. Ficamos sabendo que tinham alguns filmes para poder trabalhar.”

PRO 2 GF 2

“Eu tive contato também com essa coleção, é tudo isso que já colocaram, tinha um manual que ele é muito interessante e ao mesmo tempo interativo.”

“Então o professor que não tinha conhecimento em cinema, conhecimento cultural mesmo assim, esse próprio manual fornecia todas essas ideias, direcionando atividades, falando de figurino, falando de cenário, falando de luz, falando de sombra.”

PRO 2 GF 2 (cont.)

“Lembra, quem tem essa ideia, eu acho que foi um material, que talvez ele chegou para nós, como eu posso dizer, em uma época em que os professores não tinham, não eram preparados.”

PRO 3 GF 2

“Eu sempre bolava umas atividades com os filmes que a gente via que tinha na caixa. Então eu levava, a coordenação sempre me cedia antes para eu ver os filmes em casa, porque nem todos eu conhecia.”

“O mesmo manual que eu não usava, é como o PRO 2 GF 2 falou, tinha informações que a gente não dispunha, eu que não sou da área de Artes, não dispunha, então olhar para saber essas informações e depois trabalhar com os alunos era legal.”

“Narradores de Javé que me marcou mais, fazia o trabalho de narração para explicar o gênero, o que era o gênero e as muitas histórias que eles contavam no filme eu tentei fazer com que eles reproduzissem, não as histórias do filme, mas as histórias deles.”

PRO 4 GF 2

“Eu não estava nessa escola, eu estava em uma outra escola e foi muito mal apresentado. O coordenador de lá não era chegado a essas coisas diferenciadas, digamos assim.”

“Não, a gente não tem um espaço específico, a gente tem nas salas de aula as TVs conectadas, então você pode colocar o cabo, você pode trazer o seu computador, como eu trago, e faz o seu trabalho, o seu celular.”

“O espaço não é adequado e a gente vai desanimando ou não fazendo aquilo que deveria fazer, que é usar esses recursos.”

PRO 5 GF 2

“Eu era coordenadora, então faz muito tempo, eles vieram para a gente, para a coordenação, eles vieram em etapas com os manuais. Foi bacana para a gente, apresentei para os professores. Existia na época uma resistência de usar os filmes, até mesmo porque a tecnologia de ter uma sala.”

“Eu não tenho essa graça, eu sou de Sociologia e à noite nos 2^{os} anos é uma aula. Mas durante o dia, e pela manhã são duas aulas.”

“Os filmes eram um apoio ao conteúdo que você dá. É muito normal que você tendo esse conteúdo, passando esse conteúdo, você no meio do caminho, esse filme encaixa de acordo.”

PRO 2 GF 3

“Olha, eu vi isso no [nome de escola], mas através da coordenação, mas depois estancou, parou. Ninguém usou. Não sei.”

“O que eu lembro é que a coordenação passou na época, mas depois estancou, não ficou em cima e ninguém quis, né?”

“Na escola que eu trabalhei também tinha e bom, hein? Sala ótima”.

PRO 3 GF 3

“Nas escolas que eu trabalhei tinha como passar, sim. Tinha sala de vídeo apropriada para passar qualquer tipo de vídeo.”

“Eu também digo o mesmo. Não houve divulgação.”

PRO 3 GF 3 (cont.)

“Nesse acervo tem alguns filmes interessantes. Eu lembro que uns professores trabalharam o filme do *Billy Elliot* que fala sobre o movimento corporal, o descobrimento da sexualidade, do adolescente, ele queria dançar, ele queria dançar balé e o pai na época do início das indústrias, acho que na Inglaterra, que acontece na Inglaterra, né?”

PRO 6 GF 3

“Não houve nenhuma divulgação na escola que eu estava. Que eu não lembro agora.”

“Não tinha espaço adequado também para passar vídeos.”

“Eu acho que, assim, todo o projeto que existe dentro de uma escola é bem trabalhado, ele é válido em qualquer esfera, ele é muito válido.”

PRO 7 GF 3

“Na minha época também, que eu lembro não foi divulgado o projeto.”

“Aqui sempre teve, não muito adequado, mas sempre teve espaço disponível, sim.”

“Eu acredito que já vivenciei isso na outra escola. Nós fizemos um projeto que envolveu todos os segmentos, todos os períodos, todas as disciplinas. Foi um filme também, não fazia parte do projeto, porque isso faz muitos anos, e foi excelente.”

PRO 8 GF 3

“Sou professora de Química. Já ouvi falar desse projeto, mas é bem complicado, porque a gente não fica só na rede pública. Eu, particularmente, trabalho em outras instituições e fico meio que sem tempo para projetos.”

“Não, porque, como eu falei, dou poucas aulas aqui na rede pública, só pego a mínima quantidade que um efetivo pega mesmo das aulas.”

“A primeira coisa é que a gente de fato conseguisse realizar o projeto com uma certa qualidade e que isso fosse repetido. Fosse algo que a gente pudesse criar de tempos em tempos, um ambiente propício para um grande projeto.”

PRO 10 GF 3

“Então, nessa época na escola que eu estava passei para biblioteca o acervo, o qual foi catalogado e aí ficou uma cópia desse relatório que veio junto, para que os professores que quisessem ter acesso e saber que filme pegar. Inclusive, a professora readaptada que era da biblioteca que tomou conhecimento de cada roteiro, de cada filme. Lá foi utilizado, porém eu lembro que foi utilizado muito a primeira caixa, o primeiro volume, mas o segundo volume chegou e eu saí de lá e não sei que fim deu.”

“Veio pela Secretaria da Educação. Encaminhado pela Diretoria de Ensino, pela equipe de PCNP para que servisse de acervo da escola, o qual não foi passado nenhuma orientação. Nem como seria trabalhado, qual seria o objetivo. Apenas mandaram.”

“Não, não temos nem espaço e nem tempo para se organizar dessa maneira. Quem me dera a gente tivesse uma estrutura, uma escola dessa forma. Que a gente conseguisse organizar um dia de cinema com temas tão importantes que a gente tem nesses acervos aí, mas com certeza o público seria muito pequeno, porque não é a realidade dos nossos alunos.”

PRO 11 GF 3

“Eu não sei como chegou. Chegou em caixas e a gente abriu. E eu creio que tenha sido através da Diretoria de Ensino.”

“O que aconteceu é que as pessoas viram os vídeos que tinham lá, os filmes, se interessaram e aí tentaram usar na escola, mas aí existia um problema na escola que a gente não tinha espaço para a sala de vídeo, então isso na verdade inviabilizou o uso do material de cara.”

“Ah, a gente faz parcial, né? Até hoje é assim. É difícil, alguns fazem parcial, bom... E outros às vezes, conversam com o professor da aula seguinte, tenta fazer uma parceria e tal, mas normalmente a gente acaba fazendo meio sozinho. Você passa uma parte e depois resgata e passa a outra parte.”

Quadro 12 – Outras observações

PRO 1 GF 1

“Quantas escolas relacionadas que receberam o material e os professores perguntavam: ‘que filme?’.”

“Quando a formação era direta com os professores, sabíamos o que fazer e cobrávamos a gestão.”

“Mesmo sem noção do que fazer com o filme, exemplo *O menino do pijama listrado*, o professor de História o relacionaria com a Segunda Guerra Mundial.”

“Na escola, quem mais trabalhou com cinema foi a professora de Língua Portuguesa.”

“Voltados só para a nossa disciplina, e você trabalha o filme só para a sua disciplina, não se procura uma transdisciplinaridade.”

PRO 2 GF 1

“Eu achei interessante, falei: ‘posso pegar esse livro? Pode!’ E foi assim que eu tive contato com isso, eu fiquei sabendo disso enquanto projeto através dos seus estudos.”

“Eu não sabia que isso era um projeto que tinha ido para a escola e nem que tinha chegado DVD até a escola, porque eu nunca tinha visto.”

“Aquela diretora era problemática de fato, ela foi transferida de lá, por diversos problemas administrativos, acontece né!”

“Me lembro bem de não ter interesse por parte da coordenação, da direção, nem comentários.”

“Em 2007 eu perambulei cinco escolas diferentes. Nessas cinco escolas, uma, duas, eram as únicas que tinham multimídias. Nas demais, não tinha cabo, não tinha TV, não tinha nada.”

PRO 3 GF 1

“Quando chega um projeto, mesmo sem aplicar na sala de aula quero conhecer esse material.”

“Existem projetos que são aquele mantra, ‘não presta’. ‘Professora, a senhora gostou do material que foi enviado para ser trabalhado?’ ‘Eu nem li’.”

PRO 3 GF 1 (cont.)

“Na reunião de diretores que ocorre pelo menos uma vez por mês, sempre vai um representante da oficina pedagógica para a reunião, a ele é apresentado o material.”

“E depois também o e-mail que nós recebemos que a caixa seria, e quais as escolas receberiam, então eu fiquei sabendo assim, por informações diretas da Secretaria da Educação.”

“Como você falou, eu sei que muitos colegas realmente pegam o material e vão trancafiar.”

PRO 4 GF 1

“O coordenador, ele tem que estar próximo e não tão distanciado do professor.”

“Esse distanciamento do corpo decente, ele estaria aqui para dizer, que vai enfiar goela abaixo, também não é isso.”

“E a questão que é fundamental até mesmo para selecionar os filmes. Esse talvez sirva.”

“Da minha parte, eu fui assim informado, nós pegamos a informação assim, *online*. Não teve nada parecido com o que vocês estão relatando.”

“Eu coloco também na conta da gestão, no meu caso concreto, não só do professor. Eu tive aluno meu, neste caso e compartilho dessa questão, dessa própria lógica que foi colocada. Mas eu depositei isso na conta da gestão e da equipe docente.”

PRO 2 GF 2

“O professor lembrou bem: além de tudo isso, a parte técnica dificultava. Então, muitas vezes o professor até usaria, ele não usava esse material porque a escola tinha dificuldade.”

PRO 3 GF 2

“O detalhe, que é claro que a nossa escola tem uma estrutura bem legal e não dá para reclamar disso não, mas o fato é que na nossa escola também sumiram os filmes.”

“Então agora a gente podia apresentar para os novos professores que não conheciam. Mas a gente podia apresentar, seria legal, mas foi parar em uma vala escura, foi parar em algum lugar que a gente não sabe.”

“Eu falava antes que era a chance de eles verem um filme que era diferente, porque, para ir ao cinema para pagar um cinema, eu sei que eles não iriam para ver aquele filme.”

PRO 4 GF 2

“Agora, um espaço como um auditório que seria interessante, como a gente vê em algumas escolas públicas e particulares, a gente não tem, infelizmente.”

“O espaço não é adequado para você colocar 40 alunos e assistir um vídeo. Não é.”

“Esse é o problema, ele te manda o retroprojetor e a tela branca, mas como falaram, o que eles queriam dizer era o seguinte: quebrou, quem vai fazer a manutenção? A gente sabe que a manutenção demora dois, três, quatro meses, aí o semestre acabou. E seu projeto com aquele filme, aquilo acabou.”

“Então quer dizer, diante dessa má manutenção, e a interpretação que o professor faz desse material, a gente considera que não existe. Não existe porque a gente sabe que se quebrar demora.”

“Não, eu não seguia esses cadernos, embora eu tenha conhecimento sim e achava eles bem interessantes, como os outros colegas já falararam, ele era bem direcionado, ele era bem interessante mesmo, mas eu particularmente não segui.”

PRO 5 GF 2

“Existia na época uma resistência de usar os filmes, até mesmo porque a tecnologia de ter uma sala. Faz tempo que esses filmes estão na escola.”

PRO 6 GF 2

“Não vai ter laboratório de informática, não vai ter uma sala para vídeo e acho que nem os vídeos vão chegar mais. Então, infelizmente a perspectiva é de não solucionar agora.”

“Particularmente aqui, eu não cheguei a trabalhar com os vídeos, quando eu cheguei já não tinha mais.”

PRO 2 GF 3

“Eu acho legal isso aí. Depende da escola. O comprometimento da escola é bacana, muda um pouco. O pessoal já falou tudo, né? Não sei mais o que falar.”

PRO 3 GF 3

“Nas escolas que eu trabalhei tinha como passar, sim. Tinha sala de vídeo apropriada para passar qualquer tipo de vídeo.”

PRO 7 GF 3

“Aqui sempre teve, não muito adequado, mas sempre teve espaço disponível, sim.”

“Então, como eu falei para ele... Um dia apareceram com essas caixas e falaram para mim ‘ah, nós encontramos por aí’. ‘Ah’ – eu falei – ‘já que encontraram por aí...’.”

“Eu estou organizando. O que tem ali está organizado... Aí, como encontrou-se por aí, deixei que quando tiver um tempo eu faço o que tem que ser feito.”

“Isso aí foi o que te falei. Apareceu aqui. Estava perdido por aí na escola. Se estava perdido, não era importante.”

PRO 10 GF 3

“Esses filmes vinham com guia de como se trabalhar e qual o tema a abordar. O *kit* vinha com as sugestões de como deveria ser utilizado esse material. Passei para a biblioteca o acervo, que foi catalogado e aí ficou uma cópia desse relatório para os professores que quisessem saber que filme pegar.”

“Veio pela Secretaria da Educação. Encaminhado pela Diretoria de Ensino, pela equipe de PCNP para que servisse de acervo da escola, o qual não foi passado nenhuma orientação.”

“Quem me dera a gente tivesse uma estrutura, uma escola dessa forma. Que a gente conseguisse se organizar um dia de cinema com temas tão importantes que a gente tem nesses acervos aí, mas com certeza o público seria muito pequeno, porque não é a realidade dos nossos alunos. Mas é um acervo muito bom, mas é difícil pra gente conseguir desenvolver um projeto em paralelo aos demais projetos, tanto da rede quanto da escola.”

“Foi disponibilizado na biblioteca da escola junto com o acervo e ainda foi dado orientação de que no *site* do currículo tinha lá a disposição vídeo por vídeo, uma sinopse e de como o professor deveria abordar esse material caso ele quisesse e não tivesse o material impresso na hora, ele poderia consultar diretamente no *site* do currículo.”

“O nosso aluno de hoje em dia tem muita preguiça de ler. Esse é o mal da formação dos nossos alunos e por isso eu acho que o visual, o audiovisual acaba atingindo um pouco dessa lacuna que nós estamos encontrando com nossos jovens. Abriu um espaço muito bom de trabalho, mas isso depende muito de como o professor vai lidar com isso, a sua preparação, sua construção do conteúdo, sua análise prévia, sua escolha, então acho que é isso.”

PRO 11 GF 3

“Eu não sei como chegou. Chegou em caixas e a gente abriu. E eu creio que tenha sido através da Diretoria de Ensino.”

“Não, não teve um grande projeto explicando quando o material chegou. Mesmo porque, eu acho que, por exemplo, eu cheguei na escola, a escola já existia então.”

“Se alguém apresentou, eu não passei. Esse fluxo de professores também, eu estava comentando com ela... Dificulta, a gente a cada professor que chega na escola tem que fazer tudo de novo. Então assim, eu não participei, se teve eu não participei.”

“Não, não houve. Não houve. Era mais iniciativa dos professores em buscar outras formas de dar a aula e tal, mas não teve não.”

“Do olhar, como você olha um filme... Que aspectos você precisa destacar e tal, eu acho, que isso seria interessante se a gente pudesse ter, que ajuda muito. É isso eu acho.”

“Olha, eu só vi os vídeos. Não sei o que vinha junto, se quem arrumou depois separou, mas eu só vi os vídeos. Não vi os cadernos.”

“Não tem como você ver um filme sem pensar sobre ele. Como você consegue fazer com que os alunos façam uma leitura a partir de um filme?”

Fonte: o autor.

4.2 ENTRELAÇANDO ENTENDIMENTOS

Na seleção dos depoimentos dos professores levou-se em conta a compreensão, nossa categoria de análise, pois nos permitiu perceber que nem todos os participantes dos grupos focais compreenderam a proposta do projeto *O Cinema Vai à Escola*, isto é, trabalhar o filme como um texto.

A SEESP, a DPE e a FDE, inserem na rede pública paulista (ensino médio) materiais didáticos que tem como proposta as reflexões para se chegar ao conhecimento. O projeto faz parte do programa Cultura é Currículo, que pretende ampliar o conhecimento dos alunos. A escolha dos filmes e a elaboração dos materiais de apoio foram realizados mediante estudos e pesquisas com alunos, educadores, e especialistas em cinema e educação para que este conjunto ganhe vida no ambiente escolar importantes na compreensão do mundo.

O uso do vídeo, principalmente na educação, vem se tornando uma constante possibilitando reflexões sobre os filmes como um texto para chegar ao conhecimento considerando importante o trabalho do professor na elaboração de uma ou várias leituras. O educador identifica a mensagem das imagens e inicia as diversas associações com seus educandos possibilitando a construção dos conhecimentos por meio das leituras fílmicas.

Sobre essas temáticas, os professores apresentaram os seguintes comentários:

Por mais que você queira levar para esse caminho, não, eu acho que precisaria retomar a equipe desde lá da Secretaria da Educação, precisaria retomar essa questão, repensar isso e trazer uma nova formação com esse olhar de que o cinema é um texto (PRO 1 GF 1)

Recebemos antes, preparamos uma oficina, alguma coisa para que eles manuseassem o material e levasssem para as escolas (PRO 1 GF 1)

E geralmente, por incrível que pareça, quando o projeto é bem direcionado, nem é a gente que pede, quem pede é o próprio aluno, ele convence o professor seguinte, que acaba cedendo, só se a pessoa não puder ceder mesmo (PRO 4 GF 2).

Como é que nós vamos trabalhar essas questões, quais são as áreas, por que só X turmas que vão trabalhar com o filme? (PRO 1 GF 1)

No entender dos professores é possível identificar que a interação entre educador e gestão, neste caso, é importante no sentido do *comprehendere*, o aprender em conjunto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno) sendo preciso conhecer o objeto e aplicar todos os seus meios objetivos para o conhecimento. A explicação é o bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. A compreensão humana vai além da explicação. A relação que o professor faz ao projeto *O cinema vai à escola* refere-se à necessidade de compreender que inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção.

Ainda sobre a compreensão das condições conforme indicado por Morin (2005), os professores ressaltam:

Depende muito do filme, tinha filme que eles odiavam, tinham umas conversas: 'Olha professora, eu gostei muito do filme'. Por exemplo, tem um filme do Chaplin, se você não preparar antes, se não fala, eles

vão odiar porque eles não vão entender nada. Esse é o problema (PRO 3 GF 1).

A fala dessa professora está relacionada ao filme *Tempos Modernos*. Esse problema apresentado, “não vão entender nada”, aproxima da necessidade de explicar, e explicar é considerar o que é preciso conhecer como compreensão objetiva e aplicar os meios para a reflexão fazendo chegar ao conhecimento. O filme *Tempos Modernos*, mostra a vida de operários com a revolução industrial em que houve a passagem da produção artesanal para a produção em série. Os operários se submetiam a uma forma de produção em que não era mais de acordo com suas condições físicas e psicológicas, mas sim uma forma de produção que visavam maior lucro independente das condições de seus trabalhadores. Retrata ainda as greves e manifestações dos empregados que eram agressivamente reprimidas pelas autoridades defendendo, desta forma, os interesses capitalistas. Entretanto, a partir de greves hoje existem melhores remunerações, diminuição da jornada de trabalho e melhores condições para o trabalhador. Por isso, que o explicar somente não leva o aluno a entender certos conceitos havendo a necessidade de entrelaçar as diversas leituras e refletir para chegar ao conhecimento. Assim Morin destaca:

Quando estamos no cinema, a situação semi-hipnótica que nos aliena relativamente ao nos projetar psiquicamente nos personagens do filme, é simultaneamente uma situação que nos desperta para a compreensão do outro (2005, p.113).

Considerando o objeto e o universo delimitados nesta tese, afirmamos que o cinema possibilita o encontro entre pessoas, mas amplia a visão de mundo de cada um, pois ao nos mostrar na tela o que é familiar e o que é desconhecido estimula a reflexão para o conhecimento ao permitir uma experiência singular em um determinado contexto ficcional.

As falas dos professores abaixo explicitam o movimento em cooperação que eles faziam rumo à formação de contextos mediados pela arte do cinema:

Eu achei interessante, falei: ‘posso pegar esse livro? Pode!’ E foi assim que eu tive contato com isso, eu fiquei sabendo disso enquanto projeto através dos seus estudos (PRO 2 GF 1)

Então, a nossa escola sempre teve professores que incentivavam o projeto, ou assistia algum filme, ela dizia: ‘olha gente, esse filme dá para trabalhar isso’, ou montava um projeto semanal, uma coisa semanal, começo, meio e fim para terminar naquela semana, e então eu procurava sempre estar falando do projeto para que eles pudessem utilizar (PRO 1 GF 1).

Bom, eu acho que se tiver o comprometimento da escola como um todo, gestão, professores e os alunos, acho que seria um projeto bem legal (PRO 7 GF 2)

Além disso, de acordo com os professores, o cinema instiga a reflexão e possibilita um raciocinar mais ágil, visto que, para entender o conteúdo de um filme é necessário interagir todos os recursos utilizados pelo filme no desenrolar da projeção.

Ao mencionar que os próprios professores e alunos demonstram interesse pela exibição de filmes na escola nota-se que ele está cada vez mais presente nas instituições de ensino. Ademais, há um incentivo crescente das próprias instituições para o uso de novas tecnologias no ensino além das pessoas envolvidas no processo educativo e a sociedade em geral vivenciarem, de forma ostensiva, a mídia em suas vidas atualmente.

Ainda no que compete à compreensão sabe-se que ela é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. Assim, o planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; umas tarefas centradas naquilo que Morin concebe como uma educação do futuro. (2005, p.104)

Aliás, a própria noção de era planetária, em sua perspectiva histórica e em sua complexidade multidimensional indica que mesmo diante da crise generalizada do século XXI que se inicia e configura-se a emergência de uma infraestrutura de sociedade-mundo que não chegou ainda a nascer. Tal compreensão vai ao encontro da ética planetária (ética do universo concreto) que se baseia no reconhecimento das diversidades da unidade humana. Entretanto, no mundo globalizado, precisa-se de uma ética da comunidade humana que respeite as éticas nacionais, integrando-as. (MORIN, 2003, p.11)

Retomando o projeto em foco, a partir do momento em que ele foi enviado à escola, os professores tiverem que planejar suas aulas a partir dos filmes, de forma a lidar com questões conceituais relacionadas à vivência em sociedade. Muito embora, às vezes, tenha havido todo esse processo é preciso considerar o que afirma Morin, ao apontar que “a comunicação não garante a compreensão” (2005 p. 94). Nas falas de dois professores abaixo, pode-se constatar tais questões:

A gente não tinha entendido em nenhum momento na nossa formação que aquele projeto seria importante. Faltou sensibilização. (PRO 4 GF 1)

Eu prefiro, particularmente, só entrar num projeto quando eu consigo passar o filme todo (PRO 5 GF 2)

Também sou contra a cortar, passar ele mutilado, acho que compromete a qualidade, a linguagem, o que você quer explorar, um tema (PRO 6 GF 2)

Nota-se nestas falas a necessidades que os professores têm, não apenas de uma formação mais direcionada às necessidades da escola, mas também, no caso deste projeto, de fazer uso do filme como um todo organizado de sentido para atingir determinados fins mesmo que talvez não tenham ainda a noção de filme como um texto. Assim, a depender do tempo disponível e dos propósitos, o professor que consegue associar o filme à sua aula, de forma a não interromper a projeção, tem a possibilidade de desenvolver reflexões talvez mais elaboradas empregando a linguagem fílmica, isto é, um texto com início, meio e fim permeado por questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

No entanto, como adverte Morin, é crucial aceder ao nível da compreensão humana ao invés de se situar apenas ao nível da explicação já que, “a compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana” (2005 p. 94-5).

A respeito disso, no relato abaixo a professora parece se aproximar desse pensamento:

Porque eu acho que o aluno sempre será o reflexo do nosso trabalho, se eu não estou preparada, não tenho essa compreensão, dificilmente eu conseguirei passar isso para o meu aluno (PRO 3 GF 1)

Nota-se, nesta fala, a preocupação dela com o conteúdo ministrado, mas tendo por base tanto a formação recebida para isso bem como o reflexo de seu trabalho em seus alunos visando à compreensão.

Já no excerto abaixo, o professor faz alusão à relação estabelecida por ela entre imagem e texto em sala de aula a partir do uso do filme:

Eu sempre que uso, eu transformo aquilo em texto. Eles não vão assistir um vídeo comigo, um filme comigo sem transformar aquilo em texto. Eles já sabem que vai ser cobrado e é muito comum os que já me conhecem estar assistindo e anotando, porque eles sabem que algum momento eu vou pedir uma reflexão sobre aquilo e vai virar um texto. (PRO 4GF2)

Por muito tempo, a escola privilegiou o uso da língua escrita utilizando-a como código elementar de acesso ao conhecimento. No entanto, no contexto atual a imagem adquiriu uma vasta proporção na esfera da comunicação, porque nos próprios contextos e canais de uso geral de mecanismos de comunicação como o aparelho celular, por exemplo, as informações são transmitidas por meio de textos escritos associados a imagens desde *emoticons* que expressam de forma pictórica as expressões faciais de uma pessoa, as fotografias, animações e vídeos, entre muitos outros recursos imagéticos disponíveis no dia a dia.

Por um lado, a invasão da cultura imagética no cotidiano estimula cada vez mais o visual e instiga reflexões que conduzem ao conhecimento. No entanto, compete ao professor estimular o uso salutar de tais recursos com os alunos, sobretudo, pelo uso da arte do cinema, em razão das possibilidades de leitura que dele se pode empreender.

Por isso, é fundamental também que os professores tenham uma leitura da realidade calcada nas transformações que nela ocorrem. E a este respeito, Morin (2005, p. 115) refere-se à escola pela compreensão dos contextos ou contextos culturais e, nesse sentido, coloca que esta instituição vive em constante pressão por mudanças e renovações e que isso tende a perpetuar-se.

A partir desta questão, nas falas dos professores abaixo se verificam distintos pontos de vista sobre o uso do cinema na escola como novos caminhos possíveis para que o aluno possa chegar ao conhecimento:

Ele não criou uma cultura, porque ele não criou um entendimento a respeito, então não tem uma relação (PRO 2 GF 1)

Existem projetos que são aquele mantra, ‘não presta’. ‘Professora, a senhora gostou do material que foi enviado para ser trabalhado?’ ‘Eu nem li’. (PRO 3 GF 1)

Trabalhar com um filme, por exemplo, tem que ter muita segurança do que se está fazendo, pois você não sabe como funciona a cabeça do adolescente, do aluno, para onde vai, e de repente ele te faz uma pergunta e te tira o chão, te tira o poder, te tira do eixo. (PRO 1 GF 1)

Eu sou obrigado a usar o filme? Não, você não é obrigado a usar o filme. Mas você tem uma saída, você tem uma outra forma de trabalhar assuntos tratados da Filosofia, Sociologia, questões de ética, princípios etc. (PRO 1 GF 1)

Os professores viviam reclamando que eles não tinham material para trabalhar com um diferencial com os alunos. Principalmente no ensino médio, se eles queriam algum filme, eles tinham que trazer, comprar (PRO 1 GF 1)

Então, na verdade é assim, quando a gente fala de projeto, um projeto como um todo... Ele foi apresentado e, bom, nada disso aconteceu (PRO 11 GF 3)

Nestes excertos, verificam-se as contradições que os professores demonstram a respeito de projetos na escola, em especial ao uso dos filmes, pois ora contestam o uso que se faz deles ora demonstram a sua relevância. No entanto, sabe-se que por meio das imagens em movimento compreendem-se as convenções narrativas e pode se prever possíveis desenvolvimentos na história narrada no filme o que traz benefício para as reflexões como caminhos para o conhecimento.

Assim, quando há estímulo, o interesse do educando pode ser despertado a partir dos filmes de modo a incentivá-lo a ler as produções fílmicas como textos. No entanto, isto não é válido apenas para os alunos, mas é também para os professores, porque o educador e o educando descobrem que os filmes possibilitam reflexões que podem culminar em um raciocinar mais profundo fazendo do filme uma das chaves certeiras rumo ao conhecimento.

Cumpre lembrar que as informações contidas nos filmes nem sempre estão evidentes nas cenas, isto é, elas são muitas vezes implícitas representadas por uma fala, num cenário, pelas ações dos personagens e por isso compete ao professor orientar a ligação entre o filme e o conhecimento pela reflexão.

Além do mais, conforme já foi dito anteriormente, o cinema instiga o uso da compreensão e nos faz compreender os que nos seriam estranhos. Enquanto no dia a dia somos indiferentes para algumas coisas e para outras nos envolvemos com afinco na leitura de um romance ou durante a leitura de um filme.

Nos relatos abaixo, os professores informam de que modo faziam uso desse material em aula:

A ideia do projeto era muito boa. O mesmo manual que eu não usava, é como foi falado, tinha informações que a gente não dispunha, eu que não sou da área de artes, não dispunha, então olhar para saber essas informações e depois trabalhar com os alunos era legal. (PRO 3 GF 2)

Depende a série, se você pega os primeiros anos, se é o primeiro ano que está na escola, não sabe como funciona, que projetos que você tem. Às vezes tem alguns alunos que eles leem assim: vai matar aula, porque não é aquilo de escrever, de estar com o livro. Eles não entendem que você está trabalhando toda uma intencionalidade. Mas depois que ele vê todo o seu trabalho desenvolvido a partir do filme, eles compreendem. (PRO 9 GF 2)

Eu sempre bolava umas atividades com os filmes que a gente via que tinha na caixa. Então eu levava, a coordenação sempre me cedia antes para eu ver os filmes em casa, porque nem todos eu conhecia. Quando chega um projeto, mesmo sem aplicar na sala de aula quero conhecer esse material. (PRO 7 GF 2)

As ideias dos professores se inserem em um projeto de que os filmes devem proporcionar reflexões além de estarem articulados aos conteúdos e conceitos a serem trabalhados em sala de aula visando diversos olhares, objetivos e metas de cada disciplina. Contudo, conforme citado, nem todas produções fílmicas são próprias para os currículos escolares necessitando fazer conexões com a matéria lecionada. Assim, vê-se em alguns depoimentos que, por um lado, muitos alunos e professores têm uma visão estereotipada acerca de projetos como este, mas por outro lado, alguns professores demonstram preocupação com o conteúdo a ser ministrado a partir dos filmes e por isso se preparavam com mais rigor para que se fizesse uma utilização mais produtiva do material disponível.

Sabe-se que, enquanto arte, o cinema é indispensável como um objeto de fruição, mas na escola, ele é um componente essencial sobretudo por ser um objeto de conhecimento em seus mais diversos níveis. Além disso, pode ser um propício objeto de diferentes tipos de pesquisa, seja pesquisando os próprios filmes, seja gerando em pesquisas feitas a partir deles. Desse modo, o cinema na escola se justifica por despertar o interesse pelo pensar por meio da narrativa fílmica.

Abaixo, é possível verificar como os professores utilizavam as obras como o trabalho interdisciplinar produzido com os filmes:

Eu acho o filme tão importante, eu já vi, é importante nas minhas aulas, para o aluno fazer uma reflexão. Até um desenho eu trago, a gente faz uma análise e eles falam: 'nossa, professora, eu nunca tinha pensando por esse ponto de vista (PRO 2 GF 1)

Eu sou de Sociologia, à noite é uma aula, durante o dia são duas aulas. A gente faz parceria com o colega, juntamos Sociologia e Filosofia, trabalhamos interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. (PRO 5 GF 2)

O trabalho que eu fazia em sala de aula era da minha cabeça, eu bolava conforme a narrativa. Mas eu achava uma parte interessante do livro: ele tinha a interdisciplinaridade, ele sugeria projetos possíveis com as outras matérias. O tema tal pode ser tratado nesse filme junto com a disciplina tal. (PRO 3 GF 2)

O conteúdo é muito bom, muito bom mesmo. Excelente conteúdo dessas caixas. O que precisa realmente, sentar e se trabalhar esse conteúdo com os professores. Para que não passe o filme pelo filme e sim passe o filme por um trabalho pedagógico. (PRO 3 GF 3)

Os filmes têm elementos importantes para discutir a nossa vida, porque é a vida da gente que está ali sendo retratada, a vida do ser humano. (PRO 5 GF 2)

Tudo que é tecido com significado é texto. Um quadro é um texto, uma música é um texto, uma letra, o que é escrito em palavras é um texto. E um filme também é texto, e aí amplia, não é só o filme. (PRO 3 GF 2)

Nós fizemos um projeto que envolveu todos os segmentos, todos os períodos, todas as disciplinas. (PRO 7 GF 3)

Esses filmes vinham com guia de como se trabalhar e qual o tema a abordar. O kit vinha com as sugestões de como deveria ser utilizado esse material. (PRO 10 GF 3)

Nestes relatos percebemos que são várias as formas do uso de filmes em sala de aula, de modo interdisciplinar, ou como texto que dentro da sua multidimensionalidade possibilitando estudos nas mais diversas áreas do conhecimento envolvendo imagem, movimento e som na condição de obra de arte.

Ressalta-se também o enfoque que alguns dos professores dão à importância que os filmes têm como um objeto rico para o conhecimento, inclusive, como quebras de paradigmas, conforme relata um aluno. Outros professores também enfatizam a qualidade do material pedagógico do projeto que acompanha os títulos.

Deste modo, percebe-se a responsabilidade de alguns professores em encontrar nestas produções formas de explorar o material como um todo chegando à reflexão e relacioná-la ao conteúdo possibilitando um pensar dos alunos por meio dos filmes.

Diante do exposto acima, a partir do momento que o educador compreenda que utilizar as produções cinematográficas em sala de aula como texto pode permitir processos de reflexão para o conhecimento.

Retomando alguns excertos dos depoimentos dos professores:

E eu usei dessa maneira, como eu uso, os meus colegas de trabalho falam que eu sou muito multimídia, eu uso bastante e usei. (PRO 4 GF 2)

Já interrompi também para não deixar de passar. O professor está em semana de prova, não posso ceder a aula. Eu já interrompi e continuei depois. (PRO 6 GF 2)

Eu montei muitos projetos, com a professora de História. Assistíamos os filmes com a professora de Português, e fazíamos um link. Começava em uma aula, dava sequência na outra e fechávamos o projeto. Se isso pudesse voltar hoje, de uma forma diferenciada, mais para a nossa realidade, seria hiperinteressante. (PRO 2 GF 3)

Não era comum trabalhar antes do filme, comum era trabalhar depois do filme. (PRO 3 GF 1)

Nós poderíamos trabalhar porque ele é um instrumento fantástico para a gente trabalhar o processo (PRO 4 GF 1)

Eu já fiz, eu uso muito isso, e acho que tem que servir para isso. O recurso multimídia, ele tem que servir para isso, tem que ser transformado em texto, já que tudo é texto. Então o professor que não tinha conhecimento em cinema, conhecimento cultural mesmo assim, esse próprio manual fornecia todas essas ideias, direcionando atividades, falando de figurino, falando de cenário, falando de luz, falando de sombra. Mesmo sem noção do que fazer com o filme, exemplo O menino do pijama listrado, o professor de História o relacionaria com a Segunda Guerra Mundial. (PRO 4 GF 2)

Os professores acima abordam novamente o filme como texto, pois como o cinema se interioriza mais facilmente no aluno, a produção cinematográfica pode proporcionar uma leitura por ser flexível quando retrata qualquer assunto. A importância da utilização dos filmes em salas de aula nas diversas disciplinas e com bons resultados, pois as obras cinematográficas são complexas e misturam emoções, envolvimento, enredo, ação, música, luz, movimento, mistério, desafio e suspense. Por isso mesmo apresenta ampla capacidade de interação entre as reflexões feitas sobre as produções e o chegar ao conhecimento. Os filmes conseguem grande aceitação por parte dos alunos e assim apresentam aproveitamento no processo educativo. Percebe-se um interesse por parte do educando na sua participação e, por

vezes, os debates e as reflexões juntamente com os filmes a compreender o conteúdo. Assim, ao propor a exibição de um filme para os alunos, o professor estará abrindo possibilidades para que eles se insiram na construção do conhecimento por intermédio da reflexão contribuindo assim para o enriquecimento do cotidiano escolar.

Morin contribui da seguinte forma dentro deste contexto:

Compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é tudo explicar. O conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incomprensível. (2005 p. 124)

Morin tornou-se uma importante fonte de esclarecimento sobre o assunto, ao destacar que o pensamento complexo pode ajudar na compreensão dos fenômenos e apoiou-se na premissa de que os filmes são frequentemente vistos como pontos importantes para se retirar deles reflexões que instiguem os alunos a um refletir mais profundo, pois aí pode estar o segredo da utilização do cinema na sala de aula. Entretanto, seu significado é muito maior do que isto, pois a complexidade implica um modo de pensar e uma forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos o nosso mundo real.

Pode-se concluir que há uma certa resistência na utilização de novas tecnologias na sala de aula, especificamente os filmes, além de não compreender o projeto. Vários foram os motivos citados pelos professores nos grupos focais como: falta de tempo para utilização desses recursos, falta de material técnico das escolas, falta de espaços adequados, falta de sensibilidade por parte da gestão, falta de compatibilidade do conteúdo ministrado com alguma produção, falta de conhecimento sobre o projeto ou simplesmente falta de disposição para utilizá-lo.

Embora a utilização do cinema na educação não seja uma prática comum, alguns professores demonstraram que a obra cinematográfica é reconhecida como possível recurso no processo de ensino aprendizagem. De todos os participantes, somente dois professores declararam usar o vídeo como texto, e os demais usam somente como recurso negando a hipótese do autor.

Concluindo, como fora estudado até o momento, notou-se que o educador necessita procurar compreender as alternativas de ensino, pois estas podem possibilitar o processo de conhecimento por meio da reflexão, e assim, obter maior êxito com seus alunos. Entendo este ser o maior desafio a ser superado pelos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa esteve voltado à compreensão dos professores sobre o projeto *O Cinema Vai à Escola*, iniciativa do governo do Estado de São Paulo nas escolas públicas paulistas direcionado aos gestores, professores e alunos de escolas da rede de ensino médio estadual paulista. Para a análise dos dados obtidos priorizei como referencial teórico a Complexidade (MORIN), especialmente quando o pensador defende como Compreensão Humana.

A técnica empregada para a realização desta pesquisa foi a denominada Grupos Focais, a partir da obra *Grupo Focal Na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (GATTI, 2012), com a elaboração e aplicação de um questionário aos participantes.

Embora a LDB nº 9.394/96, em conjunto com o PCN, tenha como um dos objetivos para o ensino médio o aperfeiçoamento do aluno como pessoa cultural, inserindo em sua formação a ética, a autonomia intelectual e a criticidade, além de considerar a compreensão da ciência, das letras e das artes, percebi uma lacuna significativa quando o ensino está voltado à dimensão artística, especialmente, no âmbito da educação básica pública.

Para a realização desta pesquisa mapeei duas escolas de ensino médio da rede pública estadual, da região da DE 5, Zona Leste da capital paulista, juntamente com os alunos do PPGE e Progepe, Programas de *Stricto Sensu* em mestrado e doutorado em Educação da UNINOVE, que mantêm vínculo com a rede pública estadual.

Os participantes dos grupos focais contribuíram com importantes relatos referentes ao recebimento do projeto, seu conhecimento e sua utilização dentro ou fora da sala de aula. Saliento que nem todos os professores conheciam o projeto, pois algumas escolas sequer tinham mais este material à disposição. Já outras, apesar de terem recebido o material, não utilizava-o ou ficaram restritos a alguns títulos como também apenas utilizaram parte do material pedagógico disponibilizado, isto é, o *Caderno de Cinema do Professor*. O intuito dos grupos focais foi de obter detalhes de como, e se, ocorreu essa dinâmica nas escolas, como foram utilizados os materiais pelos professores e a receptividade dos alunos em relação à ele, na concepção dos professores.

Foi possível apurar que em algumas escolas os professores, quando questionados sobre o projeto da FDE em questão, consideraram esse tipo de

atividade como algo importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente, por ser diferenciada. Alguns gestores, por exemplo, utilizaram as ATPCs para informar sobre o projeto e assim permitir tempo e espaço voltado à troca de experiências, mas em outras ocasiões, não usaram esse espaço coletivamente para dar continuidade, debater ou analisar os resultados que os professores obtiveram junto às suas turmas.

Constatei também que, inclusive, não havia um conhecimento mais aprofundado sobre o projeto por parte de alguns gestores conforme declarado nos grupos focais. O que se observou é o que foi apresentado em algumas orientações proferidas pela DEESP que buscou munir esses profissionais com informações técnicas sobre o material.

Assim, não houve uma compreensão do sentido do projeto como um todo e da sua utilidade na sala de aula como propõe o *Caderno de Cinema do Professor*. Percebi também, na compreensão dos professores, que o projeto foi utilizado superficialmente em algumas situações e escolas. Houve, por exemplo, certas limitações nas instituições durante o transcorrer do projeto, principalmente, nesta questão elementar: a infraestrutura, pois em alguns casos a escola sequer dispunha de uma sala adequada de projeção de filmes.

Outro aspecto observado diz respeito à questão do tempo. Muitos professores disseram que os filmes foram exibidos de modo fragmentário porque não dispuseram de tempo suficiente para, ao menos, apresentar a obra toda, visto que a aula tem entre 45 e 50 minutos, já os filmes, cerca de 100 a 120 minutos. Assim, gerir o tempo significava também fazer trocas ou parcerias com outros professores, mas quando o professor antecessor ou posterior não podia ceder sua aula, a exibição ficava comprometida e a proposta do projeto, por conseguinte, também.

É importante mencionar que, conforme declarações dos professores nos grupos focais, os filmes mais exibidos foram os indicados nos *Cadernos de cinema do professor*, porém não houve a preocupação em desenvolver as atividades propostas nos materiais indicado pela FDE. Além do mais, alguns professores utilizaram filmes que não constavam no material, por indicação externa, experiência pessoal, ou ainda, pela lista ao final dos cadernos como foi o caso dos filmes *Lamarca* e *A lista de Schindler*, produções cuja atividade foi desenvolvida por alguns docentes com base em suas experiências. Ao indicar qualquer produção fora do caderno de cinema do professor, os docentes o fazem com o intuito de poder oferecer uma opção para a

aprendizagem sugerindo atividades que permitem o desenvolvimento do aluno como leitor e escritor. Notei, portanto, que não houve a iniciativa de ir além do material disponibilizado, restringindo-se apenas quando possível, ao uso de obras citadas no material.

Apesar disso houve também, tanto por parte de gestores quanto de professores, a preocupação com a aprendizagem e com uma melhor compreensão do conteúdo apresentado no material do projeto, não de forma mecânica, mas consciente, pois os filmes podem servir como um rico texto que contribui em várias áreas do conhecimento.

Ressalto que esse projeto enriquece, quando bem trabalhado, e contribui para o aprendizado dos alunos tratando-se de um material pedagógico que pode servir didaticamente aos professores, não apenas para ilustrar o conteúdo apresentado em sala de aula, mas propiciando aos alunos conhecimentos significativos que contribuem para o seu aprendizado além de provocar, ao menos, o desbotamento da sensibilidade.

Outro aspecto observado foi o trabalho realizado após o uso do filme interligado à produção textual, pois muitos professores consideraram que os alunos, após assistirem aos filmes, deveriam fazer a leitura do que foi exibido por meio de uma produção escrita, individual ou em grupo, relacionada ao conteúdo. Assim, tais professores consideram que o projeto conduz à reflexão, pois a arte enquanto elemento simbólico geralmente provocativo, tem o potencial de incomodar e despertar no observador a necessidade de compartilhar aquilo que foi sentido e percebido por meio daquela experiência singular. Portanto, o recurso à linguagem escrita é uma estratégia bastante presente na concepção desses professores, como método individual ou em grupo de reflexão e registro da experiência vivida.

Conforme foi apresentado, o objetivo deste estudo era verificar se, e como os professores utilizavam o projeto *O cinema vai à escola* e confirmar ou não a seguinte hipótese: se os filmes foram trabalhados como texto. Resgatando as orientações constantes dos cadernos, reafirmo a importância do planejamento, isso porque depois da exibição do filme aos alunos é imprescindível uma leitura da obra buscando sua compreensão, talvez no sentido mais integral, em conformidade com as teorias propostas por Morin.

Porém, com base nas respostas fornecidas pelos professores nos grupos focais, os docentes ainda têm a visão do filme como recurso e não necessariamente

como uma linguagem específica carregada de sentido, isto é, como um texto. Desse modo, constatou-se uma negação a respeito da hipótese levantada, mesmo porque, os participantes dos grupos focais que trabalharam com os filmes do projeto em sala de aula relataram que não sabiam como trabalhar o filme como texto.

No que se refere à questão do planejamento, segundo os professores, o acesso ao material não ocorreu de forma satisfatória. Dessa maneira não houve nas escolas, conforme relatado, um trabalho sistematizado e sensibilizador para o desenvolvimento do projeto visando à possibilidade de inseri-lo como um tipo de conhecimento mais elaborado.

Por outro lado, parte dos professores teve acesso a determinados filmes do projeto somente quando informados por outros colegas de que a escola possuía um acervo de produções a ser utilizado em sala de aula. Entretanto, como alguns não tiveram acesso ao *Caderno de cinema do professor* não desenvolveram nenhuma atividade, apenas utilizaram alguns DVDs do projeto, realizando discussões ou reflexões como aprendizagem com o material.

Em contrapartida, em outras escolas, foi disponibilizado todo o material para os professores que trabalharam de forma interdisciplinar promovendo discussões nas ATPCs sobre os resultados desenvolvidos, como atividades, a partir dos filmes.

Contudo, nas ATPCs, quando necessariamente deveria ocorrer a formação continuada dos professores em geral não foram um espaço e nem um momento de discussão do projeto ou nem mesmo a equipe gestora e o corpo docente organizaram e avaliaram as atividades com filmes, sequer um momento em que ocorreram discussões acerca do projeto disponibilizado pela FDE.

No entanto, nas escolas em que a discussão sobre o projeto ocorreu de forma sistematizada e planejada durante as ATPCs, o corpo docente dispôs de melhores condições para lidar com o projeto, inclusive de modo interdisciplinar, de maneira a conseguir avaliar os avanços na aprendizagem dos alunos a partir da exibição dos filmes, bem como a perceber falhas no processo, as quais puderam ser corrigidas posteriormente.

Destaco ainda que autores que relacionam o cinema com a educação afirmam a necessidade de os professores receberem formação específica para compreender o quanto o filme é crucial na formação da construção crítica dos alunos bem como dos próprios professores. Por isso, esta formação deveria acontecer por meio de cursos, vídeos ou palestras promovidas pela FDE sobre como fazer uso das produções em

sala de aula ou mesmo haver formação pelas universidades, como, por exemplo, uma disciplina nos cursos de licenciatura, na tentativa de reeducar o olhar dos professores e eles proporcionarem um trabalho mais eficaz, posteriormente, com os alunos. Isso porque a pesquisa demonstrou que não basta apenas elaborar um material pedagógico de excelente qualidade e enviá-lo às escolas se não houver uma formação específica voltada à compreensão e à relevância do universo artístico, algo que deveria ocorrer desde a graduação e se estender à formação continuada dos professores ao longo da carreira docente, além de outros requisitos indispensáveis já mencionados.

Quanto aos resultados do projeto, na visão dos professores, aqueles que se preocuparam em exibir o filme e em realizar atividades com os alunos com as propostas nos Cadernos de Cinema do Professor, entenderam que obtiveram alguns rendimentos pelas atividades aplicadas. No entanto, observou-se que embora esse trabalho tenha sido feito e apresentado alguns esparsos resultados positivos, mesmo que tais professores tenham lidado com o material do projeto encaminhado às escolas pesquisadas, muitos utilizaram-no em desacordo com as propostas inseridas no projeto, sobretudo, no que concerne à compreensão de leitura do filme como texto. Destaco ainda, que a realização do projeto não se apoia na materialização de uma reforma educacional, mas acontece para atender aos objetivos imediatos de cada docente que demonstra alguma preocupação em desenvolver as atividades propostas no currículo definido pela FDE.

Ressalto ainda, que muito embora tenha havido adversidades, êxito e percalços durante o período em que este projeto foi implementado, não houve a continuidade dele nas escolas de São Paulo, porque o envio de novos materiais às escolas foi interrompido sob a justificativa de falta de recursos financeiros.

Em resumo, com base nas pesquisas realizadas, bem como nas análises levantadas pelos depoimentos dos professores, observamos que os filmes, no geral, foram empregados apenas de modo acessório, isto é, tratados como coadjuvantes neste processo e não protagonistas, cumprindo um papel de ferramentaria no desenvolvimento de determinadas atividades relacionadas somente ao conteúdo apresentado em sala de aula.

Logo, o projeto acabou sendo utilizado apenas como um recurso empregado de forma mecânica e para atender o cumprimento de um conteúdo curricular, sem que tivesse havido uma compreensão mais elaborada e rica da proposta do projeto ou

ainda feita uma leitura fílmica crítica e problematizada dos vídeos, a fim de gerar reflexões mais agudas relacionadas aos propósitos previamente estabelecidos bem como impedir, por extensão, que as cortinas desse tipo peculiar de conhecimento jamais possam ser fechadas, tanto na escola como também fora dela, no filme da vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *O que é vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; NOGUEIRA, Helvio. Ler o ver numa relação dialógica. *Caderno de Pós Graduação*: Mestrado em Administração; Mestrado em Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-98, 2002.
- ALMEIDA, Milton José de et al. *Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral*. São Paulo: FDE, 1996.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Escola: espaço para a produção do conhecimento. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 1999.
- ANDRÉ, Maristela Guimarães. *O olhar cinematográfico: rede de relações entre o vidente e o visível*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- ARAÚJO, Inácio. *História em aberto: cinema, o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- AUMONT, Jacques et al. *Ofício de arte e forma: a estética do filme*. São Paulo: Papirus, 1995.
- BACCEGA, Maria Aparecida. História no campo da Comunicação/Educação. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 10, p. 7-14, 1997.
- BARROS, Armando Martins de. Tratamento das imagens na formação do pedagogo. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 15, p. 21-28, 1999.
- BERGOMAS, Gabriela. Comunicação e educação na formação profissional. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 8, p. 54-64, 1997.
- BERNARDET, Jean Claude. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Primeiros passos).
- BLASCO, Pablo González. *Medicina de família e cinema: recursos humanísticos na educação médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): bases legais*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRUZZO, Cristina. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. Tese(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARDOSO, Onésimo de Oliveira. *Comunicação e educação: novos meios, novas ideias*. São Paulo: Fapesp, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CITELLI, Adílson Odair. A escola e os discursos não-didáticos. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 8, p. 27-34, 1997.

_____. Guerra de Canudos, o filme. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 11, p. 80-85, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

COSTA, Antônio. *Compreender o cinema*. São Paulo: Globo, 1989.

COUTINHO, Laura Maria. Apresentação da série: Cinema e educação: um espaço em aberto. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro/TV Escola: Cinema e Educação: um Espaço em Aberto*, Brasília, DF, ano XIX, n. 4, p. 4-10, maio 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012190.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FALCÃO, Antônio Rodrigues; BRUZZO, Cristina (Coord.). *Coletânea lições com cinema*. v. 1. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/licoes%20com%20cinema%20vol%201.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FALCÃO, Antônio Rodrigues; BRUZZO, Cristina (Coord.). *Coletânea lições com cinema*. v. 2. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1994. Disponível em:

<<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/licoes%20com%20cinema%20vol%202.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

FERREIRA, Waldir. Comunicação dirigida nas escolas. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 13, p. 33-40, 1998.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Martins Fontes, 1996.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FÍGARO, Roseli. Cinema e história com humor e criatividade. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 4, p. 68-81, 1995.

_____. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 12, p. 77-88, 1998.

FUSARI, José Cerchi. *A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor*. In: *Caderno de cinema do professor: dois*. Organização DevanilTozzi et al. São Paulo: FDE, 2009. p. 32-45. Disponível em: <http://culturaeucrinculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

GALINO, Luciano. *DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA*. Editora Paulus – SP - 1ª Edição – 2005

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GOMES, Alessandra. *Poéticas, cinema e educação: um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2365/6701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

GOMES, Larissa Rodrigues Ferreira. *Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9376_ENTRE%20IMAGENS%20CINEMA%20E%20IMAGENS%20ESCOLA%2C%20MOVIMENTANDO%20O%20PENSAMENTO%20COM%20A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES.pdf%20oficial.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

GUIMARÃES, Áurea M. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 104-115, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a08.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental da Região Sudeste*. Brasília, 1997. (Série Documental. Estudos de Políticas Governamentais).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LANZA, Renata. *Conjunções entre escola e cinema: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254141/1/Lanza_Renata_D.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

LIBÂNIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001.

MARTIRANI, Laura Alves. *O vídeo e a pedagogia no ensino universitário*. São Paulo: Contexto, 1996.

MODRO, Nielson Ribeiro. *Usando o cinema na sala de aula*. Joinville: Univille, 2006.

MORA, José Ferrater. *DICIONÁRIO DE FILOSOFIA*. Ed. Dom Quixote - LISBOA 1978

MORÁN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. *O vídeo na sala de aula*. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995.

MORETTIN, Eduardo Victorio. *Cinema educativo: uma abordagem histórica*. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

_____. *Educar na era planetária O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Editora Cortêz, 2003

_____. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes, 1970.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

- _____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *O método 4: as idéias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- _____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- _____. *O ano zero da Alemanha*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOSCARIELLO, Angelo. *Como ver o filme*. Lisboa: Presença, 1985.
- MOURA, Marcilene Rosa Leandro. *O cinema como prática educativa no ensino médio: projeto O cinema vai à escola*. 2013. Tese(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2320/5581.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- NAPOLITANO, Marcos. Cinema:experiênciacultural e escolar.In: *Caderno de cinema do professor: dois*. Organização DevanilTozzi et al. São Paulo: FDE, 2009. p. 10-31. Disponível em: <http://culturaeacurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- _____. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.
- O NOME DA ROSA. Direção: Jean Jacques Annaud. Produção: Bernard Eichinger. França: Warner Bros, 1986. 1 DVD, 132 min.
- ORLANDI, EniPulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez: Unicamp, 1999.
- PETRAGLIA, Izabel. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Tecnologia da educação e comunicação de massa*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PILETTI, Nelson. *História e vida integrada*. São Paulo: Ática, 2001.
- POLITO, Reinaldo. *Recursos audiovisuais: nas apresentações de sucesso*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 1996.

RAMOS, Alcides Freire; RAMOS, Luciano. *Guia completo de filmes para TV e Vídeo 1991*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. In: *Caderno de cinema do professor: dois*. Organização DevanilTozzi et al. São Paulo: FDE, 2009. p. 72-93. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Cortez: São Paulo, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. *Introdução ao cinema*. Juiz de Fora: Centro de Ação Cultural, 1981.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O currículo na escola média: desafios e perspectivas*. São Paulo: SE/Cenp; Brasília, DF: MEC/Semtec/BID, 2004.

_____. *Ensino médio: matriz curricular*. São Paulo, set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Caderno de cinema do professor: um*. Organização DevanilTozzi et al. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320140410110434caderno_cinema1_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. *Caderno de cinema do professor: dois*. Organização DevanilTozzi et al. São Paulo: FDE, 2009a. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. *Caderno de cinema do professor: três*. São Paulo: FDE, 2009b. Organização DevanilTozzi, Eva Margareth Dantas e Marilena Bocalini. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320100701185037caderno_cinema3_web.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. *Caderno de cinema do professor: quatro*. Organização, DevanilTozzi e Eva Margareth Dantas. São Paulo: FDE, 2010. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/3201510061118244%20caderno_cinema%200610.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. *Cultura é Currículo: o que é o Programa Cultura é Currículo*. São Paulo. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. *Luz, câmera... educação*. São Paulo: FDE, 2009c. 1 DVD.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Mario. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Revalorização do livro diante das novas mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração de tecnologias na educação*. Boletim Salto para o Futuro, Programa rojeto, é umTV Escola/MEC, set. 2003. p. 47-58. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me000701.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. *O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072017-110341/pt-br.php>>. Acesso em: 5 jun.2018.

TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VANOYE, Francis; LÉTÉ, Anne Goliot. *Ensaio sobre a análise fílmica*. São Paulo: Papirus, 1994.

VICENTIN, Marcelo. *O cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relações entre currículo(s), cultura(s) e identidade(s))*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/2781714740836688.pdf>>. Acesso em: 5 jun.2018.

XAVIER, Ismail. *Discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ANEXOS

RELAÇÃO DE FILMES – 2010				
	Nome	Diretor	País	Ano
1	<i>35 – O Assalto ao Poder</i>	Eduardo Escorel	Brasil	2002
2	<i>O Abraço Partido</i>	Daniel Burman	Argentina / França / Itália / Espanha	2004
3	<i>Aconteceu Naquela Noite</i>	Frank Capra	EUA	1934
4	<i>Alta Ansiedade</i>	Mel Brooks	EUA	1977
5	<i>Amarcord</i>	Federico Fellini	Itália	1972
6	<i>O Amendoim da Cutia / Depois do Ovo, a Guerra</i>	Komoi e Paturi Paraná (do projeto Vídeo nas Aldeias)	Brasil	2005
7	<i>Amistad</i>	Steven Spielberg	EUA	1997
8	<i>Ana e os Lobos</i>	Carlos Saura	Espanha	1972
9	<i>Arca Russa</i>	Alexander Sokurov	Rússia / Alemanha / Finlândia / Dinamarca / Canadá	2002

10	<i>Armageddon</i>	Michael Bay	EUA	1998
11	<i>Apocalypse Now</i>	Francis Ford Coppola	EUA	1979
12	<i>O Assalto ao Trem Pagador</i>	Roberto Farias	Brasil	1962
13	<i>Assim Era a Atlântida</i>	Carlos Manga	Brasil	1974
14	<i>Atravessando a Ponte</i>	Fatih Akin	Alemanha / Turquia	2005
15	<i>Aviso aos Navegantes</i>	Watson Macedo	Brasil	1951
16	<i>Baile Perfumado</i>	Paulo Caldas e Lírio Ferreira	Brasil	1997
17	<i>Bee Movie</i>	Simon J. Smith e Stephen Hickner	EUA	2007
18	<i>Bela Noite para Voar</i>	Zelito Viana	Brasil	2009
19	<i>Cada Um com seu Cinema</i>	Diretores de 34 países	Vários países	2007
20	<i>Carnaval Atlântida</i>	José Carlos Burle e Carlos Manga	Brasil	1952
21	<i>O Casamento de Louise</i>	Betse de Paula	Brasil	2000

22	<i>O Clube de Leitura de Jane Austen</i>	Robin Swicord	EUA	2007
23	<i>O Clube do Imperador</i>	Michael Hoffman	EUA	2002
24	<i>O Gordo e o Magro – Coleção: vol. 3</i>	James Parrot	EUA	1941 1942 1943
25	<i>Como Água para Chocolate</i>	Alfonso Arau	México	1993
26	<i>Corações e Mentes</i>	Peter Davis	EUA	1974
27	<i>Coraline e o Mundo Secreto</i>	Henry Selick	EUA	2009
28	<i>De Corpo e Alma</i>	Robert Altman	EUA / Alemanha	2003
29	<i>Os Desafinados</i>	Walter Lima Jr.	Brasil	2008
30	<i>Dersu Uzala</i>	Akira Kurosawa	Japão / Rússia	1975
31	<i>O Diabo a Quatro (Coleção Os irmãos Marx)</i>	Leo McCarey	EUA	1933
32	<i>Dias Melhores Virão</i>	Carlos Diegues	Brasil	1989

33	<i>O Discreto Charme da Burguesia</i>	Luis Buñuel	Itália / França / Espanha	1972
34	<i>O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro</i>	Glauber Rocha	Brasil	1968
35	<i>Entre os Muros da Escola</i>	Laurent Cantet	França	2008
36	<i>Persépolis</i>	Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud	França / EUA / Irã	2007
37	<i>Escândalo</i>	Akira Kurosawa	Japão	1950
38	<i>Escola de Rock</i>	Richard Linklater	EUA	2003
39	<i>A Estrada da Vida</i>	Federico Fellini	Itália	1954
40	<i>O Estranho Mundo de Jack</i>	Henry Selick	EUA	1993
41	<i>Exuberante Deserto</i>	Dror Shaul	Alemanha / França / Israel / Japão	2006
42	<i>Faça a Coisa Certa</i>	Spike Lee	EUA	1989
43	<i>Família Rodante</i>	Pablo Trapero	Argentina	2004
44	<i>Filhos da Esperança</i>	Alfonso Cuarón	Reino Unido / EUA	2006

45	<i>Free Zone</i>	Amos Gitai	Bélgica / Espanha / França / Israel	2005
46	<i>Frida</i>	Julie Taymor	EUA	2002
47	<i>O Fundo do Coração</i>	Francis Ford Coppola	EUA	1982
48	<i>O Garoto Selvagem</i>	François Truffaut	França / Itália	1970
49	<i>Gosto de Cereja</i>	Abbas Kiarostami	Irã / França	1997
50	<i>A História de Adèle H.</i>	François Truffaut	França	1975
51	<i>O Homem do Sputnik</i>	Carlos Manga	Brasil	1959
52	<i>O Homem Mosca</i>	Fred C. Newmeyer e Sam Taylor	EUA	1923
53	<i>Guerra do Fogo</i>	Jean-Jacques Annaud	Canadá / Estados Unidos / França	1981
54	<i>Intérpretes do Brasil</i>	Isa Grinspan Ferraz	Brasil	2001-2002
55	<i>Jango</i>	Silvio Tendler	Brasil	1984
56	<i>Jean Vigo Integral</i>	Jean Vigo	França	1930 a 1934

57	<i>Jogo de Cena</i>	Eduardo Coutinho	Brasil	2006
58	<i>Kedma</i>	Amos Gitai	França / Itália / Israel	2002
59	<i>As Leis de Família</i>	Daniel Burman	Argentina	2006
60	<i>Lemon Tree</i>	Eran Riklis	Israel / Alemanha / França	2008
61	<i>Machuca</i>	Andres Wood	Chile / Espanha	1989
62	<i>A Marvada Carne</i>	André Klotzel	Brasil	1985
63	<i>Mazzaropi: O Cineasta das Plateias</i>	Luis Otavio Santi	Brasil	2002
64	<i>Memórias do Subdesenvolvimento</i>	Tomás Gutiérrez Alea	Cuba	1968
65	<i>Meteoro</i>	Diego de la Texera	Brasil / Porto Rico / Venezuela	2007
66	<i>Na Natureza Selvagem</i>	Sean Penn	EUA	2007
67	<i>Não por Acaso</i>	Philippe Barcinski	Brasil	2006
68	<i>Nem Sansão Nem Dalila</i>	Carlos Manga	Brasil	1955

69	<i>Noel: Poeta da Vila</i>	Ricardo Van Steen	Brasil	2008
70	<i>A Noite Americana</i>	François Truffaut	França / Itália	1973
71	<i>Orgulho e Preconceito</i>	Joe Wright	EUA / Inglaterra	2005
72	<i>Os Lobos Nunca Choram</i>	Carol Ballard	EUA	1983
73	<i>Paranoid Park</i>	Gus Van Sant	França / EUA	2007
74	<i>O Pequeno Italiano</i>	Andrei Krawchuk	Rússia	2005
75	<i>O Plano Perfeito</i>	Spike Lee	EUA	2006
76	<i>Poeta de Sete Faces</i>	Paulo Thiago	Brasil	2002
77	<i>Primeiro, os Pés (Coleção Harold Lloyd)</i>	Clyde Bruckman	EUA	1930
78	<i>Quanto Mais Quente Melhor</i>	Billy Wilder	EUA	1959
79	<i>Um Corpo que Cai</i>	Alfred Hitchcock	EUA	1958

80	<i>Raízes do Brasil</i>	Nelson Pereira dos Santos	Brasil	2003
81	<i>Romance</i>	Guel Arraes	Brasil	2008
82	<i>Sai da Frente</i>	Abilio Pereira de Almeida	Brasil	1952
83	<i>São Bernardo</i>	Leon Hirszman	Brasil	1972
84	<i>Segredos e Mentiras</i>	Mike Leigh	Inglaterra	1996
85	<i>Sete Anos no Tibet</i>	Jean Jacques Annaud	EUA	1997
86	<i>Sócrates</i>	Roberto Rossellini	Itália	1971
87	<i>Sombras do Passado</i>	Florian Gallenberger	Alemanha	2004
88	<i>Tapete Vermelho</i>	Luiz Alberto Pereira	Brasil	2006
89	<i>O Tempero da Vida</i>	Tassos Boulmetis	Grécia	2003
90	<i>Tempo de Resistência</i>	André Ristum	Brasil	2005

91	<i>O Terceiro Tiro</i>	Alfred Hitchcock	EUA	1955
92	<i>Terra Vermelha</i>	Marco Bechis	Itália / Brasil	2008
93	<i>Toda Laranja tem um Pão que é uma Fera</i>	Roberto Farias	Brasil	1966
94	<i>Treze Dias que Abalaram o Mundo</i>	Roger Donaldson	EUA	2000
95	<i>Um Lugar na Plateia</i>	Danièle Thompson	França	2006
96	<i>Fanny e Alexander</i>	Ingmar Bergman	Suíça / França / Alemanha	1982
97	<i>Vermelho Como o Céu</i>	Cristiano Bortoni	Itália	2008
98	<i>A Via Láctea</i>	Lina Chamie	Brasil	2007
99	<i>A Vida Secreta das Palavras</i>	Isabel Coixet	Espanha	2005
100	<i>Wall-E</i>	Andrew Stanton	EUA	2008

APÊNDICES

E-mails enviado aos alunos do PPGE e PROGEPE.

Caros Colegas do PPGE,

Entro em contato com vocês, autorizado pelo professor Romão, porque gostaria muito de poder contar com sua experiência docente para o meu trabalho de pesquisa no doutorado.

Meu projeto de investigação aborda o projeto “O cinema vai à escola” vinculado ao Programa Cultura é Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Neste primeiro momento gostaria de saber se você conhece o projeto, se já ouviu falar dele, se a sua escola utiliza este material com os estudantes e se você mesmo já fez uso dele. Embora o projeto destina-se a alunos do ensino médio, já tive notícias que professores do fundamental também fizeram uso do material disponibilizado.

Solicito o favor de que se você tiver qualquer tipo de informação relativa ao projeto como uso, curso de capacitação na FDE, etc, entre em contato comigo pelo e-mail helvionog@yahoo.com.br ou pelo whatsapp 999 97-3069. Seu contato será de extrema importância para o desenvolvimento de meu trabalho. E como vocês sabem nosso tempo para concluir é sempre justo.

Muito obrigado pela atenção.

Helvio Nogueira

Caros Colegas do PROGEPE,

Entro em contato com vocês, autorizado pelo professor Jason, porque gostaria muito de poder contar com sua experiência docente para o meu trabalho de pesquisa no doutorado.

Meu projeto de investigação aborda o projeto “O cinema vai à escola” vinculado ao Programa Cultura é Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Neste primeiro momento gostaria de saber se você conhece o projeto, se já ouviu falar dele, se a sua escola utiliza este material com os estudantes e se você mesmo já fez uso dele. Embora o projeto destina-se a alunos do ensino médio, já tive notícias que professores do fundamental também fizeram uso do material disponibilizado.

Solicito o favor de que se você tiver qualquer tipo de informação relativa ao projeto como uso, curso de capacitação na FDE, etc, entre em contato comigo pelo e-mail helvionog@yahoo.com.br ou pelo whatsapp 999 97-3069. Seu contato será de extrema importância para o desenvolvimento de meu trabalho. E como vocês sabem nosso tempo para concluir é sempre justo.

Muito obrigado pela atenção.

Helvio Nogueira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto: O PROJETO *O cinema vai à escola*: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

Pesquisador Responsável: Helvio Nogueira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

Telefones para contato: (011) 9 9997-3069 - (011) 2667-3069

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do grupo focal, que vai abordar o projeto de pesquisa “UMA LEITURA DO PROJETO *O CINEMA VAI À ESCOLA*”, de responsabilidade do pesquisador Helvio Nogueira.

Eu, _____, RG _____,
nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar,
como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2017

Assinatura do participante